



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ
ПАРАДИГМА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ
АСПЕКТЫ

2020. №25-2



ISSN 2307-6364

Учредитель, издатель:
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ. 2020. № 25-2
Научный журнал

*Номер журнала включает материалы мероприятий, реализованных при грантовой поддержке
фонда «Русский мир»*

Редакционная коллегия:

А.А. Ворожбитова (г. Сочи,
Россия), гл. редактор – д-р филол.
наук, д-р пед. наук, профессор

Анна В. Кузнецова (г. Ростов-на-Дону,
Россия), зам. гл. редактора –
д-р филол. наук, профессор

О.А. Бурукина (г. Москва, Россия; г. Вааса,
Финляндия), канд. филол. наук, доцент

С.И. Потапенко (г. Киев,
Украина), д-р филол. наук,
профессор

В.И. Супрун (г. Волгоград, Россия),
д-р филол. наук, профессор

А.Л. Факторович (г. Краснодар,
Россия), д-р филол. наук, профессор

Редакционный совет:

В.И. Аннушкин (г. Москва, Россия)

Л.А. Араева (г. Кемерово, Россия)

С.К. Башиева (г. Нальчик, Россия)

О.Н. Иванищева (г. Мурманск, Россия)

Г.И. Исина (г. Караганда, Казахстан)

В.И. Карасик (г. Волгоград, Россия)

Э.Р. Лассан (г. Вильнюс, Литва)

И. Лукс (г. Карлсруэ, Германия)

Й. Митурска-Бояновска (г. Щецин,
Польша)

Г.Г. Почепцов (г. Киев, Украина)

Ю.Е. Прохоров (г. Москва, Россия)

Г.М. Романова (г. Сочи, Россия)

И.А. Стернин (г. Воронеж, Россия)

О.В. Тимашева (г. Москва, Россия)

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных техноло-
гий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-58131 от 20 мая 2014 г.

Информационная продукция для детей старше 16 лет.

Журнал включен в базу Научной электронной библиотеки eLibrary (Российский индекс научного цити-
рования): http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37965

Адрес учредителя, издателя:
354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94
Адрес редакции, типографии:
354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94
Тел.: +7-918-305-44-87
E-mail: alvorozhbitova@mail.ru
Сайт журнала: <http://лингвориторика.рф>

Подписано в печать 30.11.2020 г.
Формат 21 x 29,7/4
Уч.-изд. л. 30,2. Усл. печ. л. 28,8.
Тираж 500 экз. Заказ № 183

Редактор
А.А. Ворожбитова

Выходит с 2002 г.
Периодичность – 1 раз в год
Свободная цена

Редактор-переводчик С.И. Потапенко
Технический редактор
В.В. Чернышова

ISSN 2307-6364

© ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», 2020

**Founder, publisher: Federal Budget Educational Institution
of Higher Education “Sochi State University”, Russia**

LINGUISTIC & RHETORICAL PARADIGM:
THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS. 2020. № 25-2
Scientific journal

The journal issue includes materials of events supported by “Russkiy Mir Foundation” grants

Editorial Board:

A.A. Vorozhbitova (Sochi,
Russia), Ch. Editor – Dr. of Philology,
Dr. of Pedagogics, Professor

Anna V. Kuznetsova (Rostov-on-Don, Russia),
Deputy Editor –
Dr. of Philology, Professor

O.A. Burukina (Moscow, Russia; Vaasa,
Finland), Candidate of Philology,
Associate Professor

S.I. Potapenko (Kyiv, Ukraine),
Dr. of Philology, Professor

V.I. Suprun (Volgograd, Russia),
Dr. of Philology, Professor

A.L. Faktorovich (Krasnodar, Russia),
Dr. of Philology, Professor

Editorial Council:

V.I. Annushkin (Moscow, Russia)

L.A. Arayeva (Kemerovo, Russia)

S.K. Bashiyeva (Nalchik, Russia)

O.N. Ivanisheva (Murmansk, Russia)

G.I. Issina (Karaganda, Kazakhstan)

V.I. Karasik (Volgograd, Russia)

E.R. Lassar (Vilnius, Lithuania)

I. Lux (Karlsruhe, Germany)

J. Miturska-Boyanovska (Szczecin, Poland)

G.G. Pocheptsov (Kiev, Ukraine)

Y.E. Prokhorov (Moscow, Russia)

G.M. Romanova (Sochi, Russia)

I.A. Sternin (Voronezh, Russia)

O.V. Timasheva (Moscow, Russia)

The Journal is registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technologies and Mass Communications (Roskomnadzor).

Certificate of registration of mass media PI № ФС77-58131 of May 20, 2014.

Information product for children over the age of 16.

The Journal is included in the Scientific Electronic Library (Russian Science Citation Index):
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37965

Address of the founder, publisher:
354000, Sochi, Plastunskaya Str., 94
Address of the editorial office, of the printing
house:
354000, Sochi, Plastunskaya Str., 94
Tel.: +7-918-305-44-87
E-mail: alvorozhbitova@mail.ru
Journal site: <http://лингвоторика.рф>

Signed into print 30.11.2020.
Format 21 x 29,7 / 4
Publish. print sheets 30,2. Print sheets 28,8.
500 copies. Order № 183

Editor A.A. Vorozhbitova

Translation Editor S.I. Potapenko

Technical Editor V.V. Chernyshova

Published since 2002
Frequency – one issue per year
Free of charge

ISSN 2307-6364

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Sochi State University», 2020

**Фонд «Русский мир»
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»**

СОДЕРЖАНИЕ¹

Раздел I. Феномены искусства в лингвориторической парадигме: речемыслительные аспекты

Абиева Н.М. (г. Барнаул). Костюмный код в творчестве А.П.Чехова и С.Д. Довлатова.....	7
Бондаренко А.И. (г. Самара). Слова и цвет в арт-сюжетах городской живописи.....	10
Го Чуньянь (г. Сыпин, Китайская Народная Республика). Анализ единиц диалогического текста с коммуникативно-прагматического аспекта на примере пьесы «LAST TO GO» Гарольда Пинтера.....	13
Джинджолия Г. (г. Пльзень, Чешская Республика). Образы сердца и души в русской поэзии XIX–XX веков.....	19
Карабулатова И.С., Савчук И.П. (г. Москва, г. Ханты-Мансийск). Концепции генезиса городских легенд: системный анализ.....	27
Мельник Я.Г. (г. Ивано-Франковск, Украина). Коммуникативно-риторический портрет Остапа Бендера: семантико-семиотический и дискурсологический аспекты.....	30
Орищенко С.С. (г. Самара). Внешние и внутренние границы концепта «свой и чужие» в современном отечественном кинематографе.....	38
Сивова Т.В. (г. Гродно, Республика Беларусь). Звезды в терминах цвета (на материале прозы К.Г.Паустовского).....	42
Турсынмуратов Ш.К. (г. Нукус, Республика Узбекистан). Из истории переводов произведений М.Ю. Лермонтова на каракалпакский язык.....	49
Шипулин А.Г. (г. Брянск). Ментальное моделирование и вторичные образы в процессе художественного перевода.....	52
Щукина Д.А., Ауини Д. (г. Санкт-Петербург, Россия; г. Бардо, Тунис). Лирика И.Н. Кнорринг и А.А. Ахматовой: тематические переклички.....	55

Раздел II. Творчество русскоязычных писателей, покинувших Россию в 80–90-е годы XX века: проблемы системного осмысления и популяризации

Агафонова Н.Дж., Нектаревская Ю.Б. (г. Ростов-на-Дону). Тропы тождества и контраста в произведениях В.П. Аксенова.....	58
Арукенова О.А. (г. Алматы, Казахстан). Феминистский модернизм в дебютном рассказе Магжана Жумабаева «Прегрешение Шолпан».....	61
Бушек А.Б. (г. Тверь). ГУЛАГ – самиздат – диссидентство: осмысление в России на Западе.....	64
Горячева Ю.Ю. (г. Москва). Творческая индивидуальность поэта Марины Темкиной (США): аспекты самоидентификации.....	67
Звонарёва Л.У. (г. Москва). Обновление жанра сатирического романа (Юрий Дружников).....	72
Иванов П.Ф. (г. Сочи). «Ленд-лизовские»: роман-воспоминание В. Аксенова как символ ожившего казанского детства.....	76
Каверина В.В. (г. Москва). Буквенная символика в творчестве И.А. Бродского.....	79
Олесич Н.Я., Родина Е.В. (г. Санкт-Петербург; г. Нью-Йорк, США). Русский язык в творчестве русскоязычных рок-музыкантов Нью-Йорка (4-я волна эмиграции после 1989 г.).....	84
Салимова Д.А. (г. Елабуга). Язык рассказов Бориса Вайнבלата: штрихи к творческому портрету.....	94
Сарсекеева Н.К. (г. Алматы, Казахстан). Специфика «иноэтнокультурного текста» произведений Г. Гребенщикова.....	97
Скнар Г.Д., Корнейчук С.П. (г. Ростов-на-Дону). Изобразительно-выразительные средства в идиостиле С.Д. Довлатова: эстетический аспект.....	102
Сорокин А.А. (г. Донецк). Специфика утопической модели общества в повести «Катастрожка» А.А.Зиновьева.....	106
Тимашева О.В. (г. Москва). «О России»: Эмманюэль Каррер и Эдуард Лимонов (особенности речемыслительной культуры).....	109
Хорольский В.В. (г. Воронеж). Языковая личность В.Аксенова и Дж.Барнса в контексте индивидуально-авторской постмодернистской картины мира (на материале нарративов «Редкие земли» и «Нечего бояться»).....	112
Шаклеин В.М., Микова С.С. (г. Москва). Языковые средства создания образа «чужого» в романе В.П.Аксенова «В поисках грустного бэби».....	116

¹ В выпуск журнала включены материалы исследований в рамках комплексного филологического проекта «Профессиональная языковая личность: II Международный форум русистов в Сочинском государственном университете», реализованного в 2020–2021 гг. при грантовой поддержке фонда «Русский мир».

Шлемова Н.Н., Канищева Е.В., Феоктистова Ю.П. (г. Челябинск). «Интерактивный литературный атлас современного русского зарубежья»: на стыке науки и проектной деятельности 122

Раздел III. Непрерывное лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система

Андрюшкина Ю.С. (г. Брянск). Влияние феномена иноязыковой тревожности на спонтанную речь обучающегося билингва.....	127
Антонова С.М. (г. Гродно, Республика Беларусь). Риторическая технология в формировании и развитии креативной языковой личности: концепция, технология, опыт, проблемы, перспективы.....	131
Борзова Т.А. (г. Владивосток). Анализ практики формирования профессиональной языковой личности в неязыковом вузе на примере курса «Русский язык в деловом общении»	140
Вергазова Л.Г. (г. Донецк). Проблема метаязыка в обучении будущих педагогов дошкольного и начального образования	145
Гаврилов В.В. (г. Сургут). Формирование языковой картины мира студентов вузов в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи»	148
Демина Е.Г., Чуреева О.А. (г. Симферополь, Республика Крым). Первое цифровое поколение студентов: трудности обучения русскому языку как иностранному и пути их преодоления.....	154
Дерябина С.А. (г. Москва). Экранизация русских сказок как инструмент формирования аудитивных умений и лингвокультурологической компетенции при обучении русскому языку как иностранному.....	158
Еремина Е.А. (г. Санкт-Петербург). Восприятие образного значения русского слова иностранными обучающимися.....	163
Ерохина Е.Л. (г. Москва). Риторическая культура учителя как основа его профессиональной компетентности.....	166
Жаркынбекова Ш.К., Уразаева К.Б., Есентемирова А.М., Ерик Г. (г. Нур-Султан, Республика Казахстан). Научный дискурс как дидактический материал в системе обучения студентов русскому языку как второму ...	169
Зюкина З.С., Воропаева Ю.А. (г. Москва). Формирование профессионального мастерства будущего педагога.....	176
Киселева М.С., Мальцева О.Н., Откидич Е.В. (г. Владивосток). Роль курса «Риторика» в самопроектировании сильной языковой личности студента-бакалавра	181
Колесникова Л.Н. (г. Орел). Гармонизирующий диалог как аксиома эффективной речевой коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному.....	185
Коломейцева Е.Б. (г. Санкт-Петербург). Потенциал дисплейного текста в практике обучения русскому языку как иностранному (на примере интернет-мемов).....	188
Королькова А.В. (г. Смоленск). Афористика как часть педагогического дискурса при подготовке активного субъекта дискурсивных процессов (учителей русского языка и литературы)	191
Лука С.Г. (г. Кишинёв, Республика Молдова). Формирование коммуникативной компетентности учащихся при изучении русского языка как иностранного на основе лексико-семантических групп.....	195
Лукьянова Л.В. (г. Санкт-Петербург). Роль дисциплины «Ораторское искусство и риторика» в развитии лингвориторической компетенции магистрантов технического вуза	199
Лунгу Н.С. (г. Кишинев, Республика Молдова). Развитие коммуникативной компетенции учащихся-молдован на уроках русского языка с позиций социокультурного подхода	202
Лю Хуэйли (г. Чанчунь, Китайская Народная Республика). Стилистика как базовая дисциплина в структуре вузовской образовательной программы по русскому языку как иностранному	206
Митрофанова И.И. (г. Москва). Основные трудности изучения публицистического текста в поликультурной аудитории	210
Петросян М.М. (г. Уфа). Технологии преподавания русского языка как иностранного: традиция и инновации.....	215
Рубакова И.И. (г. Москва). Применение фольклорного материала на уроках русского языка как иностранного при формировании вторичной языковой личности.....	219
Сарсекеева Н.К., Демченко А.С. (г. Алматы, Республика Казахстан). Мифопоэтический потенциал прозы Н. Веревошкина в свете формирования речемыслительной культуры в вузе.....	224
Сафонова Н.Н. (г. Сургут). Риторический конкурс как форма учебно-воспитательной работы по формированию коммуникативной культуры студентов.....	229
Сироткина Т.А. (г. Сургут). Лингвистическое и литературное краеведение как средство формирования лингвистической и литературоведческой компетенции обучающихся.....	233
Уразаева К.Б., Есентемирова А.М., Ерик Г. (г. Нур-Султан, Республика Казахстан). Читательская грамотность и формирование интегральной лингвориторической компетенции в процессе изучения второго языка	237
Хван Л.Б., Палванова Г.Ш. (г. Нукус, Республика Узбекистан). Использование современных педагогических технологий в процессе реализации лингвокультурологического подхода на занятиях по русскому языку в вузах Узбекистана.....	243
Шеремет О.В. (г. Агры, Турция). Лингводидактические подходы к формированию билингвальной орфоэпической компетентности будущих филологов в условиях турецко-русского билингвизма	246

"Russkiy Mir" Foundation
Federal State Budget Educational Institution of Higher Learning "Sochi State University"

CONTENTS¹

Part One. Phenomena of Art in the Linguistic & Rhetorical Paradigm: Speech and Cognitive Aspects

Abieva N.V. (Barnaul). Costume code in A.P. Chekhov's and S.D. Dovlatov's works	7
Bondarenko A.I. (Samara). Words and color in art plots of urban painting.....	10
Guo Chunyan (Siping, China). Exploring dialogical text units from the communicative pragmatic perspective: A case of Harold Pinter's "LAST TO GO" play	13
Dzhindzholia G. (Pilsen, Czech Republic). <i>Heart</i> and <i>soul</i> images in the Russian poetry of the 19th-20th centuries	
Karabulatova I.S., Savchuk I.P. (Moscow, Khanty-Mansiysk). Concepts of urban legends genesis: Systemic analysis.....	27
Mel'nyk Ya.G. (Ivano-Frankivsk, Ukraine). Ostap Bender's communicative rhetorical portrait: Semantic-semiotic and discursive aspects	30
Orishchenko S.S. (Samara). External and internal boundaries of the "ours and others" concept in modern Russian cinematography.....	38
Sivova T.V. (Grodno, Republic of Belarus). Stars in terms of color (a case of K. Paustovsky's prose).....	42
Tursynmuratov Sh.M. (Nukus, Republic of Uzbekistan). History of translating M.Yu. Lermontov's works into the Karakalpak language.....	49
Shipulin A.G. (Bryansk). Mental simulation and secondary images in literary translation	52
Shchukina D.A., Aouini D. (Saint Petersburg, Russia; Bardo, Tunisia). Lyrics by I.N. Knorring and A.A. Akhmatova: Thematic roll calls.....	55

**Part Two. Heritage of the Russian-speaking writers who left Russia in the 1980-90-ies:
Problems of systematic comprehension and popularization**

Agafonova N.J., Nectarevskaya Yu.B. (Rostov-on-Don). Tropes of identity and contrast in V.P. Aksenov's works	58
Arukenova O.A. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Feministic modernism in Magzhan Zhumabaev's debut novel "Sin of Sholpan"	61
Bouchev A.B. (Tver). GULAG – Samizdat – Dissident Movement: Reflection in Russia and in the West.....	64
Goryacheva Y. (Moscow). Unique artistic manner of poet Marina Temkina (USA): Aspects of self-identification	67
Zvonareva L.U. (Moscow). Renewal of satirical novel genre: Yuri Druzhnikov	72
Ivanov P. (Sochi). "Lend Leasing": V. Aksenov's novel-remembrance as a symbol of a revived Kazan childhood	76
Kaverina V.V. (Moscow). Symbolism of letters in I. Brodsky's works	79
Olesich N.Ya., Rodina E.V. (Saint Petersburg; New York City, USA). Russian language in works of Russian-speaking rock musicians of New York (Fourth wave of emigration after 1989)	84
Salimova D.A. (Yelabuga). Language of Boris Vineblat's stories: Brushes to the creative portrait.....	94
Sarsekeeva N.K. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Specifics of the "foreign cultural text" in G. Grebenshchikov's works	97
Sknar G.D., Korneychuk S.P. (Rostov-on-Don). Figurative-expressive devices in S.D. Dovlatov's idiosyncrasy: Aesthetic aspect	102
Sorokin A.A. (Donetsk). Specificity of the utopian world model in A.A. Zinoviev's narrative "Catastroika".....	106
Timasheva O.V. (Moscow). "About Russia": Emmanuel Carrère and Eduard Limonov (aspects of communicative cognitive culture).....	109
Khorolsky V.V. (Voronezh). Linguistic personalities of V. Aksenov and J. Barnes in the context of individual representation of postmodern worldview (a case of <i>Rare Earths</i> and <i>Nothing to Be Frightened Of</i> narratives)	112
Shaklein V.M., Mikova S.S. (Moscow). Linguistic means of creating a "stranger's" image in V.P. Aksenov's novel "In search of melancholy baby"	116
Shlemova N.N., Kanishcheva E.V., Feoktistova J.P. (Chelyabinsk). "Interactive Literary Atlas of Modern Russian Abroad": At the intersection of science and project activities	122

¹ This issue of the journal includes materials of research performed within the framework of the comprehensive philological project **"Professional linguistic personality: II International Forum of Russian scholars at Sochi State University"**, implemented in 2020–2021 with the grant support from the "Russkiy Mir Foundation".

Part Three. Continuing Linguistic & Rhetorical Education as an innovative pedagogical system

Andryushkina J.S. (Bryansk). Effect of foreign language anxiety on the bilingual learner's spontaneous speech..	127
Antonova S.M. (Grodno, Republic of Belarus). Rhetorical technology in forming and developing creative linguistic personality: Conceptions, technologies, experience, problems, prospects	131
Borzova T.A. (Vladivostok). Analysis of practice for professional linguistic personality development in a non-linguistic higher school: A case of the "Russian language for business communication" course	140
Vergazova L.G. (Donetsk). Metalanguage problem of training future preschool and primary school teachers	145
Gavrilov V.V. (Surgut). Formation of university students' linguistic worldview in the framework of the "Russian language and culture of speech" discipline.....	148
Demina E.G., Chureyeva O.A. (Simferopol, Republic of Crimea). First digital generation of students: Difficulties of teaching Russian as a foreign language and ways of overcoming them.....	154
Deryabina S.A. (Moscow). Film adaptation of Russian fairy-tales as a tool for forming auditive skills and linguocultural competence in teaching Russian as a foreign language	158
Eremina E.A. (St. Petersburg). Foreign students' perception of the figurative meaning of the Russian word	163
Erokhina E.L. (Moscow). The teacher's rhetorical culture as the basis for professional competence	166
Zharkynbekova Sh.K., Urazayeva K.B., Yessentemirova A.M., Yerik G. (Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan). Scientific discourse as didactic material in the system of teaching Russian as a second language.....	169
Zyukina Z.S., Voropaeva Yu.A. (Moscow). Formation of future teacher's professional skills.....	176
Kiseleva M.S., Maltseva O.N., Otkidich E.V. (Vladivostok). Role of "Rhetoric" course in the self-projection of a bachelor student's powerful linguistic personality.....	181
Kolesnikova L.N. (Oryol). Harmonizing dialogue as an axiom of effective speech communication in the classes of Russian as a foreign language.....	185
Kolomeytseva E.B. (St. Petersburg). Potential of display text in teaching Russian as a foreign language (a case study of Internet memes)	188
Korolkova A.V. (Smolensk). Aphoristics as part of pedagogical discourse in training an active subject of discursive processes (teachers of the Russian language and literature).....	191
Luca S.G. (Chisinau, Republic of Moldova). Formation of students' communicative competence on the basis of the lexico-semantic groups in the course of Russian as a foreign language.....	195
Lukyanova L.V. (Saint Petersburg). Role of the "Oratory and rhetoric" course in developing linguistic rhetorical competence of master students at a technical university.....	199
Lungu N.S. (Chisinau, Republic of Moldova). Developing communicative competence of Moldovan students at lessons of Russian: A sociocultural perspective	202
Liu H. (Changchen, People's Republic of China). Stylistics as a basic discipline in University educational syllabus of Russian as a foreign language.....	206
Mitrofanova I.I. (Moscow). Main difficulties in studying the journalistic text in multicultural audiences.....	210
Petrosyan M.M. (Ufa). Technologies of teaching Russian as a foreign language: Traditions and innovations	215
Rubakova I.I. (Moscow). Folklore as a means of educating a secondary linguistic personality in classes of Russian as a foreign language	219
Sarsekeeva N.K., Demchenko A.S. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Mythopoetic potential of N. Verevchkin's prose in line with forming communicative cognitive culture in university	224
Safonova N.N. (Surgut). Rhetorical contest as a form of educational work at forming students' communicative culture.....	229
Sirotkina T.A. (Surgut). Linguistic and literary local lore studies as a means of forming students' linguistic and literary competences.....	233
Urazayeva K., Yessentemirova A., Yerik G. (Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan). Reader's literacy and formation of integral linguistic rhetorical competence in the process of second language learning.....	237
Khvan L.B., Palvanova G.Sh. (Nukus, Republic of Uzbekistan). Role of modern pedagogical technologies in implementing cultural linguistic approaches in Russian language classes in Uzbekistan's higher schools	243
Sheremet O.V. (Agri, Republic of Turkey). Linguodidactic approaches to the formation of future philologists' bilingual orthoepic competence in the context of Turkish-Russian bilingualism.....	246

Раздел I. Феномены искусства в лингвориторической парадигме: речемыслительные аспекты

Part One. Phenomena of Art in the Linguistic & Rhetorical Paradigm: Speech and Cognitive Aspects

Костюмный код в творчестве А.П. Чехова и С.Д. Довлатова

Абиева Наиля Мисирхановна

Алтайский государственный медицинский университет, Россия
656038, г. Барнаул, пр. Ленина, 40
кандидат филологических наук
E-mail: aceloti@yandex.ru

Аннотация: В статье на материале прозы А.П. Чехова и С.Д. Довлатова рассматриваются некоторые аспекты поэтики писателей, а именно костюмный код. Автор статьи, анализируя костюмные детали, приходит к выводу, что основой комического в прозе раннего Чехова и в рассказах сборника «Чемодан» Сергея Довлатова является деталь костюма, которая становится основой анекдотического сюжета.

Ключевые слова: поэтика, костюмный код, деталь, мотив, лейтмотив, сюжет.

УДК 821.161.1.09

Costume code in A.P. Chekhov's and S.D. Dovlatov's works

Nailya M. Abieva

Altai State Medical University, Russia
656038 Barnaul, Lenin Ave., 40
Scandidate of Sciences (Philology)
E-mail: aceloti@yandex.ru

Abstract: The article uses the material of the prose by A.P. Chekhov and S.D. Dovlatov to explore some aspects of the writers' poetics, namely the costume code. Analyzing the costume details, the author comes to the conclusion that the basis of the comic effect in Chekhov's early prose and in Dovlatov's short stories collection "The Suitcase" consists in a costume detail, which becomes the basis of an anecdotal story.

Keywords: poetics, costume code, detail, motive, leitmotif, plot.

UDC 821.161.1.09

Введение. Что может объединять таких, на первый взгляд, разных авторов, как С.Д. Довлатов и А.П. Чехов? Это писатели эпох с совершенно непохожими особенностями художественной культуры, каждого из них окружала особенная историческая обстановка.

В современном литературоведении существует немало работ и исследований, посвященных взаимодействию, влиянию творчества А.П. Чехова на художественную концепцию Довлатова. Одним из важных трудов является книга Игоря Сухихи «Сергей Довлатов: время, место, судьба», дающая понимание творчества и личности Сергея Довлатова, где ученый выявляет феномен Чехова и видит сходства в особенностях прозы.

Примерами таких исследований является работа Г.А. Доброзраковой «Чехов в прозе Сергея Довлатова», где рассматриваются общие принципы художественности авторов, обнаруживаются взаимосвязи между чеховскими и довлатовскими эстетическими воззрениями [Доброзракова 2011]. В книге А. Семкина «Чехов. Зощенко. Довлатов: В поисках героя» предлагается интерпретация мировоззрения авторов, применяя методы философии, теории литературы, социологии [Семкин 2014]. Рассматривается жанр записных книжек у Чехова и Довлатова [Круглова: Электронный ресурс]; см. также [Васильева 2005] и др. В целом можно отметить, что исследований на тему связи творчества этих двух авторов имеются немалое количество. Причиной этому в немалой степени послужили знаменитые слова самого писателя: «Похожим быть хочется только на Чехова...» [Ширяева 2016: 870].

Материалы и методы. В нашем исследовании мы попытаемся сосредоточить внимание на определенном аспекте поэтики А.П. Чехова и Сергея Довлатова, а именно на поэтике костюма. Материалами для исследования становятся рассказ ранней прозы А.П. Чехова «В вагоне» (1881) и рассказ «Номенклатурные полуботинки» из сборника «Чемодан» (1986). В осмыслении мотива мы опираемся на определение В.И. Тюпы: «Мотив – один из наиболее существенных факторов художественного впечатления, единица художественной семантики, органическая «клеточка» художественного смысла в его эстетической специфике» [Тюпа 1996: 63].

Обсуждение. А.П. Чехов – один из наиболее читаемых авторов, как в России, так и за рубежом. Обращаясь к ранней прозе А.П. Чехова, видим, что в рассказе «В вагоне» (1881), где дана зарисовка поездки героя-обывателя в вагоне почтового поезда, безымянные персонажи по-гоголевски замешаются вещами: «У одного из вагонов первого класса стоит господин с кокардой и указывает публике на свои ноги. С несчастного, в то время, когда он спал, стащили сапоги и чулки...» (Чехов, Т. I, с. 85). Сюжет держится на приеме повтора. Так, поначалу неудачная кража (рассказчик поймал вора с поличным: «Кто-то лезет в мой задний карман... Я оборачиваюсь. Предо мной незнакомец. На нем соломенная шляпа и темно-серая блуза») (Чехов, Т. I, с. 84) позже все-таки

свершается: во время ожидания починки поломанного локомотива рассказчик видит убегающего вора, в руках которого чемодан: «Чемодан этот мой... Боже мой!» (Там же). «Соломенная шляпа» и «темно-серая блуза» становятся опознавательными знаками, по которым рассказчик узнает вора в финальной сцене: так срабатывает повтор. Правя текст, Чехов вводит в сюжет еще одного персонажа в соломенной шляпе: «Крестьянин, в соломенной шляпе, сопит, пыхтит, переворачивается на все бока...» (Там же). Не совсем понятно, тот же это персонаж – вор в соломенной шляпе – или другой. Стараются ли Чехов завуалировать столь обнаженный прием повтора или просто переключает внимание на похожую деталь, смысл ее остается неизменным.

Костюм, как феномен культуры, присутствует и в текстах Сергея Довлатова. В этой связи хочется упомянуть множество статей Линор Горалик, посвященных моде, костюму, культуре (например, «Антресоли памяти: воспоминания о костюме 1990-го года»), где описана знаковая природа костюма времен перестройки.

Сборник рассказов Сергея Довлатова, объединенных под названием «Чемодан» (1986), содержит обширную галерею костюмного материала и представляет собой истории, связанные между собой житейскими нелепыми ситуациями. В названии каждого рассказа имеется деталь или часть костюма.

Так, рассказ «Номенклатурные полуботинки» сразу начинается с фразы: «Я должен начать с откровенного признания. Ботинки эти я практически украл...» [Довлатов 2013: 58] – и придает истории с одной стороны анекдотический характер, а с другой стороны указывает на реалии времени: «Я украл добротные советские ботинки, предназначенные на экспорт. Причем украл я их не в магазине, разумеется. В советском магазине нет таких ботинок. Стащил я их у председателя ленинградского горисполкома» [Там же].

Автор-рассказчик говорит об опыте работы на Комбинате декоративно-прикладного искусства, а история с ботинками – это еще один эпизод, связанный с его трудовой деятельностью. Приглашенные на банкет по случаю завершения работы над рельефом камнерезы принимают участие в торжестве вместе с мэром города. Далее разворачивается абсурдная картина: «Мэр резко придвинулся к столу. <...> Тогда я незаметно приподнял скатерть. Заглянул под стол и тотчас выпрямился. То, что я увидел, поразило меня и вынудило затаить дыхание. Я сжался от причастности к тайне. А увидел я крупные ступни мэра города, туго обтянутые зелеными шелковыми носками. Пальцы ног мэра города шевелились. Как будто мэр импровизировал на рояле. Ботинки стояли рядом. И тут – не знаю, что со мной произошло. То ли сказало мое подавленное диссидентство. То ли заговорила во мне криминальная сущность. То ли воздействовали на меня загадочные разрушительные силы. <...> Я передвинулся на край сиденья. Вытянул ногу. Нащупал ботинки мэра города и осторожно притянул к себе» [Там же: 60].

Кража ботинок – поступок, вполне рифмующийся с логикой главного скульптора, с говорящей фамилией Чудновский – «В каждой работе необходима минимальная доля абсурда...» [Там же: 58], но какова степень минимальности абсурда – это остается под вопросом.

Более того, в очень коротком рассказе уместается еще один, сюжет которого также отмечен и обыгран с помощью детали – кепка. Описывается курьезный случай открытия памятника Ленину: «Памятник был накрыт серой тканью <...> Ленин был изображен в знакомой позе – туриста, голосующего на шоссе. Правая его рука указывала дорогу в будущее. Левую он держал в кармане распахнутого пальто. <...> Музыка стихла. В наступившей тишине кто-то засмеялся. Через минуту хохотала вся площадь. Лишь один человек не смеялся. Это был ленинградский скульптор Виктор Дрыжаков. Выражение ужаса на его лице постепенно сменилось гримасой равнодушия и безысходности. Что же произошло? Несчастный скульптор изваял две кепки. Одна покрывала голову вождя. Другую Ленин сжимал в кулаке. Чиновники поспешно укутали бракованный монумент серой тканью. Наутро памятник был вновь обнародован. За ночь лишнюю кепку убрали...» [Там же: 59]. Деталь кепка обыгрывает сюжет, в удвоении детали есть стремление к усилению комического и переходу к сатирическому тону. Кепка в квадрате как знак времени. Эффект удвоения – сюжет в сюжете, анекдот в анекдоте переключается с удвоением детали.

Оба этих сюжета объединяет изображение главных государственных лиц. Чиновника, мэра города, во плоти, и вождя русской революции, но уже в виде скульптуры.

Ситуация с ботинками метонимична в своей основе. Приближение к высокопоставленной персоне в случае с мэром происходит метонимически – кража полуботинок прокладывает невидимую связь между вором и пострадавшим.

В критической ситуации становится видно, что чиновник не теряет лицо и мужественно проявляет все свои положительные качества, заложенные в метонимическом сравнении: «Затем нагнулся и сунул ботинки мэра в портфель. Я ощутил их благородную, тяжеловатую прочность...» [Там же: 65]. Благородство и прочность, ум и находчивость характеризуют мэра, хитро избежавшего казуса, притворившись больным: «– Что-то мне нехорошо. Я на минуточку прилягу... Мэр быстро снял пиджак, ослабил галстук и взгромоздился на диванчик у телефона. Его ступни в зеленых шелковых носках утомленно раздвинулись. Руки были сложены на животе. Глаза прикрыты» [Там же: 58].

Любопытно обыгрывается низ и верх.

В случае с чиновником банкетный стол делит это пространство пополам (до пояса и ниже пояса). Сверху лицо мэра, которое он не должен потерять, но все внимание приковывает скрытый скатертью (покрывом) низ – пространство профанное: «... ступни мэра города, туго обтянутые зелеными шелковыми носками. Пальцы ног мэра города шевелились. Как будто мэр импровизировал на рояле» [Там же: 58]. Снятие покрыва обнажает вопиющую тайну: ботинки стояли рядом. Ситуация «потерять лицо» оборачивается ситуацией «потерять ботинки».

В ситуации с памятником Ленину покров (серая ткань, которой был накрыт памятник) также скрывает страшную тайну, а именно две кепки, которые по ошибке изваял скульптор. Потеря лица происходит двойная – хохот всей площади относился и к «бракованному монументу» и к «несчастному скульптору», но ситуация раз-

решается быстро, скульптор испытывает позор недолго («Выражение ужаса на его лице постепенно сменилось гримасой равнодушия и безысходности» [Довлатов 2013: 62]), а монумент прибывает в исправленном виде («Наутро памятник был вновь обнародован. За ночь лишнюю кепку убрали...» [Там же: 61]), поскольку заказы на памятники Ленину неистощимы («Опытный скульптор может вылепить Ленина вслепую. То есть с завязанными глазами» [Довлатов 2013: 58]), а в работе скульптора массового производства такое случается, что явно переключается с фразой скульптора: « – Ничего удивительного, – пояснил скульптор, – мы же реалисты. Сначала лепим анатомию. Потом одежду...» [Там же: 58].

Неслучаен, на наш взгляд, и выбор объектов костюма. У Чехова: сапоги, чулки, кокарда, шляпа, чемодан, карман. У Довлатова: полуботинки, зеленые носки, кепка, портфель, карман. Эти объекты мифопоэтически маркируют низ и верх – пространства, имеющие обыкновение переворачиваться и становиться профанными. Головные уборы – в гоголевской традиции метанимические «заменители» головы или лица. Потеря головного убора указывает на потерю головы.

Заключение. Таким образом, основой комического в прозе раннего Чехова и в рассказах сборника «Чемодан» Сергея Довлатова является деталь костюма, которая становится основой сюжета, обыгрывая ситуацию. По ходу развертывания сюжета деталь приобретает дополнительные смысловые значения. Деталь выполняет лейтмотивную функцию, становясь частью анекдотического текста.

Библиография

Васильева В.Н. Чеховские традиции в рассказах Сергея Довлатова // Современная русская литература: проблемы изучения и преподавания: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 2–4 марта 2005, г. Пермь. В 2 частях. Ч.2. – Пермь: ПГПУ, 2005. – С. 96–99.

Доброзракова Г.А. Чехов в прозе Сергея Довлатова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. – С. 407–411.

Довлатов С. Избранное: Повести, рассказы. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2013. – 870 с.

Круглова А.Н. Жанр записных книжек у А.П. Чехова и С.Д. Довлатова [Электронный ресурс] // lomonosov-msu. Available at: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2009/ruslit/kruglova.pdf

Семкин А.Д. Чехов. Зошенко. Довлатов: В поисках героя. – СПб: Островитянин, 2014. – 424 с.

Тюпа В.И. Тезисы к словарю мотивов / В.И. Тюпа // Дискурс. – 1996. – № 2. – С. 52–55.

Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в 30 тт. – М.: Наука, 1983–1988.

Ширяева С.Н. «Похожим быть хочется только на Чехова...» [Текст] // Актуальные вопросы филологических наук: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 26–29. – URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/232/11132/> (дата обращения: 25.12.2019).

Слова и цвет в арт-сюжетах городской живописи

Бондаренко Александр Иванович

Самарский государственный университет, Россия
443010, г. Самара, ул. Фрунзе, 167
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: alexbond.55@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается роль языковых опор в создании художественного образа в изобразительной деятельности. Определяются условия формирования художественного сознания.

Ключевые слова: речевые опоры, сленг, субкультура, художественное сознание.

УДК 800.1 (082)

Words and color in art plots of urban painting

Alexander I. Bondarenko

Samara State University, Russia
443010 Samara, Frunze Str., 167
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: alexbond.55@mail.ru

Abstract. The article reveals the role of language supports in creating an artistic image in visual activity and determines the conditions for the formation of artistic consciousness.

Keywords: speech supports, slang, subculture, artistic consciousness.

UDC 800.1 (082)

Введение. В современном образовательном процессе наибольшую актуальность приобретают программы полисемантического обучения студентов креативному композиционному мышлению. Создание изобразительными средствами художественного образа музыкального пространства-времени, хореографического пространства движения и ритма, знаково-символического литературного пространства, сценарного пространства сценорафическими средствами – является содержанием системного подхода в решении художественных задач на творческих факультетах.

Художественный образ, как единое целостное восприятие мира, становится основой формирования художественного сознания [Колшанский 1980]. Рождение творческой индивидуальности, структуры художественного сознания с его уникальной внутренней звуковой, словесной, с ритмической интонацией, со своим неповторимым языковым стилем, цветовой пластикой – процесс, требующий долгих и напряженных совместных усилий педагога и студента.

В междисциплинарном взаимодействии важный акцент в реализации таких программ делается и на литературу, как опорную форму в знаково-образном отображении внешних и внутренних процессов.

Словесное творчество и изобразительный художественный образ взаимопроникаемы и обретают в системе коммуникации выраженные семантические связи, проекции и значения. Восприятие и знание побуждают к общению и ретрансляции имажинативного опыта, собирая разрозненный мир в нечто целостное, осмысленное и узнаваемое [Барулин 2002; Белкин, Ионесов 2016; Бондаренко 2010; Колшанский 1980; Михелькевич, Ионесов 2017; Нестеренко, Ионесов 2013; Черниговская 2006]. В этом процессе велика роль искусства.

Материалы и методы. Основываясь на этих особенностях речевых форм развития мозга, мы выстраиваем комплекс творческих заданий с опорой на обширную полисемантику слов с различными характеристиками состояния и взаимодействия компонентов будущей композиции [Бурлак 2013].

1. Изображение фигуры или нескольких фигур в статике с начальной словесной характеристикой.

Они стояли как (характер действия):

- молча, тихо, задумавшись, сосредоточившись, непреклонно, стойко, уверенно, весело, улыбаясь, скорбя и т.д.

Они сидели как (характер действия):

- устало, развязно, отрешенно, потерянно, задумчиво, напевая и т.д.

Они двигались как (характер действия):

- медленно, быстро, спотыкаясь, украдкой, пугаясь, останавливаясь, прислушиваясь и т.д.

2. Для гротесковых, бурлесковых и буффонадных форм изображения молодежной городской среды и субкультур мы предлагаем сленговые языковые опоры, характерные для этих групп.

По характеру действия (проводить время определенным образом):

- отрываться, тусить, варить, гасить, клубиться, зависать, оттягиваться, колбаситься и т.д.

По характеристике действующих лиц:

- вайнер, рафлор, челендж, зольд, бич, мажор и т.д.

По месту действия в городской среде:

- на «Птичке», на «Блошином», у «Шапито», на «Караване» и т.д.

3. Для сравнительной характеристики оценок молодежной городской среды мы предлагаем устаревшие, вышедшие из обихода сленговые понятия.

По характеристике действующих лиц:

- торгаш, барыга, водила, трешник и т.д.

По месту действия в городской среде:

- шарага, отстойник, тошиловка, забегаловка, шавуха, чипок и т.д.

На заданиях по композиции можно предлагать различные языковые опоры, связанные с цветом, звуком, движением и с другими состояниями и явлениями внешней среды: цвет настроения – синий, кричащая тишина, танцующая улыбка, гнетущее молчание и т.д. На основании оксюморонов, фразеологизмов и других стилистических сращений создаются новые образные формы [Барулин 2002; Козинец 2007].

Обсуждение. При использовании в заданиях сленговых языковых опор важным компонентом оценок являются показатели изменения качества субкультур городской среды и их названий: люберы, готы, эмо, хиппи, панки, металлисты, рокеры и т.д. В сравнительной характеристике могут участвовать и другие виды опорных языковых форм. При этом выясняется, меняется или сохраняется содержание и внешний облик этих субкультур, или они претерпевают значительные изменения: футуристы, имажинисты, сюрреалисты, символисты и т.д. А также устанавливается, сопровождается ли данное течение или направление конструктивным позитивным влиянием на формирование нового мировоззрения. Переход на качественно новый уровень мирозерцания и мироощущения дает возможность для разнообразия форм изображения и формирования новой субкультуры.

Новые формы урбанизации городской среды приводят к активному языковому творчеству, которое затрагивает не только молодежный сленг, но и все коммуникативные и визуальные виды социального взаимодействия.

Нельзя не признать, что потребность в высоком искусстве часто усиливается на драматических поворотах истории, когда возникает насущная потребность в регенерации гуманистических ценностей и идёт формирование новой идентичности [Ионесов 2008]. «Ни один крупный исторический поворот в общественном преобразовании не мог обойтись без искусства, а в его лице и без опоры на красоту. Искусство помогает преодолеть страх – страх одиночества, страха неопределенности, ибо оно дает человеку то, в чем он нуждается, чего ему больше всего не хватает, что его успокаивает. Посредством художественного творчества осуществляется *сдвиг* от суровой реальности мира, и проектируется новая символически подвластная чувствам, уму и опыту действительность» [Рузер-Браунинг, Ионесов 2018].

Ещё один значимый момент, соединяющий коммуникативные проекции словесно-вербального и визуально-художественного. Люминесцентность цвета, факельная рекламная колористика форм города, остросюжетность столкновений, пластика движений становятся современным содержанием изобразительного пространства и переплетаются с языковыми опорами, создавая образы с иными понятиями и ценностями.

Интересна позиция Б.Ф. Поршнева, утверждавшего, что мышление человека – это не развитие способов обработки информации, существующих у других видов и форм живой субстанции, а принципиально иное психическое новообразование [Поршнева 2006]. Оно первично коллективно и изначально осуществляется сетью социального сознания, связанного речевыми сигналами. Лишь по мере развития общества формируется индивидуальное мышление. При зарождении и распознавании речи (и знаковых единиц-графем), активизируется огромное количество нейронов различных участков коры больших полушарий, а также других отделов мозга, вплоть до мозжечка и базальных ганглиев [Черниговская 2006]. Также интенсивно работают зоны, связанные с семантической и событийной памятью. Не только на этапе онтогенеза, но и на последующих этапах становления личности, язык как бы «блуждает» по коре мозга, в которой пересекаются различные его формы – бытовые, коммуникативные, формально-знаковые, определительные, функциональные, научные и т.д. Языковой знак хранится в сознании как система связей между представлениями об артикуляторных жестах (внешних формах языка) и представлениями о том или ином элементе окружающей среды [Абаев 2010].

В учебном процессе через серию творческих заданий мы связываем внешний вид предметов (объектов) и ощущения этих предметов (эмпатические и тактильные качества), звуки, ассоциирующиеся с этими предметами, цепочки действий, соответствующие произнесению и написанию (изображению) их названий [Барулин 2002]. Наличие «зеркальных нейронов» [Черниговская 2006] позволяет активировать функцию мозга при предвидении действия и события (поэтому мы создаем гипотетические проекты), при переживании эмоций или воспоминании о них. Зеркальные системы в эволюционном развитии сыграли важную роль в формировании поведенческого и звукового подражания. Комплексное подражание, способность воспроизводить цепочки поведенческих актов и усматривать в них варианты новых действий, способствовали развитию неантропа и появлению в конечном счете изобразительной, музыкальной, литературной и других видов творческой деятельности.

Развитие дорсального и вентрального каналов обработки визуальной информации привело к более сложному синтетическому мышлению, созданию механизма образования новых представлений и, главное, к формированию художественного сознания и динамично развивающейся шкалы ценностей. По мнению автора статьи, результаты наблюдений ряда исследователей над ранними этапами развития ребенка и эксперименты с животными не могут дать полного и исчерпывающего ответа на многие вопросы, так как гомологический ряд и ветвь *homo sapiens* имели самостоятельное направление движения в эволюции живой субстанции, что и объясняет его отличия от других гомологических рядов в силу развития социальной деятельности, особой специфики создания орудий труда и, как результат этого процесса, – возникновение особой формы художественного сознания [Бондаренко 2010].

«Спасительная сила красоты часто удерживала культуру от распада и выводила её на путь духовного возрождения и преобразования. Красота – мощный, но, к сожалению, всё ещё недостаточно осознаваемый, ресурс образовательной практики и гуманистического воспитания. История красоты – это школа мысли и культуры мира, самый чистый источник философии добра, любви, знания, ненасилия и толерантности. Обращение к кра-

соте служит важным фактором продвижения диалога культур и мультикультурного творчества» [Рузер-Браунинг, Ионесов 2018].

Заключение. Задания на композиционные решения по пластике, форме и движению в сочетании с языковыми опорами и характеристиками позволяют проследить культурологию ценностей, относительность понятий пространства-времени, их устойчивости и переменности в современном мире, а также выработать четкую творческую мировоззренческую позицию. Таким образом, формирование художественного сознания происходит в конкретных реалиях бытия городской урбанизации. От «чистого воображения» и формальной композиции через языковые опорные характеристики среды происходит обращение к важным социальным проблемам времени. Калейдоскоп бытовых противостояний, сленгового обихода, корпоративных интересов, незначимых инвертивов против установленного порядка вещей, меняется на поиск фундаментальных ценностей в современных условиях, на художественное исследование всеобщих законов и сил, регламентирующих и направляющих человеческую деятельность.

Библиография

- Абаев В.И. О происхождении языка // Академия Тринитаризма. – М. – № 77–6567, публ. 16226, 15.12.2010.
- Барулин А.Н. Основания семиотики. Знаки, знаковые системы, коммуникация. – М., 2002. – С. 464.
- Белкин А.И., Ионесов В.И. Коммуникация в контексте сознания и социодинамики культуры // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5. – № 4. – С. 315–322.
- Бондаренко А.И. Психолого-педагогические аспекты формирования художественного сознания при изучении истории искусства. – Известия Самарского научного центра РАН, т. 12, №3 (3), 2010. – С. 793–796.
- Бурлак С.А. Эволюционные механизмы и этапы формирования человеческого языка: диссертация ... доктора филологических наук. – Москва, 2013. – 412 с.
- Ионесов В.И. Императивы свободы и гуманизма в культуре: некоторые феноменологические прояснения // Аспирантский вестник Поволжья. – 2008. – № 1–2. – С. 30–34.
- Козинец С.Б. Словообразовательная метафора: пересечение лексической и словообразовательной систем // Филологические науки. – 2007. – № 2. – С. 61–70.
- Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Наука, 1980. – 108 с.
- Михелькевич В.Н., Ионесов В.И. Культура и образование в креативной практике: объединяя мир через знания // Педагогика творчества: личность, знание, культура Материалы международной научной конференции (К 90-летию профессора Валентина Николаевича Михелькевича) / Под ред. В.И. Ионесова. – 2017. – С. 382–393.
- Нестеренко В.М., Ионесов В.И. Человек в системе пространственно-временных связей: проекции и вызовы социокультурной коммуникации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. – № 2 (20). – С. 142–148.
- Рузер-Браунинг У.М., Ионесов В.И. Искусство как опыт преобразования культуры // Восьмые Азаровские чтения. Библиотека. Культура. Общество Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И.Ю. Акифьевой. – Самара, 2018. – С. 184–189.
- Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории. – М.: ФЭРИ-В, 2006. – 640 с.
- Черниговская Т.В. Зеркальный мозг, концепты и язык: цена антропогенеза // Физиологический журнал им. И.М. Сеченова. – 2006. – Т. 92. – №1. – С. 84–99.

**Анализ единиц диалогического текста в коммуникативно-прагматическом аспекте
на примере пьесы Гарольда Пинтера "LAST TO GO"**

Го Чуньянь

Цзилиньский педагогический университет, Китай
136000, г. Сыпин, ул. Хайфэн, №1301
доктор филологических наук, доцент
E-mail: valyaguo@yandex.ru

Аннотация: Изучение диалогических текстов является закономерным результатом глубокого развития лингвистических исследований. Как известно, языковая система состоит из единиц, для анализа в рамках заявленной темы нами предлагается новая единица – фрагмент диалога, являющийся единицей высокого уровня диалогического текста. Реплика, диалогическое единство и фрагмент диалога составляют трёхуровневую систему диалогического дискурса от менее к более сложной. Нами выявлено, что реплика, диалогическое единство и фрагмент диалога являются одновременно как строительными единицами дискурса, так и его коммуникативными единицами. Исходя из особенностей диалога в литературных произведениях, фрагменты литературного диалога включают в себя предисловие, структурную комбинацию речей персонажей в литературном дискурсе и реплику, объясняющую речевую деятельность персонажей, и завершение коммуникативных действий. В данной статье анализируется диалог в пьесе Гарольда Пинтера "LAST TO GO", а также разъясняются три уровня диалогического текста. Выдвижение концепции «фрагмент диалога» расширяет сферу исследований диалогического текста и дает теоретическую основу для определения единиц диалогического дискурса.

Ключевые слова: реплика, диалогическое единство, фрагмент диалога, диалогический текст.

УДК 821.111

**Exploring dialogical text units from the communicative pragmatic perspective:
A case of Harold Pinter's "LAST TO GO" play**

Guo Chunyan

Jilin Normal University, China
136000 Siping, Haifeng Str., 1301
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail:valyaguo@yandex.ru

Abstract: The study of dialogical texts is a natural result of the deep development of linguistic research. As is known, the language system consists of units, to analyze within the framework of the stated topic, we propose a new unit – a fragment of a dialogue, which is a high-level unit of a dialogical text. The replica, the dialogical unity and the fragment of the dialogue constitute a three-level system of dialogical discourse from less to more complex. Based on the peculiarities of dialogue in literary works, fragments of literary dialogue include a preface, a structural combination of characters' speeches in literary discourse and a remark explaining the speech activity of the characters, and the completion of communicative actions. This article analyzes a dialogue in Harold Pinter's play "LAST TO GO" and explains the three levels of dialogical text. Putting forward the concept of "fragment of dialogue" expands the scope of research of dialogical text and provides a theoretical basis for determining the units of dialogue discourse.

Keywords: remark, dialogic unity, dialogue fragment, dialogical text.

UDC 821.111

Введение. Диалогический текст как лингвистическая единица и речевой продукт является формой речи, в которой два или более человека общаются напрямую. Диалог – это особый тип текста, существующий в коммуникативной деятельности, в которой слушающий не пассивно воспринимает полученную информацию, но является активным участником общения, как и говорящий. Выдвижение концепции фрагмента диалога расширяет исследовательские аспекты диалогического текста и обеспечивает теоретическую основу для определения единицы диалогического дискурса. Предметом исследования являются естественные разговорные диалоги и тексты диалога в литературных произведениях. В данной статье анализируется единицы диалогических текстов драмы Гарольда Пинтера "LAST TO GO" с коммуникативно-семантической точки зрения.

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, опубликованные в открытой печати и в электронной версии и доступные бесплатно в полнотекстовом варианте и пьеса "LAST TO GO" писателя Гарольда Пинтера. Методы исследования – интеграционный анализ, многомерный и многоплановый анализ структуры, семантики и прагматики диалогического текста. Традиционный метод, который используется для анализа языковых проблем одного уровня, с трудом объясняет такую сложную проблему, как диалогический текст, так как он является не статичным речевым продуктом по форме, но динамичным процессом в смысле общения (см.: [Аристов, Сусов 1999]).

Обсуждение. 1. Понятие «диалогический текст».

Выдающийся российский академик Л.В. Щерба впервые изучил диалог как особый синтаксический феномен, подчеркивая важность изучения диалога и объяснения этих языковых явлений [Щерба 1915: 115], которое зависит от их состава. Известный лингвист профессор Л.П. Якубинский отметил, что «диалог» является особым видом речевого феномена, и исследователи систематически наблюдают и анализируют его с точки зрения социолингвистики и психолингвистики. Л.В. Щерба и Л.П. Якубинский уделяют большое внимание существо-

ным характеристикам диалога. Академик Л.В. Щерба считает, что характерной чертой диалога являются диалогические отношения между двумя сторонами: словесный ответ обеих сторон является спонтанным, а изменение хода зависит как от среды общения, так и от дискурса обеих сторон. Профессор Л.П. Якубинский также отметил эти характеристики диалога [Якубинский 1923: 139]. Их взгляды получили дальнейшее развитие в исследованиях теории диалога в современной России. Знаменитый русский философ и исследователь литературы М.М. Бахтин проявил проницательность в изучении и понимании диалога, главным достижением которого стала выдвинутая им идея о том, что предложения являются устными коммуникативными единицами и что диалог существует в языке. Согласно теории М.М. Бахтина, все речевые высказывания имеют динамическую семантическую связь с другими высказываниями. Он определил эти отношения как диалогические отношения (диалогическое отношение) [Бахтин 1986: 495–496].

Мы полагаем, что диалог содержит как минимум двух говорящих, и реплики между ними меняются напрямую, роли говорящего и реципиента могут переключаться, речь, знание и выражение двух сторон синхронизируются; внеязыковые средства (такие как выражение лица и жесты) имеют большое значение в диалоге, контекст может измениться в ходе диалога в любой момент. Следовательно, этот тезис означает, что диалог – это форма, в которой два или более субъекта позитивно взаимодействуют друг с другом, а его материальный результат представляет собой особую дискурсивную структуру, состоящую из последовательных реплик.

2. Единицы диалогического текста.

Текст диалога делится на многоуровневые блоки. При определении единиц диалогического текста в статье предлагается новая единица, более высокая, чем диалогическое единство – фрагмент диалога/диалогический фрагмент, который является строительным элементом высокого уровня текста диалога. Поэтому, в соответствии со структурой и семантической функцией текста диалога, мы подразделяем его на три различных уровня единиц, а именно: минимальная единица – реплика, базовая единица – диалогическое единство, расширенная единица – фрагмент диалога, все три термина определены, и состав каждой единицы и ее роль в дискурсе систематически анализируются. Следовательно, реплика, диалогическое единство и фрагмент диалога составляют трёхуровневую систему диалогического дискурса от низкого до высокого. Выдвижение концепции «фрагмент диалога» расширяет исследовательское понимание диалогического дискурса, обеспечивает новую перспективу для исследования и теоретическую основу для определения единицы диалогического дискурса (особенно диалога в литературных произведениях).

2.1 Минимальная диалогическая единица – реплика

2.1.1 Определение термина «реплика»

Теоретическую концепцию «реплика / turn» впервые выдвинул Sacks, но не дал конкретного определения. Ученые также предлагают разные интерпретации и определения. Мы считаем, что реплика – это каждое высказывание, произносимое участниками в определённый период времени, и его выражением могут быть разные языковые единицы, такие как слова, фразы, предложения и комбинации предложений, и оно может выполнять определённую коммуникативную функцию. В качестве высказывания в диалогическом фрагменте также могут выступать невербальные символы, в том числе молчание, жест и т.д. Обычно завершение разговора отмечается молчанием или началом разговора другой стороной. Процесс диалога на самом деле представляет собой процесс, в котором две стороны в разговоре постоянно обмениваются репликами. Изменение хода обсуждения является чрезвычайно сложным навыком и одной из коммуникативных способностей. Если обучающемуся иностранному языку не хватает этой способности, независимо от того, насколько богат его словарный запас, и независимо от того, насколько развита его способность создавать слова и предложения, он не сможет успешно общаться.

2.1.2 Состав реплики

Реплики могут быть различными языковыми единицами, такими как слова, фразы, предложения, предложения, комбинации предложений и т.д., или невербальными символами и другими коммуникативными единицами, которые выполняют определённую коммуникативную функцию.

Реплики, состоящие из одного слова: например,

(54) *BARMAN: Who?*

(55) *MAN: George.*

(71) *MAN: Arthritis?*

(72) *BARMAN: Yes.*

Очевидно, выделенные шрифты в диалоге – это реплики, состоящие из одного слова.

Реплики, составленные из фраз или словосочетаний: например,

(73) *MAN: He never suffered from arthritis.*

(74) *BARMAN: Suffered very bad.*

Реплики, состоящие из придаточных предложений, предложений и комбинаций предложений: например,

(78) *BARMAN: I think he must have left the area. (сложное предложение)*

(79) *Pause.*

(80) *MAN: Yes, it was the 'Evening News' was the last to go tonight. (предложение)*

(81) *BARMAN: Not always the last though, is it, though? (словосочетание, вопросительное предложение)*

(82) *MAN: No. Oh no. I mean sometimes it's the 'News'. Other times it's one of the others. No way of telling beforehand. Until you've got your last one left, of course. Then you can tell which one it's going to be. (словосочетание, комбинация предложений)*

Реплики, состоящие из невербальных символов и других коммуникативных единиц, которые выполняют коммуникативную функцию, например,

(5) MAN: *You was a bit busier earlier.*

(6) BARMAN: *Ah.*

(7) MAN: *Round about ten.*

(8) BARMAN: *Ten, was it?*

(9) MAN: *About then.*

(10) *Pause.*

(11) *I passed by here about then.*

В реплике (6) *Ah* является коммуникативно значимым словом с коммуникативными функциями. Реплики (9), (10) и (11) совместно образуют единую реплику, в то время как пауза образуется частью данной реплики. Этот диалогический дискурс ясно свидетельствует о том, что в реальном диалоге речевая структура реплики не является единственной. Существуют разные форм реплик в одном и том же диалоге. Реплики могут быть длинными или короткими, они могут состоять из слов, фраз, предложений и других языковых единиц, а также образовываться невербальными символами с коммуникативными функциями. Как правило, в одном диалоге различные формы структур реплик появляются одновременно.

2.2 Основная единица диалога – диалогическое единство

2.2.1 Определение термина «диалогическое единство»

Вопрос о том, что представляет собой диалогическое единство, интерпретировался по-разному в разное время. В состав синонимических терминов входят термины «диалогическое единство», «диалогическая пара», «диада», «смежная пара», «разговорная последовательность». Еще в 1950-х и 1960-х годах, со структурно-прагматической точки зрения, диалогическое единство рассматривалось как сочетание реплики-стимула и реплики-реакции в соответствии с определенными синтаксическими правилами. Н.Ю. Шведова (1956) утверждает, что диалог – это чередование взаимно ограничивающих предложений в разговоре. Она также употребляла термины «диалогическое единство» [Шведова 1956: 68–69] и «единое синтаксическое целое» [Шведова 1960: 280]. Н.Ю. Шведова ввела в теорию диалога термин «диалогическое единство» как единицу диалога, которое продолжительное время употребляется в русском языкознании. К 1970-м годам Н.С. Валгина (1978) в «Современном русском синтаксисе» [Валгина 1978: 213] и «Русской грамматике», опубликованной в 1980 году, определила диалогическое единство с точки зрения синтаксической структуры, но это определение не было всеобъемлющим. В начале XXI в. термин «диалогическое единство» обозначает семантическое и грамматическое единство, и это определение является наиболее общим. Таким образом, диалогическое единство – это структурированное и семантическое сообщество двух или более участников речи, обсуждающих одну тему.

2.2.2 Состав диалогического единства

По логико-семантическим характеристикам и коммуникативным ситуациям компонентов диалогического единства делятся на разные типы реплик и разные виды диалогов. Что касается типов диалогического единства, то этот вопрос до сих пор неясен. Исходя из количества ходов, составляющих диалогическую единицу, в данной статье диалогическое единство делится на две категории: состоящую из двух реплик и состоящую из двух или более реплик.

Диалогическое единство из двух реплик

Как известно, диалогическое единство обычно состоит из двух реплик: реплика-стимул и реплика-реакция. Стимул может выражаться в виде вопросов, сообщения информации, выражения мнений, внесения предложений или запросов и т.д.; последнее предложение может быть положительным или отрицательным ответом на вопросы, выражением мнений, задаванием вопросов или выражением согласия/несогласия и т. д.

Общие типы диалогического единства:

1) **Вопрос-ответ**, например,

(55) BARMAN: *Who?*

(56) MAN: *George.*

Единство вопроса-ответа является наиболее распространенной формой диалогического единства. Иницирующая реплика часто является вопросительной, требующей ответа. Дискурс адресата часто выражен неполным предложением, например, *George*. Сравните: *It is George or His name is George.*

2) **Вопрос-вопрос**, например,

(45) BARMAN: *I mean you didn't stop here and have a cup of tea then, did you?*

(46) MAN: *What, about ten?*

Очевидно, в данном примере реплика-стимул и реплика-реакция представлены вопросительным предложением.

Диалогическое единство из двух или более реплик

Диалогическое единство состоит из двух или более реплик.

Основные типы:

1) **В некоторых диалогических единствах путем опроса адресата расширяются реплики, которые фактически эквивалентны диалогическому единству из двух частей.** Например:

(5) MAN: *You was a bit busier earlier.*

(6) BARMAN: *Ah.*

(7) MAN: *Round about ten.*

(8) BARMAN: *Ten, was it?*

(9) MAN: *About then.*

(10) *Pause.*

(11) *I passed by here about then.*

В этом примере, поскольку коммуникатор BARMAN не слушал MAN, ему придется опросить MAN, чтобы определить нужную информацию. В результате, диалогическое единство, состоящее из семи реплик в этой форме, в аспекте коммуникативной функции фактически эквивалентно форме из двух части, поэтому данный тип, как правило, рассматривается как форма умножения последнего.

2) **В некоторых диалогических единствах реплики состоят из нулевых и реальных сообщений.** Например:

(13) *MAN: I noticed you were doing a bit of trade.*

(14) *Pause.*

(15) *BARMAN: Yes, trade was very brisk here about ten.*

(16) *MAN: Yes, I noticed.*

(17) *Pause.*

(18) *I sold my last one about then. Yes. About nine forty-five.*

В этом диалогическом единстве тема обсуждения состоит в том, что бизнес официанта отеля был очень напряженным в десять часов, а реплика продавца газеты (13) представляет собой реальное сообщение (повествовательное предложение), но в (14) + (15) предложениях видно, что реплики бармена состоят из нулевого сообщения (молчания) + реального сообщения (повествовательного предложения). Следующие предложения (16) + (17) + (18) представляют собой реплики ответа продавца газеты бармену, но данные реплики также состоят из реального сообщения – повествовательного предложения) + нулевого сообщения (молчания) + реального сообщения (повествовательного предложения).

2.3 Единица диалога высокого уровня – диалогический фрагмент

2.3.1. Предложение концепции «диалогический фрагмент».

Диалогический текст (дискурс) включает в себя как устные, так и письменные диалоги. Цель настоящей статьи состоит в том, что диалоги в литературных произведениях особенные и сложные текстуальные явления. Самое большое отличие от повседневных разговорных диалогов заключается в том, что описание сценария автором (реплика) часто появляется в литературных произведениях в диалоге персонажей, особенно при введении невербальных характеристик персонажей, в некоторых случаях реплики диалога некоторых рассказа персонажей даже завершаются пересказом автора. Очевидно, что структура вышеописанной ситуации – это не диалог прямых цитат персонажей о работе, а утверждения автора. Тем не менее, эти факторы имеют решающее значение для понимания диалогов прямой цитации, и в некоторых случаях они необходимы.

Предыдущий анализ беседы в основном фокусировался на диалогах персонажей в литературных произведениях в форме прямой речи, которые не затрагивали вышеуказанную ситуацию. Относится ли декларативный ход, завершённый автором, к реплике в дискурсе? Является ли разговор персонажей в произведении диалогическим единством, добавленным автором для описания ситуации? Для изучения диалогических текстов очень важно понимать, как относиться к этим явлениям. Кроме того, из предыдущего обсуждения мы делаем вывод, что в одном диалогическом единстве, состоящем из двух или нескольких частей, если тема меняется, то означает конец предыдущего диалогического единства и начало второго диалогического единства. К какой единице принадлежит такая форма, состоящая из двух или более диалогических единств? Есть ли для них единое наименование? Таким образом, при изучении диалогического текста необходима единица, которая выше и больше, чем диалогическое единство.

С учетом анализа вышеупомянутых двух ситуаций мы предлагаем новую единицу – диалогический фрагмент, который включает в себя два аспекта: с одной стороны, с точки зрения структурной формы, диалогический фрагмент является высокоуровневой единицей построения текста диалога и отличается от диалогического единства тем, что второй тип (состоящий из двух или более частей) вращается вокруг одной темы обсуждения, и, если тема меняется, отмечается начало второго диалогического единства.

Однако диалогический фрагмент может охватывать одну или несколько тем, а когда он охватывает тему, как правило, в литературных произведениях имеется в виду конкретный диалогический фрагмент. Следовательно, в естественных разговорных текстах диалога фрагмент диалога состоит из двух или более диалогических единств. Тем более что, по крайней мере, один из участников коммуникации считает, что тема должна завершиться или достичь коммуникативной цели. С другой стороны, исходя из специфики диалога в литературных произведениях, отрывки диалога в литературных произведениях делятся на три части: предисловие; прямая речь персонажей в литературном дискурсе как структурная комбинация реплик, объясняющая речевое поведение персонажей, и завершение коммуникации.

2.3.2 Состав диалогического фрагмента

Диалогический фрагмент делится на две категории: одна из них – это фрагмент диалога в естественном диалогическом дискурсе, состоящий из двух или более диалогических единств. Другой является диалогическим фрагментом в литературном произведении, состав которого оказывается сложнее, исходя из специфики диалогическим фрагмента в литературных произведениях, его состав часто может быть описан следующим образом: исходная часть диалога, содержащая коммуникативную ситуацию и условия участников диалога; актуальная часть диалога: реплики персонажей и поле коммуникации; завершение коммуникации (необязательная, в некоторых случаях авторы обходятся без этой части).

По соответствию характеристике диалогического фрагмента в литературных произведениях, пьеса “LAST TO GO” считается типичным образцом диалогического фрагмента. См. нижеследующий текст:

(1) *A coffee stall.* (2) *A BARMAN and an old NEWSPAPER SELLER.* (3) *The BARMAN leans on his counter, the OLD MAN stands with tea.*

(4) *Silence.*

- (5) MAN: *You was a bit busier earlier.*
- (6) BARMAN: *Ah.*
- (7) MAN: *Round **about ten**.*
- (8) BARMAN: ***Ten**, was it?*
- (9) MAN: ***About then**.*
- (10) *Pause.*
- (11) *I passed by here **about then**.*
- (12) BARMAN: *Oh yes?*
- (13) MAN: *I noticed you were doing a bit of trade.*
- (14) *Pause.*
- (15) BARMAN: *Yes, trade was very brisk here about ten.*
- (16) MAN: *Yes, I noticed.*
- (17) *Pause.*
- (18) *I sold my last one about then. Yes. About nine forty-five.*
- (19) BARMAN: *Sold your last then, did you?*
- (20) MAN: *Yes, my last **'Evening News'** it was. Went about twenty to ten.*
- (21) *Pause.*
- (22) BARMAN: ***'Evening News'**, was it?*
- (23) MAN: *Yes.*
- (24) *Pause.*
- (25) *Sometimes it's the **'Star'** is the last to go.*
- (26) BARMAN: *Ah.*
- (27) MAN: *Or the . . . **whatsisname**.*
- (28) BARMAN: ***'Standard'**.*
- (29) MAN: *Yes.*
- (30) *Pause.*
- (31) *All I had left tonight was the **'Evening News'**.*
- (32) *Pause.*
- (33) BARMAN: *Then that went, did it?*
- (34) MAN: *Yes.*
- (35) *Pause.*
- (36) *Like a shot.*
- (37) *Pause.*
- (38) BARMAN: *You didn't have any left, eh?*
- (39) MAN: *No. Not after I sold that one.*
- (40) *Pause.*
- (41) BARMAN: *It was after that you must have come by here then, was it ?*
- (42) MAN: *Yes, I come by here after that, see, after I packed up.*
- (43) BARMAN: *You didn't stop here though, did you?*
- (44) MAN: *When?*
- (45) BARMAN: *I mean, you didn't stop here and have a cup of tea then, did you?*
- (46) MAN: *What, **about ten**?*
- (47) BARMAN: *Yes.*
- (48) MAN: *No, I went up to Victoria.*
- (49) BARMAN: *No, I thought I didn't see you.*
- (50) MAN: *I had to go up to Victoria.*
- (51) *Pause.*
- (52) BARMAN: *Yes, trade was very brisk here about then.*
- (53) *Pause.*
- (54) MAN: *I went to see if I could get hold of George.*
- (55) BARMAN: *Who?*
- (56) MAN: *George.*
- (57) *Pause.*
- (58) BARMAN: ***George** who?*
- (59) MAN: ***George** . . . **whatsisname**.*
- (60) BARMAN: *Oh.*
- (61) *Pause.*
- (62) *Did you **get hold of him**?*
- (63) MAN: *No. No, I couldn't **get hold of him**. I couldn't locate him.*
- (64) BARMAN: *He's not about much now, is he?*
- (65) *Pause.*
- (66) MAN: *When did you last see him then?*
- (67) BARMAN: *Oh, I haven't seen him for years.*
- (68) MAN: *No, nor me.*
- (69) *Pause.*
- (70) BARMAN: *Used to suffer very bad from **arthritis**.*
- (71) MAN: ***Arthritis**?*
- (72) BARMAN: *Yes.*
- (73) MAN: *He never **suffered** from **arthritis**.*
- (74) BARMAN: ***Suffered** very bad.*

(75) Pause.

(76) MAN: *Not when I knew him.*

(77) Pause.

(78) BARMAN: *I think he must have left the area.*

(79) Pause.

(80) MAN: *Yes, it was the 'Evening News' was the last to go tonight.*

(81) BARMAN: *Not always the last though, is it, though?*

(82) MAN: *No. Oh no. I mean sometimes it's the 'News'. Other times it's one of the others. No way of telling beforehand. Until you've got your last one left, of course. Then you can tell which one it's going to be.*

(83) BARMAN: *Yes.*

(84) Pause.

(85) MAN: *Oh yes.*

(86) Pause.

(87) *I think he must have left the area.*

Видно, что драматический диалог соответствует структурным характеристикам диалогического фрагмента.

Во-первых, настоящая пьеса включает в себя исходную часть диалога: (1) *A coffee stall.* (2) *A BARMAN and an old NEWSPAPER SELLER.* (3) *The BARMAN leans on his counter, the OLD MAN stands with tea.* (4) *Silence.* Этот фрагмент представляет собой фон всего диалогического текста, благодаря тому, что читатель может понимать среду общения и условия участников диалога. Но среда описана писателем посредством монолога, который, на первый взгляд, существует в изоляции и не имеет никакого отношения к разговору персонажей, на самом деле он служит всему диалогическому тексту, и в нём отражается коммуникативная ситуация и условия участников диалога. Конец коммуникативного поведения (необязательная часть, в некоторых случаях авторы обходятся без этой части). Во-вторых, в актуальной части диалога: в основное поле коммуникации входят в пьесе реплики персонажей (5) – (79) – это основная часть дискурса, которая состоит из трех диалогических единств: первое включает в себя высказывания (5) – (18), тема которой – рассказ о самом напряженном времени бизнеса бара; второе – высказывания (19) – (53), тема которого – разговор о последних продажах газет и третье – высказывания (54) – (79), тема которых полностью касается другого человека – Джорджа (“George”).

В итоге – завершающая часть коммуникативного действия, которая состоит из высказываний (80)–(87), и делится на два диалогических единства по теме разговора между адресантом и адресатом, но в первом диалогическом единстве, состоящем из высказываниях (80) – (82) персонажи снова обсудили первоначальную тему о последних продажах газеты, а в следующем диалогическом единстве, состоящем из высказываний (83) – (87) являющемся совместным построением с помощью повторения обозначения слушающего MAN, особенно ввиду возвращения после паузы к предыдущей беседе о Джордже. При поверхностном анализе структуры может сложиться впечатление, что она не имеет ничего общего, но на самом деле, в контексте целого мы заметим, что автор с полным основанием использовал стилистическую структуру – анафору – в завершении данной пьесы, и именно это считается типичной характеристикой идиостиля Гарольда Пинтера: таким образом, образуется единство диалога, а также читателю дается сигнал о завершении диалога.

Заключение. В результате проведенного исследования, нами было выявлено, что реплика, диалогическое единство и фрагмент диалога являются как строительными единицами дискурса, так и его коммуникационными единицами. В зависимости от специфики диалога в литературных произведениях фрагменты диалога включают в себя предисловие, характерные речевые действия персонажей и их реплики. Композиция авторской речевой структуры и завершение коммуникации. Таким образом, в отличие от диалога естественной разговорной речи, литературные произведения позволяют авторам объяснять речевое поведение персонажа и выстроить среду, в которой достигается общение благодаря реплике. Следовательно, в определенной степени формируется фиксированная коммуникативная структура, ограничивающая речевое поведение персонажа конкретным модусом общения, а также предоставляющую читателю необходимую информацию, чтобы облегчить его понимание произведения. Мы также пришли к выводу, что язык диалогов в литературных произведениях является многоуровневым и трехмерным. Описание сценария автором на уровне фрагмента диалога, очевидно, характеризуется диалогичностью и тесно связано с категорией связности диалогического дискурса. По нашим наблюдениям, прагматическая связность в полной мере отражает характеристики многомерности субъекта в рамках литературных диалогов. Поскольку речевым субъектом предисловия и заключительной части является автор, а в реальном диалоге участвуют персонажи (а именно говорящий и слушающий), реальным субъектом анализируемого диалога является читатель. Следовательно, поскольку в диалогическом фрагменте присутствуют сложные отношения разных субъектов, диалогический текст с интегрированными функциями сравнительно сложнее и труднее для анализа.

Библиография

- Аристов С.А., Сусов. И.П. Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс // Лингвистический вестник: сб. науч. тр. Ижевск, 1999а. – Вып. I. – С. 5–10.
- Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа. Литературно-критические статьи. Сост. С. Бочаров и В. Кожин. – М., 1986. – С. 495–496.
- Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. – М., 1978. – 213 с.
- Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: Учебное пособие. Изд. Стереотип. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 200 с.
- Шведова Н.Ю. К изучению русской диалогической речи // Вопросы языкознания. – 1956 (2). – С. 68–69.
- Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М., 1960. – 280 с.
- Щерба Л.В. Восточно-лужицкое наречие. Т.1. – Пг., 1915. – 115 с.
- Якубинский Л.П. О диалогической речи. Русская речь. – Т.1. – Пг., 1923. – 139 с.

Образы сердца и души в русской поэзии XIX – XX веков

Джинджолия Гигла

Западночешский университет, Чехия
30100, г. Пльзень, ул. Велеславинова, 42
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: giglad.17@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена изучению тропеических обозначений *сердца* и *души* в русской поэзии XIX – XX веков. Прослеживается эволюция тропов, устанавливается состав устойчивых образов и способы их переосмысления в ряде идиостилей (А. Фет, Ф. Тютчев, Я. Полонский, И. Анненский, А. Блок, Н. Гумилев, М. Цветаева, И. Бунин, Б. Пастернак и др.). Отмечается преемственность некоторых образов (*музыка, птица, вода, огонь* и др.), ослабление и «угасание» традиционных смысловых связей (например, *сердце/душа – храм*), возникновение и усиление новых. Для поэзии XX века характерны сниженные ассоциации, депоэтизация традиционно высоких образов.

Ключевые слова: троп, метафора, сравнение, перифраза, метафорический эпитет, образ, образная параллель, русская поэзия, поэтическая картина мира.

УДК 8138

Heart and soul images in the Russian poetry of the 19th-20th centuries

Dzhindzholia Gigla

University of West Bohemia, Czech Republic
30100 Pilsen, Veleslavinove Str., 42
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: giglad.17@gmail.com

Abstract. The article explores the *heart* and *soul* trope denotations in the Russian poetry of the 19th-20th centuries as well as traces the evolution of tropes, establishes a collection of set images and the ways of their reconceptualisation in a range of idiostyles (A. Fet, F. Tyutchev, Ya. Polonsky, I. Annensky, A. Blok, N. Gumilev, M. Tsvetayeva, I. Bunin, B. Pasternak et al.). The paper also highlights the continuity of some images (*music, bird, water, fire* etc.), the weakening and 'extinction' of the traditional conceptual links (*heart/soul – temple*), the appearance and consolidation of new ones. It is found that the poetry of the 20th century is characterized by lowered associations and de-poetisation of traditionally lofty images.

Keywords: trope, metaphor, simile, periphrasis, metaphorical epithet, image, image parallel, Russian poetry, poetic picture of the world.

UDC 8138

Введение. Системное описание тропов привлекает внимание лингвистов. Рассматриваются устойчивые языковые формулы в поэзии XX века [Бакина 1995], эволюция тропов в языке русской поэзии XX века [Кожевникова 1986; 1995], образные обозначения эмоций в русской поэзии XX века [Петрова 1995], тропеический аспект словотворчества [Виноградова 1995], тропы в идиостилиях И. Анненского, С. Есенина, Б. Пастернака [Некрасова 1994], сравнения и метафоры в поэзии Б. Пастернака [Ковтунова 2003]. Дано лексикографическое описание тропов в русской литературе [Кожевникова, Петрова 2000; 2010; Павлович 2007].

В русской поэзии XIX – XX веков чрезвычайно активны образные обозначения *сердца* и *души*. Их системному описанию посвящена данная статья. Эта проблема не была предметом специального рассмотрения.

Цель статьи – систематизация образных обозначений *сердца* и *души* в русской поэзии XIX – XX веков и рассмотрение вопросов их эволюции.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили тропы, опорными компонентами которых являются слова *сердце* и *душа* (метафоры, сравнения, перифразы). Материал получен методом сплошной выборки из произведений русских поэтов XIX – XX веков (А. Майков, Ф. Тютчев, А. Фет, Я. Полонский; И. Анненский, А. Белый, А. Блок, И. Бунин, Н. Гумилев, С. Есенин, Вяч. Иванов, Б. Пастернак, М. Цветаева; Н. Заболоцкий, Б. Ахмадулина, И. Бродский, А. Вознесенский, В. Высоцкий, Е. Евтушенко, А. Кушнер, Б. Окуджава, А. Тарковский, Д. Пригов и др.). В работе используются методы и процедуры концептуального, компонентного и контекстуального анализа.

Обсуждение. Операциональной единицей системного анализа тропов может быть понятие образной параллели [Кожевникова 1995].

В русской поэзии XIX – XX веков наиболее распространены образные параллели *сердце/душа – музыка, музыкальные инструменты, сердце/душа – растения, светила, природные явления, сердце/душа – различные обозначения человека, физиологические состояния, звуки, издаваемые человеком, органы восприятия, эмоциональный и ментальный мир человека* и др., которые по-разному преломляются в идиостилиях.

Образная параллель *сердце/душа – музыка, музыкальные инструменты* используется на всем протяжении XIX – XX веков.

Для XIX века характерно уподобление *сердце/душа – струна, арфа*. Этот образ встречается, например, у М. Лермонтова, А. Фета, Я. Полонского, И. Анненского: *Вдруг стон тяжелый вырвался из груди, / Как будто сердца лучшая струна / Оборвалась...* (М. Лермонтов); *Душа порою в сон погружена, – / Но лишь краса душевная коснется / Усталых глаз – бессмертная проснется / И звучно затрепещет как струна* (А. Фет); *Чью-то душу слышу я, / В струнных звуках долетает чье-то сердце / До меня* (Я. Полонский). У И. Анненского появляются образы лиры и «бубенчика»: *О сердце! Когда, леденя, / Ты смертный почувствуешь страх, / Найдется ль рука, чтобы лиру / В тебе качнуть, / Миру, желанному миру, / Тебя, мое сердце, вернуть?..* (И. Анненский); *А сердце ... бубенчиком бьется / Так тихо у плотной шлеи* (И. Анненский).

В XX веке образы *струны и арфы* сохраняются у А. Блока, Н. Гумилева, И. Сельвинского, И. Бродского, В. Высоцкого. *Струны* могут быть *сердечные*, «усыпленные жизнью» (А. Блок), *задушевные* (И. Бродский), *серебряные* (В. Высоцкий). Так, у А. Блока метафорический эпитет и сравнение в генитивной метафоре: *Как ты рвала без сожаленья / Моих сердечных струн четы!; И напев прилушенный и юный / В затаенной затронет тиши / Усыпленные жизнью струны / Напряженной, как арфа, души*. У Н. Гумилева *арфа* – знак внутреннего диалога «между разными сторонами человеческого я» [Ковтунова 1986]: *И отвечала мне моя душа, / Как будто арфы дальние пропели: / «Зачем открыла я для бытия / Глаза в презренном человеческом теле?»*; У И. Сельвинского: *Душевные страдания как гамма: / У каждого из них своя струна*. У И. Бродского: *Обожал / касаться самых задушевных струн / в сердцах преподавателей – вне класса*. Для поэта *лира* – проявление поэтического творчества: *Ну, время песен и о любви, ты вновь / склоняешь сердце к тикающей лире, / и все слышней в разноголосом клире / щебечет силлабическая кровь*. С поэтическим творчеством связаны струны и у В. Высоцкого: *Влезли ко мне в душу, рвут ее на части, / Только не порвите серебряные струны!; Загубили мне душу, отобрали волю, / А теперь и порвали серебряные струны*.

Круг музыкальных ассоциаций в XX веке расширяется: *литавры, капельмейстер* (А. Блок), *напев* (И. Бунин); *нота* (И. Бродский); *музыка* (И. Бродский, П. Антокольский), *раструб* (А. Тарковский), *дудочка* (Б. Окуджава). Приведем примеры: *Праздный слух был исполнен громами литавр, / Сердце – музыкай буйных страстей* (А. Блок); *Нет, уселся капельмейстер / В сердце собственном моем* (А. Блок); *Он жалок был, но я душой привычной / В нем уловил напев родной души* (И. Бунин); *Точно так же движенье души, / что сродни умолкающей ноте, / замирающей в общей тиши* (И. Бродский); *Через гордый язык, / хоронясь от гордости с тщанием, / от сердечных музык / пробираются память с молчанием / в мой последний пенат* (И. Бродский); *Что ты их сгибаешь и плавишь / Без всяких небесных подлог, / Как музыка громами клавиш, / Сердца нам сжимаешь в комок* (П. Антокольский); *Ах, Шуберт, Шуберт! Твой «Двойник» / В раструб души ее проник, / И рокотал, и сердце ранил, / И душу страстную тиранил* (А. Тарковский); *Там птицы каркают и стонут, / Синют к ночи камыши, / и ветры с грустной истомой / все дуют в дудочку души* (Б. Окуджава).

Как видим из примеров, в XIX веке круг обозначений музыкальных инструментов ограничен. Для образного обозначения *сердца/души* в XX веке используются не только струнные музыкальные инструменты, их части, как в XIX веке, но еще и ударные, духовые инструменты и их части, звуки в музыке, название деятеля и др.

Сердце и душа уподобляются растениям, светилам, природным явлениям. ***Сердце/душа – лист, стебель, васильки, розы, мак, сад*** и др.: *Так что ж под зиму, как листья, / Дрожишь, о сердце, ты...* (И. Анненский); *Сады моей души всегда узорны* (Н. Гумилев); *Васильками сердце светится, горит в нем бирюза. / Я играю на тальяночке про синие глаза* (С. Есенин); *Рву я по грядкам зардевшийся мак. / Маком влюбленное сердце цветет...* (С. Есенин); *Хорошо под осеннюю свежесть / Душу-яблоню ветром стряхать* (С. Есенин); *И душа, как стебель тонкий / Под росинкой скатной, никнет...* (Вяч. Иванов); *Здесь тихая душа затаена в дубравах / И зыблет колыбель растительного сна, / Льнет лаской золота к волне зеленой льна / И ленью смольною в медвяных льется травах* (Вяч. Иванов); *Но просит / Сердце любви, как цветок...* (И. Бунин); *Не стремлюсь ли я всем сердцем / К сердцу милой, к сердцу милой, / Как ростки стремятся к солнцу* (И. Бунин); *Как колос налитой, / Полна душа* (И. Бунин); *Так пусть удача светит ей, / Душе, опрятной, как растенье* (Ю. Морич); *Мгновенно слово. Короток век. / Где ж умещается человек? / Как, и когда, и в какой глуши / распускаются розы его души?* (Б. Окуджава).

Сердце/душа – звезды, солнце, туча, облако: *Среди несметных звезд полночи / Как эти две глядят мне в очи... / Им не сойтись никогда. / Среди людей так часто двое... / И оба сердца пышут страстью, / И оба сердца рвутся к счастью, / И счастье вечно далеко* (А. Фет); *Как солнце сквозь этих сверкающих капель – / Твоя, освеженная горем, душа* (А. Майков); *Полсердца – туча грозовая, / Под ней – всё глушь, всё немота* (А. Блок); *И сердце, точно солнце, / Расплавленное, жжет, / И, пышино и огромно* (А. Блок); *Ночью душу твою целовал бы, / Обнимал бы, как сонный туман* (А. Блок); *То, что мы зовем душой, / Что, как облако, воздушно / И блестит во тьме ночной / Своенравно, непослушно* (А. Кушнер).

Для уподобления часто используются различные обозначения людей. ***Сердце/душа – «жилица», мертвец***: *О, сердце, полное тревоги, / О, как ты бьешься на пороге / Как бы двойного бытия!.. / Так, ты – жилища двух миров, / Твой день – болезненный и страстный, / Твой сон – пророчески-неясный* (А. Фет); *Шевелится в груди мой мертвец... / Что с тобой, мое бедное сердце?* (Я. Полонский); *Хвать-похват, – а сердца нет. / Сердце – крашенный мертвец* (А. Блок). ***Сердце/душа – пленник/пленница***: *И сердце, пленник зимних вьюг, / Вдруг разучилось сжиматься* (А. Фет). *Да душа не смеет / Кинуть долгий плен* (И. Бунин); *О, если забудется, пленница лет. / По мнению многих, душа и паломница* (Б. Пастернак). ***Сердце – схимник***: *Стань, сердце, вздыхающий схимник* (А. Блок). ***Сердце – подкидыш***: *И сердце в нас подкидышем бывает, / И так же плачется и также изнывает, / О жизни и любви отчаянно взывает. / Но тщетно плачется и молится оно* (Ф. Тютчев). ***Сердце – дитя, малютка, ребенок***: *Может быть, сердце утихнет большое / И, как дитя в колыбели, уснет* (А. Фет); *Сердце – ты малютка* (А. Фет); *Сердце дремлет, но сердце так чутко, / Помнит все: и блаженство, и боль. / Те лучи догорели давно ль? / Как забыть тебя, грустный малютка, / Синеглазый малютка король?* (М. Цветаева).

ва). *Впереди с невинными взорами / Мое детское сердце идет* (А. Блок); *И как ребенок «мама» говорит, / И мечется, и требует покрова, / Так и душа в мешок своих обид / Швыряет, как плотву, живое слово* (А. Тарковский); *Лелеять буду там один / Я душу – бедную малютку* (Д. Пригов). **Сердце – мальчик, девочка:** *О, глупое сердце, / Смеющийся мальчик, / Когда перестанешь ты биться?* (А. Блок); *Пускай лишь раз, бывлым дыша, / О вас поплачет втихомолку / Шалунья девочка – душа...* (А. Блок); *В качелях девочка-душа / Висела, ножкою шуриша. / Она по воздуху летела* (Н. Заболоцкий); *... прекрасная, как девочка, душа, / ты так же велика, как хороша* (И. Бродский); *Смеялись люди за стеной, / а я глядел на эту стену / с душой, как с девочкой больной / в руках, пустевших постепенно* (Е. Евтушенко). **Душа – девка:** *душа / как в девках жаждалась, готовая озлиться* (И. Бродский). **Душа – жена, женищина, старуха:** *Моя душа осаждена / Безумно-странными грехами. / Она – как древняя жена / Перед своими женихами* (Н. Гумилев); *Кто держит зеркальце, кто баночку духов, – / Душа ведь женищина, ей нравятся безделки* (О. Мандельштам); *Душа, чего ты жаждала, о чем алкала? / Молчи о том, старуха! Слышишь? / Ни гу-гу!* (П. Аноковский). **Душа – рабыня, раб:** *Взор обжег и разум вынул / Ночью света ослепил / И с души-рабыни скинул / Всё, чем мир ее купил* (Вяч. Иванов); *Как раб хранит заветный грош в заплате, / Хранит душа одну мечту – о плате* (И. Бунин); *И глухо стучащее сердце мое / С рожденья в рабы ей продано* (В. Луговской); *Когда под соснами, как подневольный раб, / Моя душа несла истерзанное тело* (А. Тарковский). **Душа – нищая:** *Бессонная моя душа ... / Проснулась поутру, как нищая* (М. Цветаева). **Сердце – вор:** *Слушай, поганое сердце, / Сердце собачье мое. / Я на тебя, как на вора, / Спрятал в руках лезвие. / Рано ли, поздно всажу я / В ребра холодную сталь* (С. Есенин). **Душа – «еретица»:** *Скрежещущая еретица / – Саванароловой сестра – / Душа, достойная костра* (М. Цветаева). **Душа – сестра** (М. Цветаева) **сестрица** (А. Тарковский): *Почему, скажи, сестрица, / Не из райского ковша, / А из нашего напиться / Захотела ты, душа?* (А. Тарковский). **Душа – крестьянка:** *И автомата темная душа / взирает с добротой старомодной, / словно крестьянка, что рукой холодной / даст путнику напиться из ковша* (Б. Ахмадулина). **Сердце – инструктор:** *Но сердце, как инструктор в Шамони, / усиленно карабкается вверх* (И. Бродский). **Сердце – спорщик:** *Сердца не стало. / Спорщик мой где? В окнах ни зги. Пусто на кресле* (И. Бродский).

В стихотворении может несколько разнотипных образных ассоциаций, например, *сердце – курьер, собеседник:* *Бывает, курьером на борзом / Расскачется сердце, и точно / Отрывистость азбуки Морзе, / Черты твои в зеркале срочны. / Я знал, что пожизненный мой собеседник, / Меня привлекая страшной из тяг, / Молчит, крепясь из сил последних* (Б. Пастернак); *душа – вольноотпущеница, пленница, паломница:* *О вольноотпущеница, если вспомнится, / О, если забудется, пленница лет. / По мнению многих, душа и паломница, / По-моему, – тень без особых примет* (Б. Пастернак).

Как развернутый метафорический образ души строится стихотворение Н. Заболоцкого «Не позволяй душе лениться»: *Не позволяй душе лениться! / Чтоб в ступе воду не толочь, / Душа обязана трудиться / И день и ночь, и день и ночь! // ... Не разрешай ей спать в постели / При свете утренней звезды, / Держи лентяйку в черном теле / И не снимай с нее узды! // ... Она рабыня и царица, / Она работница и дочь, / Она обязана трудиться / И день и ночь, и день и ночь.*

Сердце и душа ассоциируются с физиологическими состояниями человека, звуками, издаваемыми человеком, со зрением и слухом, с эмоциональным и ментальным миром человека.

Весьма распространенный круг образных ассоциаций – **ткани, одежда, предметы одежды, части одежды:** *Стала душа угнетенная / Тканью морозной земли* (А. Блок); *Душа моя... / И тихонько молится, / Приподняв свою шляпу* (А. Блок); *Приди, ласкающая тень, / И душу смутную одень / Своею ризою жемчужной* (Н. Гумилев); *Но ризой думы важной / Всю душу мне одень* (О. Мандельштам); *Душа и волосы – как шелк* (М. Цветаева); *стенает во мне / Назревшее сердце, мой друг в матинэ?* (Б. Пастернак); *А любовь на фото пленке / Душу держит за рукав* (А. Тарковский); *Как плац, летит его душа* (Н. Заболоцкий); *души обладают тканью, материей, судьбой в пейзаже* (И. Бродский); *Душу затают большой вуалью* (И. Бродский); *Вдруг при свете, нагло, в две руки / Крал тоску из внутренних карманов / Наших душ, одетых в пиджаки* (В. Высоцкий); *Получал Алеха / Дырки новые в душе. / Для того ль он душу, / Как рабуху, залата* (В. Высоцкий).

Уподобление **сердце/душа – огонь** имеет устойчивый характер в поэзии XIX века: *Ты не всегда был тем, что ныне, / Ты жил, ты слишком много жил, / И лишь с последней святыней / Ты пламень сердца схоронил* (М. Лермонтов); *Того, кто был всех мук твоих причиной! / Но простишь мне! Я ль виновен в том, / Что люди угасить в душе моей хотели / Огонь божественный, от самой колыбели / Горевший в ней, оправданный творцом?* (М. Лермонтов); *Сердце пышет все боле и боле, / словно уголь в груди я нес* (А. Фет); *Еще душа пылает, / По-прежнему готова мир объять* (А. Фет); *Душа горит и силится во мне / Залить в груди огонь жемчужной пеной* (А. Фет); *Литой изржавеет металл, / Но влитый в стих сердечный пламень / В нем вечный образ восприял* (А. Майков); *Его душа испепелилась, / Вся в бурях творчества сгоря* (А. Майков).

В стихотворении И. Анненского «Я думал, что сердце из камня» **огонь в сердце** становится событием, которое описывается как процесс его восприятия во внутреннем мире и мире внешнем: *Я думал, что сердце из камня, / Что пусто оно и мертво: / Пусть в сердце огонь языками / Проходит – ему ничего. / И точно: мне было не больно, / А больно, так разве чуть-чуть. / И все-таки лучше довольно, / Задуй, пока можно задуть... / На сердце темно, как в могиле, / Я знал, что пожар я уйму... / Ну вот ... и огонь потушили, / А я умираю в дыму.*

Смысловая связь **сердце/душа – огонь, пламень** широко распространена в поэзии XX века. Многочисленные свидетельства этой связи мы находим в начале XX века, особенно у А. Блока. Некоторые примеры: *Мало ли счастья в житейском просторе? / Мало ли жару в сердечном огне? / Месяц холодный тебе не ответит / Звезд отдаленных достигнуть нет сил...; Потухнут страстные сердца...; Полюбуйся равнодушно, / Как сердца горят над бездной. / Их костры далеко зримы, / Озаряя мрак окрестный; В темном небе роскошная светит луна. / В сердце нашем огонь, в душах наших весна; Какая боль, какая мука, / Мне в сердце бросили огня! / Поддай спасительную руку, / Спаси от пламени меня!; Восторгов пламенных не нужно, / Без них могу я сохранить / Души и*

сердца пламень южный / И счастье снова окрылить; Но путь к красавице далекой / Огонь сердечный озарил...; Ты, душа, порождение огня и др.

Приведем другие примеры: *Где сердце запылает, не сгорая? / В какой пустыне явится глазам, / Блеснет сияние розового рая?* (Н. Гумилев); *Любовию к жизни в нем сердце горит!* (Н. Гумилев); *Сердце будет пламенем палимо* (Н. Гумилев); *В сердце бедном много зла / сожжено и перемолото* (А. Белый); *И сердца незаконный пламень – / Его ребяческая мсть* (О. Мандельштам); *Сбираешь умилений светлых дань, / Росу любви, в кристаллы горных лилий / И сердцу шепчешь: «Угаси пожар! / Довольно полдни жадный дол палили...»* (Вяч. Иванов); *Лишь теперь душа всю сладость / Попяла, какой горела!* (Вяч. Иванов); *О да, он – мудр! Но сердце в нем чуть тлеет: / Как огонек под кизяком* (И. Бунин); *День за днем все больше сердце / Разгоралось в нем любовью / К деве нежной, златокудрой* (И. Бунин).

Устойчивая формула обновляется в поэзии М. Цветаевой, Б. Пастернака, А. Ахматовой: *Из ночи в ночь валадавись, Горня горит душа* (Б. Пастернак); *Смерти довериться, смелые, / Что вас заставило, что? / Ужас ли дум неожиданных, / Душу зажегший вопрос...* (М. Цветаева); *О, сказавший, что сердце из камня, / Знал наверно: оно из огня ...* (А. Ахматова); *По полу лучи луны разлились. / Сердце сразу замерло, зажглось, / И блаженно пальцы опустили* (А. Ахматова).

Еще примеры: *Необходимо сердцу быть огнем* (И. Сельвинский); *Когда, измученный работой, / Огонь души моей иссяк...* (Н. Заболоцкий); *Не соблазняйте малых сил / Пыланием сердец своих* (А. Тарковский); *Вот так и мы с тобой живем / Душа горит и тело тает* (А. Тарковский); *Огонь души в ее слепом полете / не виден был бы здесь давным-давно, / не будь у нас почти прозрачной плоти* (И. Бродский); *Огонь сосны с огнем души / В печи перемешайте* (Б. Окуджава); *И вихрем чувств пожар души задуло, / И я не смел или забыл дышать* (В. Высоцкий); *Его сердце как пламень адовый / все вокруг, все – и лед, и его собственную плоть до тла сжигающий, лишь ее сердца остывшего растопить не в силах* (Д. Пригов).

Как в XIX веке, так и в XX веке активна **параллель сердце/душа – вода, водоем: океан** (М. Лермонтов); *море* (М. Лермонтов, А. Блок, Вяч. Иванов); *река* (Вяч. Иванов, И. Бунин), *речка* (И. Бродский); *родник* (М. Лермонтов, А. Фет, Я. Полонский), *ключ* (А. Майков), *источник* (И. Бунин); *волна* (Я. Полонский, И. Бунин); *водопой* (М. Цветаева), *озеро* (Н. Заболоцкий).

Сердце/душа – океан: *В душе моей, как в океане, / Надежд разбитых груз лежит* (М. Лермонтов). **Сердце/душа – море:** *В глазах – как на небе светло, / В душе ее темно, как в море* (М. Лермонтов); *Моря души просторны и безбрежны* (А. Блок); *И с высот знакомых вижу вновь раздельным водосклон / Рек души, текущих в вечность – и в земной, старинный сон* (Вяч. Иванов). **Сердце/душа – река, речка:** *И бьется сердце сладко-подневольно, / Как сжатая теснинами река* (Вяч. Иванов); *И с высот знакомых вижу вновь раздельным водосклон / Рек души, текущих в вечность – и в земной, старинный сон* (Вяч. Иванов); *И мое темнее сердце / Как река, когда над нею / Облака бросают тени* (И. Бунин); *Доктор Фрейд, покидаю Вас, / сумевшего (де-то вне нас) на глаз / над речкой души перекинуть мост, / соединяющий пах и мозг* (И. Бродский). **Сердце/душа – родник, ключ:** *Случится ли тебе в заветный чудный миг / Открыть в душе давно безмолвной / Еще неведомый и действенный родник, / Простых и сладких звуков полный* (М. Лермонтов); *Земли ль из сердца ключ ишпачий / Истоки тайные пробил?* (А. Майков); *Мое сердце – родник, моя песня – волна, / Пропадая вдали, – разливается* (Я. Полонский); *Пело сердце от восторга, / Пело весело, как птица, / Билось гордо, как источник* (И. Бунин). **Сердце/душа – волна:** *Улыбнешься ли, родная, – / Сердце вновь дрожит и блещет, / Как под солнцем блещут волны, / Что рябит холодный ветер* (И. Бунин). **Сердце/душа – водопой:** *Провалы отроческих глаз! – Пролеты! / Душ раскаленных – водопой. / – Оазисы! – Чтоб всяк хлебнул и отпил, / И захлебнулся пустотой* (М. Цветаева). **Сердце/душа – озеро:** *Пусть душа, словно озеро, плещет / У порога подземных ворот / И багровые листья трепещут, / Не касаясь поверхности вод* (Н. Заболоцкий).

Несмотря на некоторые совпадения (*море, река, волна* и др.), различия между XIX веком и XX веком заметны. В XX веке у многих поэтов *сердце* и *душа* описываются преимущественно в «призме» обозначений, относящихся к небольшому водным пространствам и небольшому водному потокам: *Видишь: сердце – кровавый ручей, – / Нет покоя с тех пор, / Как сразил чарый взор, – / Бойся черных очей* (А. Блок).

В тропах рассматриваемого типа в XX веке активизируются глаголы с семантикой течения воды: *И руки поднял, и с ногтей / Текучим сердцем наземь капишь* (Б. Пастернак); *Течет твоя душа в мою* (М. Цветаева); *Всю ночь, до самого света, / Пока не стало светло, / Качалось сердце поэта – / Кипело, пело, текло* (Д. Самойлов).

В начале XX века возникает и в более позднее время повторяется уподобление *сердца/души* водной поверхности и изменениям уровня воды: *Сердце все открыто, как речная гладь, / Если хочешь видеть, можешь увидеть* (А. Блок); *И сердце мое, как море, / Там бури, прилив и отлив, / В его глубинах много / Жемчужных дремлет див* (А. Блок); *У вас в душе приливы и отливы* (М. Цветаева); *Рослый стрелок, осторожный охотник, / Призрак с ружьем на разливе души! / Не добрай меня сотым до сотни, / Чувству на корм по частям не кроши* (Б. Пастернак).

Связь сердца/души и птицы является традиционной для русской поэзии XIX – XX веков. В XIX веке такая связь характерна, например, для творчества Ф. Тютчева, А. Фета, А. Майкова и др. Используются наименования частей птиц (*крылья* – Ф. Тютчев, А. Фет, А. Майков), видовые названия птиц (*голубь* – А. Фет; *соловей* – А. Майков), словообразовательные связи (*птичка* – А. Фет), активны глаголы, обозначающие различные действия, характерные для птиц (*парить, вспорхнуть/упорхнуть* и др.): *Ах, если бы живые крылья / Души, парящей над толпой, / Ее спасли от насилия / Бессмертной пошлости людской* (Ф. Тютчев); *Взглянул – и пылок навстречу сердце рвется! / Так, голубь, бурю застигнутый, в стекло, / Как очарованный, крылом лазурным бьется* (А. Фет); *Не могу я слышать этой птички, / Чтобы тотчас сердцем не вспорхнуть; / Не могу наперекор привычке, / Как войдешь, – хоть молча не вдохнуть* (А. Фет); *Встрепенись, взмахни крылами, / Торжествуй, о сердце, пой* (А. Майков); *Вместе песнею своей / В самый пыл – как вдохновенный / Умирает соловей* (А. Майков).

В XX веке образ *сердце/душа – птица* сохраняется и преобразуется. Уподобление *сердце/душа – птица* получает индивидуально-авторское преломление у А. Блока, С. Есенина, И. Бунина, А. Ахматовой, Д. Самойлова, А. Тарковского, И. Бродского, А. Вознесенского, Н. Заболоцкого, В. Высоцкого, Д. Пригова.

Распространены сравнения с глаголами *биться/забиться, петь (от восторга), лететь/улететь, закружиться (в танце), спускаться (на руки), трепетать/затрепетать, страдать, плакать* и др. Глаголы описывают не только действия и поведение птиц, но и отражают семантическую сферу, относящуюся к внутренней жизни человека. Активны перифразы *легкая птица, белая птица, веселая птица, летящая птица* и др.

В контексте стихотворения возможны построения троп в тропе, выполненные в одном образном ключе. Так, у А. Блока перифразы и сравнения взаимодействуют в развернутой метафоре: *Сердце – легкая птица забвений / В золотой пролетающий час: / То она, в опьянении кружений, / Пляской тризну справляет о вас. / Никого ей не надо из скромных, / Ей не ум и не глупость нужны, / И не любит, наверное, темных, / Прислоненных, как я, у стены... / Сердце, взвейся, как легкая птица, / Пролети ты, любовь разбуди, / Истоми ты истомой ресницы, / К бледно-смуглым плечам припади! / Сердце бьется, как птица томится – / То вдаль закружилась она – / В легком танце летящая птица, / Никому, ничему не верна... (А. Блок). Варьируется один и тот же образ. От перифразы *легкая птица забвений* отталкивается развернутая метафора, в ткань которой вплетаются сравнения (*Сердце, взвейся, как легкая птица* и *Сердце бьется, как птица томится*), предвещающие появление метафорической перифразы (*В легком танце летящая птица, / Никому, ничему не верна...*), заканчивающей стихотворение.*

Разные образы сравнения к одному предмету речи встречаются у многих поэтов. Например, у И. Бунина (*птица и источник*): *Пело сердце от восторга, / Пело весело, как птица, / Билось гордо, как источник.*

Другие примеры выражения души через родовое наименование: *Ты ведь видишь, что небо серое / Так и виснет и липнет к очам / Ты прости, что я в бога не верую – / Я молюсь ему по ночам. / Так мне нужно. И нужно молиться. / И желая чужого тепла, / Чтоб душа, как бескрылая птица, / От земли улететь не могла (С. Есенин); Душа, усилье медиков – ничто. / Она куда-то улетит, как птица, / На дальнее, на новое гнездо (Д. Самойлов); Почему, скажи, сестрица, / Не из райского ковша, / А из нашего напитокя / Захотела ты, душа? / Человеческое тело / Ненадежное жильё, / Ты влетело слишком смело / В сердце темное мое. / Тело может истомиться, / Яду невзначай глотнуть, / И потянешься, как птица, / От меня в обратный путь (А. Тарковский); Скажи, душа, как выглядела жизнь, / как выглядела с птичьего полета? / Покуда снег, как из небытия, / кружит по незатейливым карнизам, / рисуй о смерти, улица моя, / а ты, о птица, вскрикивай о жизни (И. Бродский); Подобье птиц. Душа его чиста (И. Бродский); Марине бы опохмелиться, / но на губах горит / душа пунцовая, как птица, / которая не улетит (А. Вознесенский); И душа моя ... / Реет, плачет, словно птица, В заколдованном краю (Н. Заболоцкий); И сердце бьется раненою птицей, / Когда начну свою статью читать (В. Высоцкий); X – это сердце страдает-томится / и Ц э то сердце страдает-томится / и Ч – это сердце страдает, как птица / а Ц – это сердце уже оттомилось (Д. Пригов).*

Образ голубя из XIX века переходит в XX век: *Когда зарницу ветром раздувало, / А у меня уж запеклись уста / И сердце трепетало, точно голубь (И. Бунин).*

Круг видовых обозначений птиц для осмысления *сердца/души* в XX веке существенно расширяется: *ворон (Вяч. Иванов), чайка (И. Бунин), сокол (Б. Пастернак), дятел (И. Сельвинский, И. Бродский), синица (А. Тарковский), попугай (И. Бродский), стрижи (А. Вознесенский), касатка (Н. Заболоцкий), выть (Д. Пригов): Я помню сон, / Всех воронов души черней, / Всех вестников верней: / Посол чистилища, он в ней – / как похоронный звон (Вяч. Иванов); Да чайка вдруг блеснет серебристыми крылами / С плаксивым возгласом тоскующей души (И. Бунин); Мне снилась осень в полусвете стекол, / Друзья и ты в их шутовской гурьбе, / И как с небес добывший крови сокол, / Спускалось сердце на руки к тебе (Б. Пастернак); В сердце твоём оголтелый дятел / Не для меня долбит о любви (И. Сельвинский); Все сгибается, бьется, кричит; / но меж ними достаточно внятно – / в этих «ребрах» – их сердце стучит, / черно-красное в образе дятла (И. Бродский); Пой, бродяжка, пой, синица, / Для которой корма нет (о душе; А. Тарковский); В северной части мира я водрузил кирпич! / Знай, что душа со временем пополам / может все повторить, как попугай, oprичь / непрерывности, свойственной местным сырым делам (И. Бродский); В моих горах стрижами заплещутся / души пойманные твои (А. Вознесенский); И душа моя касаткой / В отдаленный край летит (Н. Заболоцкий); Минутой сердце защемило, / И вскрикнуло последней вытью / То сердце, пролетая выше (Д. Пригов).*

Распространена образная линия *сердце/душа – крыло* (А. Блок, Н. Гумилев, А. Белый, И. Бунин, М. Цветаева, А. Ахматова), *перышко* (А. Тарковский), *клювик* (Н. Заболоцкий). *Сердце/душа – крыло*: *Пускай крыло души прострелено – / Кровь обазрит алтарь любви (А. Блок); И рад я, что сердце богато, / Ведь тело твоё из огня, / Душа твоя дивно крылата, / Певучая ты для меня (Н. Гумилев); Крылатая душа (название стихотворения; А. Белый); Взмахни крылом, среди листвы шуры, / И растворись, исчезни в небе чистом – / Вернись на родину, душа (И. Бунин); Душа, затрепетав, как крылья вольной птицы, / Коснулась солнечной поющей высоты (И. Бунин); Если душа родилась крылатой – / Что ей хоромы – и что ей хаты (М. Цветаева); Уже безумие крылом / Души накрыло половину (А. Ахматова). Душа – перышко: Душа и не глядит / на рифму конопляную, / Сидит, не чистит перышек (А. Тарковский). Душа – клювик: И душа моя ... / Слабым клювиком стучится / В душу бедную твою (Н. Заболоцкий). В XX веке возникает сравнение *сердце – птенец*: *Забилось, будто пойманный птенец, / Засунутый, как в детстве, под рубашку. / Он рвался, теплый маленький комочек, / Настойчиво и вместе с тем печально, / И я боялся лечь на левый бок, / Чтоб не придавить его случайно (К. Ваншенкин).* Названия птиц, соотношенные по возрасту, встречаются редко.*

Высокая плотность концентрации тропов, в основе которых лежит смысловая связь *сердце/душа – птица*, характерна для А. Блока: *Что сердце – летящая птица... / Что в сердце – щемлящая лень...; Душа летит, летит... / Вокруг шумят бесчисленные крылья. Птица у А. Блока часто наделяется эпитетом белая, который име-*

ет в его поэзии символический смысл: *Неустающим слухом ловит / далекий зов другой души... / Так – белых птиц над океаном / Неразлучные сердца; Твоя душа себе берет / Прекрасный образ белой птицы*. По словам И.И. Ковтуновой, в поэзии А. Блока «одно из символических значений слова *белый* – неземная сущность, небесная чистота, высший божественный свет» [Ковтунова 2003: 16].

В XX веке ряд тропов разных поэтов объединен смысловой связью *сердце/душа – ладья, корабль* (А. Блок), *фаэтон* (Б. Пастернак), *самолет* (А. Кушнер, В. Высоцкий), *кляча* (В. Высоцкий) и др. *Корабль – душа: Здесь тишина цветет и движет / Тяжелым кораблем души* (А. Блок). *Ладья – душа: На новый океан, сердитый и безбрежный, / Усталую ладью души моей спущу...* (А. Блок). *Сердце – фаэтон: Да, надо, чтоб с отвагой юноши / Скиталось сердце фаэтоном, / Чтоб вышло из моей полуночи / Оно тяглом к твоим затомам* (Б. Пастернак). *Душа – самолет: То, что мы зовем душой, / Что, как облако, воздушно / И блестит во тьме ночной / Своенравно, непослушно / Или вдруг, как самолет, / Тоньше колющей булавки, / Корректирует с высот / Нашу жизнь, внося поправки* (А. Кушнер); *А по облакам скользая, / Взлетят наши души, как два самолета, – / Ведь им друг без друга нельзя* (В. Высоцкий). Смысловая связь *душа – ладья* лежит в основе сопоставления *души с пеньковыми ваннами* (канатами для удержания мачты): *А у юнги от счастья качалась душа, / Как пеньковые ванты на гроте* (В. Высоцкий). *Душа – кляча: И ударит душа на ворованных клячах в галоп* (В. Высоцкий). Для сопоставления выбирается синоним со стилистически сниженным значением (*кляча*).

Образная параллель *сердце/душа – звери, насекомые, рыба*, едва намеченная в XIX веке, активно используется в XX веке.

Мы фиксируем у А. Фета сравнение *души с пчелой*: *А душа моя так же перед самым закатом / Прилетела б со стоном сюда, как пчела, / Охмелеть, упиваясь таким ароматом*.

В XX веке данная параллель имеет устойчивый характер. *Душа/сердце* уподобляется *пчеле* (А. Блок), *змее* (Н. Гумилев), *теленку* (С. Есенин), «*зверьку в тибетском храме*», *дельфину* (О. Мандельштам), *бабочке* (М. Цветаева), *зверю* (А. Ахматова, А. Тарковский), *лошади, белке, мыши* (И. Бродский), *рыбе, зверенышу, щенку* (А. Вознесенский), *копыту* (И. Губерман). Приведем примеры: *И душа, летя на север / Золотой пчелой, / В алый сон, в медовый клевер / ляжет на покой* (А. Блок); *Только змеи сбрасывают кожи, / Чтоб душа старела и росла, / Мы, увь, со змеями не схожи, / Мы меняем души, не тела* (Н. Гумилев); *Знать, недаром в сердце мукал / Издыхающий телок* (С. Есенин); *Как осетр в сетях трепещет, / Бьется бешено, чтоб сети / Разорвать и прыгнуть в воду, / Так в груди у Гайаваты / Сердце сильное стучало* (И. Бунин); *Душа у нас пеньковая и разве / Она у нас постыдно прижилась, / Как сморщенный зверек в тибетском храме: / Почешется и в цинковую ванну* (О. Мандельштам); *И печальна так и хороша / Темная звериная душа: / Ничему не хочет научить, / Не умеет вовсе говорить / И плывет дельфином молодым / По седым пучинам мировым* (О. Мандельштам); *Душа, не знающая меры, / Душа хлыста и изувера, / Тоскующая по бичу. / Душа – навстречу палачу, / Как бабочка из хрусталиды* (М. Цветаева); *Я голосую за: / То, чтоб дверью стала дверь, / Замок опять замком, / Чтоб сердцем стал угрюмый зверь / В груди* (А. Ахматова); *Как зверь, ощерившись, – / пошла добру помочь, / Душа, глотая смерть, – мой беззащитный гений* (А. Тарковский); *Сердца рвались, / метались и храпели, / как лошади, понав под артиллерийский обстрел* (И. Бродский); *Сердце скачет, как белка, в хворосте / ребер. И горло поет о возрасте. / Это уже старение* (И. Бродский); *Душа твоя впоследствии как мышшь* (И. Бродский); *Для души, северянки покорной, / и не надобно лучшей из птиц. / Брось ей в небо, как рыбам подкормку, / монастырскую горсточку птиц* (А. Вознесенский); *Душа моя, мой звереныш, / Меж городских кулис / Щенком с обрывком веревки / Ты носишься и скулишь* (А. Тарковский).

В XX веке образ *сердце – звери* развивается через отношение «целое – часть», например, возникает сравнение «*душа как копыто*»: *С душою, раздвоенной, как копыто, / обоим чужероден я отчизнам* (И. Губерман).

Развитием параллели, основанной на смысловой связи *душа – зверь*, является уподобление *души жилищу животного (берлога, логова)*. Такой способ уподобления облекается, например, в метафорическую форму у И. Сельвинского, форму сравнения у В. Высоцкого: *Пусть оплетает лукавая сеть – / В берлоге души тебя сохрани* (И. Сельвинский); *Но в душе, как в логове, / Затаялся волк* (В. Высоцкий).

Образная параллель *сердце/душа – храм* широко распространена в XIX веке: *Моя душа твой вечный храм; / Как божество, твой образ там; / Не от небес, лишь от него / Я жду спасенья своего* (М. Лермонтов); *Перед тобой во храме сердечной / Я затворюсь / И юности ласкающей и вечной / В ней молось* (А. Фет); *В душе, измученной годами, / Есть неприступный храм, / Где все нетленно, что судьбами / В отраду посылалось нам* (А. Фет); *Лишь одна душа поэта – / Их вечно празднующий храм* (А. Фет).

В XX веке образ *храма* встречается у А. Блока: *Люблю, сказало сердце, – ум молчит. / Душа позволит мне молиться, / Но, если ум устал или забыт, – / Любовь заставит ошибиться / И много зла принести моим мечтам... / Вперед, вперед, чтоб ревность не родилась! / Пока в душе горит огнями храм, / Чтоб сердце богу поклонилось; Душа ждала, но молчаливо / К твоим просилась берегам, / Где высоко и прихотливо / Терялся в небе белый храм. Душа сравнивается с храмом у М. Цветаевой и «*намогильной часовней*» – у И. Бунина: *Твоя душа – куда ушла? / В ишафу – двусторчатом, как храм* (М. Цветаева); *Она молчит, – ее душа теперь / Пуста, как намогильная часовня, / Где над немою гробницей день и ночь / Горит неугасимая лампада* (И. Бунин). В XX веке образная параллель *душа – храм* ослабевает и угасает.*

В XX веке возникает образное **уподобление души/сердца жилищу**, дому, предметам обстановки, местам пребывания человека. Используются как высокие, так и сниженные ассоциации. Сравнение *сердца/души* и *жилища* имеет родо-видовое выражение. Родовые ассоциации *дом, жилище* встречаются у А. Блока, М. Цветаевой: *О, черен взор твой, ночи тьма, / И сердце каменное глухо, / Без сожаленья и без слуха, / Как те ослепшие дома* (А. Блок); *В этой грустной душе ты бродил, как в незапертом доме... / (В нашем доме, весною...) Забывшей меня не зови* (М. Цветаева).

Видовые образные ассоциации – *келья, чертог, хижина, трущоба*. Слово *келья* повторяется у А. Блока, М. Цветаевой, Е. Евтушенко: *В моей душе, как келья, душиной / Все эти песни родились* (А. Блок); *Тесные келейки – наши сердца. / В них заключенный один до могилы. / В келью мою заточен до конца / Ты без товарища, милый* (М. Цветаева); *Дай, Лермонтов, свой желчный взгляд, / своей презрительности яд / и келью замкнутой души, / где дышит, скрытая в тиши, / недоброты твоей сестра – / лампада тайного добра* (Е. Евтушенко). Уподобление *сердца/души чертогу* характерно для М. Цветаевой, П. Антокольского, И. Бродского: *В тот час, душа, верши / Миры, где хочешь / Царить – чертог души, / Душа, верши* (М. Цветаева); *Истории страны. Пред ним метался полог / Безжизненной души. Был пуст ее чертог* (П. Антокольский); *В пространстве, не дыша, / не сется без дорог / еще одна душа в невидимый чертог* (И. Бродский).

Видовое обозначение *хижина* в XX веке имеет единичный характер: *Слова, которые вонзаются, как пламя, / И, в душу залетев, как в хижину огонь, / Убогое убранство освещают* (Н. Заболоцкий).

Образная параллель *сердце/душа – жилище* приобретает частное выражение, например, *окно, окошко* (А. Блок), *створка* (Б. Ахмадулина), *форточка* (А. Вознесенский), *дверь* (Н. Гумилев, А. Межиров, В. Высоцкий): *И дышит утро в окошко твое, / Вдохновенное сердце мое* (А. Блок); *И сердце бьется. / Я сам не знаю, / О чем томится / Мое жилье? / Не сам впускаю / Таковую птицу / В окно свое* (А. Блок); *Я вас люблю, красавицы столетий, / за ваши небрежный выпорх из дверей, / за право жить, вдыхая жизнь соцветий и на плечи накинув смерть зверей // Еще за то, что, стиснув створки сердца, / Клад бытия не отдавал моллюск / отдать и вынуть – вот простое средство / быть в жемчужине при свете бальных люстр* (Б. Ахмадулина); *Если правда, душа в каждой клеточке, / свои форточки, свои форточки отвори. / В моих порах стрижами заплещутся / души пойманные твои* (А. Вознесенский); *И открылось в сердце дверца* (Н. Гумилев); *И прямо в двери сердца моего / Стучится ночь, бездонная, веселая* (А. Межиров); *Двери настезь у вас, а душа взаперти. / Кто хозяином здесь? – напоил был вином. / А в ответ мне: «Видать, был ты долго в пути – / И людей позабыл, – мы всегда так живем* (В. Высоцкий).

Встречается уподобление *сердца/души* различным «помещениям в доме»: *души – залы для редких гостей* (М. Цветаева), *в комнате души* (Е. Евтушенко), *душа – совмещенный санузел* (А. Вознесенский). *Душа* получает бытовую проекцию: *Души в нас – залы для редких гостей, / Знающих прелесть тепличных растений. / В них отдыхают от скорбных путей / Разные милые тени* (М. Цветаева); *Быть ледяною / ее заставила / и, словно комнату, / ее устала / вещами, может быть, и хорошими, но замораживающими, холодными* (Е. Евтушенко); *Мне страшно в комнате / души твоей* (Е. Евтушенко); *Я выйду, ослепший как узник, / и выдам под хохот и вой: / «Душа – совмещенный санузел, / где прах и озноб душевой. / Поэты и соловьи поэтому и священные, / как органы очищения, / а стало быть, и любви»* (А. Вознесенский).

В стихотворении, посвященном В. Брюсову, М. Цветаева превращает *сердце* в предмет обстановки (*ночник*): *Я забыла, что сердце в вас – только ночник, / Не звезда. Я забыла об этом.*

Различные вариации на тему *душа – камера, крепость* встречаются М. Цветаевой (метафорические сочетания *тюремная крепость души, камера сердца*, которые входят в другие тропы): *Я знаю все ходы и выходы / В тюремной крепости души / Вся стража – розами увенчана: / Слепая, шалая толпа* (М. Цветаева); *Зорко – как следователь по камере / Сердца – расхаживает Морфей* (М. Цветаева).

В некоторых случаях используется уподобление *души* «разрушившемуся/разрушающемуся дому»: *А мне твои душевные трущобы / наскучили* (И. Бродский); *Ничего нет страшней, чем развалины в сердце, / ничего нет страшнее развалин, / на которые падает дождь и мимо которых / проносятся новые автомобили, / по которым, как призраки, бродят / люди с разбитым сердцем и дети в беретах, / ничего нет страшнее развалин, которые перестают казаться метафорой / и становятся тем, чем они были когда-то: домами* (И. Бродский).

Заключение. В русской поэзии XIX – XX веков распространены образные параллели *сердце/душа – музыка, музыкальные инструменты, сердце/душа – растения, светила, природные явления, сердце/душа – различные обозначения человека, физиологические состояния, звуки, издаваемые человеком, органы восприятия, эмоциональный и ментальный мир человека* и др., которые по-разному преломляются в идиостилиях.

Образы *огня, воды, птиц* и др., широко распространенные в XIX веке, сохраняются и развиваются в XX веке. Их развитие определяется стремлением расширить круг связей и ассоциаций.

Для уподобления используются обозначения ушедших или новых реалий: *сердце/душа – ладья, корабль* (А. Блок), *фаэтон* (Б. Пастернак), *самолет* (А. Кушнер, В. Высоцкий) и др.

Смысловые связи, в поэзии XIX века только намеченные, в XX веке приобретают широкое распространение (*сердце/душа – звери, насекомые, рыба*).

Некоторые традиционные для XIX века смысловые связи ослабевают и «угасают» в XX веке (например, *сердце/душа – храм*).

В XX веке возникает образное уподобление *души/сердца* жилищу, дому, предметам обстановки, местам пребывания человека и др. Используются многочисленные видовые обозначения, обозначения частей целого и т. д.

Характерная особенность XX века – бытовой характер ассоциаций, депозитизация, снижение традиционно высоких образов: *Я забыла, что сердце в вас – только ночник, / Не звезда* (М. Цветаева); *души – залы для редких гостей* (М. Цветаева), *душа – совмещенный санузел* (А. Вознесенский); *Мне страшно в комнате / души твоей* (Е. Евтушенко).

Библиография

Бакина М.А. Устойчивые языковые формулы в поэзии XX века (на материале Д. Бедного и Б. Слуцкого) // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Образные средства поэтического языка и их трансформация. – М.: Наука, 1995. – С. 106–143.

Виноградова В.Н. Словотворчество (И. Анненский, М. Волошин, И. Северянин) // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Образные средства поэтического языка и их трансформация. – М.: Наука, 1995. – С. 106-143.

Ковтунова И.И. Некоторые направления эволюции поэтического языка в XX веке // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Поэтический язык и идиостиль. – М.: Наука, 1990. – С. 7-27.

Ковтунова И.И. Очерки по языку русских поэтов. – М.: Азбуковник, 2003. – 206 с.

Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. – М.: Наука, 1986. – 206 с.

Кожевникова Н.А. Словоупотребление в русской поэзии начала XX века. – М.: Наука, 1986. – 252 с.

Кожевникова Н.А. Эволюция тропов // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Образные средства поэтического языка и их трансформация. – М.: Наука, 1995. – С. 6-79.

Кожевникова Н.А., Петрова З.Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX-XX вв. Вып. 1. Птицы. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 471 с.

Кожевникова Н.А., Петрова З.Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX-XX вв. Вып. 2. Звери, насекомые, рыбы, змеи. – М.: Языки русской культуры, 2010. – 512 с.

Некрасова Е.А. Олицетворение в идиостиле (функциональный аспект) // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Тропы в индивидуальном стиле и поэтическом языке. – М.: Наука, 1994. – С. 54-105.

Павлович Н.В. Парадигмы образов в языке русской поэзии XX века // Язык русской поэзии XX века. – М.: Наука, 1989. – С. 116-130.

Павлович Н.В. Словарь поэтических образов. В 2 т. – М.: УРСС, 2007. – Т. 1 – 842 с.; Т.2 – 895 с.

Петрова З.Ю. Образные обозначения эмоций в русской поэзии XX века // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Образные средства поэтического языка и их трансформация. – М.: Наука, 1995. – С. 79-106.

Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.

Источники

Анненский И. Стихотворения и трагедии. – Ленинград: Сов. писатель, 1990 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rulibs.com/ru_zar/poetry/annenskiy/8/j0.html.

Антокольский П. Собр. соч. В 4 т. – М.: Худож. лит., 1973.

Ахмадулина Б. Полн. собр. соч. в одном томе. – М.: Альфа-книга, 2012. – 856 с.

Белый А. Собр. соч. В 6 т. – М.: Терра, 2004.

Блок А. Собр. соч. В 9 т. – М.: Гислитиздат, 1962.

Бродский И. Стихотворения и поэмы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.ru/BRODSKIJ/brodsky_poetry.txt.

Бунин И. Собр. соч. В 6 т. – М.: Худож. лит., 1987.

Вознесенский А. Собр. соч. В 5 т. – М.: Вагриус, 2002.

Высоцкий В. Сочинения. В 2 т. – М.: Худож. лит., 1991.

Гумилев Н. Собр. соч. В 4 т. – М.: Терра, 1991.

Евтушенко Е. Собр. соч. В 3 т. – М.: Эксмо, 2015.

Есенин С. Полн. собр. соч. В 7 т. – М.: Наука, 1995.

Заболоцкий Н. Собр. соч. В 3 т. – М.: Худож. лит. 1983.

Иванов Вяч. Собр. соч. В 4 т. – Брюссель: Жизнь с Богом, 1974 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rupoem.ru/ivanovV/all.aspx#snilos-mne-skvozit>.

Кушнер А. Избранное. – М.: Время, 2005. – 718 с.

Лермонтов М. Собр. соч. В 4 т. – М.: Худож. лит., 1983.

Майков А. Стихи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rupoem.ru/majkov/all.aspx>.

Мандельштам О. Сочинения. В 2 т. – М.: Худож. лит., 1990.

Мориц Ю. Избранное. – М.: Сов. писатель, 1982. – 496 с.

Окуджава Б. Избранное. Стихотворения. – М.: Московский рабочий, 1989. – 336 с.

Пастернак Б.Л. Полн. собр. соч. В 11 т. – М.: Слово/Slovo, 2003.

Полонский Я. Сочинения. В 2 т. – М.: Худож. лит., 1986

Пригов Д. Написанное с 1975 по 1989 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://modernpoetry.ru/main/dmitriy-aleksandrovich-prigov-napisannoe-s-1975-po-1989>.

Рождественский Р. Собр. соч. В 3 т. – М.: Худож. лит., 1985.

Самойлов Д. Избр. произведения. В 2 т. – М.: Худож. лит., 1990.

Тарковский А. Собр. соч. В 3 т. – М.; Худ. лит., 1991.

Тютчев Ф. Полн. собр. соч. и писем. В 6 т. – М.: Классика, 2002.

Фет А. Полн. собр. стихотворений. – Ленинград, 1959. – 897 с.

Цветаева М. Собр. соч. В 7 т. – М.: Терра, 1997.

Концепции генезиса городских легенд: системный анализ

¹Карабулатова Ирина Советовна

²Савчук Ирина Петровна

¹Российский университет дружбы народов, Россия
109382, г. Москва, пр-т 40 лет Октября, 20
доктор филологических наук, профессор
E-mail: radogost2000@mail.ru

²Югорский государственный университет, Россия
628011, г. Ханты-Мансийск, ул. Студенческая, 11
младший научный сотрудник
E-mail: uruna_cabchuk@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению вопроса генезиса городских легенд. Они по своей природе близки к мифам и сказаниям. При этом преимущественным отличием является тот факт, что городские легенды транслируют события, отражающие более современный период. Городские легенды как элемент современного фольклора имеют свои свойства и характеристики, отражающие их специфику, характерную для каждого отдельного региона и/или области, в которой зародилась та или иная легенда. Передаваясь из поколения в поколение, городские легенды обрастают новыми подробностями, действующие лица могут меняться. При этом неизменной остается создаваемая эмоциональная атмосфера.

Ключевые слова: городская легенда, поверие, история, событие, фольклор, город.

УДК 398.2

Concepts of urban legends genesis: Systemic analysis

¹Irina S. Karabulatova

²Irina P. Savchuk

¹Peoples' Friendship University of Russia, Russia
109382, Moscow, 40 years of October Ave., 20
Doctor of Sciences (Philology), Professor

²Yugra State University, Russia
628011, Khanty-Mansiysk, Students Str., 11
Junior Researcher
E-mail: uruna_cabchuk@mail.ru

Abstract. This article studies the genesis of urban legends which are close to myths and tales by their nature. At the same time, the main difference is that urban legends depict events of a more modern period. As an element of contemporary folklore, urban legends have their own properties and characteristics reflecting their specificity and features of each particular region and / or any other place in which a legend originates. Passing from generation to generation, urban legends are enriched with new details and changes of personages. However, the initial emotional atmosphere remains unaltered.

Keywords: urban legend, belief, history, event, folklore, city.

UDC 398.2

Введение. Городская легенда также носит название «городской миф». Данное литературное явление представляет собой некое древнее сказание, историю, которая несет в себе определенный посыл [Savchuk, Karabulatova 2019: 522–530], т. е. короткий по объему рассказ, который может отображать как реальные, так и вымышленные события. Он является разновидностью мифа, который опирается на современные условия жизни, в том числе технические и информационные. В современном обществе городские легенды имеют два варианта наименования на английском языке – всеобщее известное «urban legends», а также «contemporary legends».

По смысловому содержанию городские легенды, как правило, повествуют о страшных и мистических событиях. В то же время в них должен присутствовать элемент правдоподобности для того, чтобы легенда не потеряла своей смысловой значимости [Данченко 2011: 23].

Материалы и методы. Материалами явились городские легенды, собранные в сборниках и кинематографе русских и зарубежных авторов. Методологическую основу составили историко-типологический, историко-генетический, историко-культурный и сравнительно-исторический методы.

Обсуждение. Тенденции современной жизни несколько модифицируют способ распространения городских легенд. Если раньше они передавались устно, то сейчас появились иные возможности: при помощи многочисленных мессенджеров или сети Internet [Смирнова 2010: 114–119]. Кроме того, знания о различных городских легендах передаются с помощью средств кинематографа. Это говорит о том, что они существуют в двух измерениях: в фольклорном и в медийном. Для последнего даже появился свой термин «net-lore», то есть «сетевой

фольклор». В качестве примера можно говорить о молодежной американско-французской трилогии «Городские легенды». Режиссеры отразили в каждом из фильмов большое количество различных американских поверий.

Городские легенды наиболее распространены в крупных городах с богатой историей. Нельзя сказать, что они возникают из ниоткуда. Они могут основываться как на реальных событиях, так и на предрассудках. В большинстве случаев городские легенды имеют большую популярность среди детей и подростков, чьей психологии свойственно пересказывать «страшилки» и делиться ими с товарищами. Более того, для данной возрастной категории также свойственно желание верить в невероятное.

В каждой стране есть свои истории, которые имеют наибольшую распространенность. Так, например, в России это истории про Красную руку, Зеленые пальцы, Красную простыню и т.д. Они описаны в книге Эдуарда Успенского [Успенский 2001]. Для более старшего подросткового возраста актуальность приобретают истории про крыс-гигантов, которые живут в метро, таинственных незнакомцев из бара, которые продают почки своих товарищей, и т.п.

Большой вклад во всемирное развитие вопроса городских легенд внес американский фольклорист Ян Гарольд Брунванд. Он написал сборник рассказов «Энциклопедия городских легенд». Автор отмечал, что городские легенды очень разнообразны, но в большинстве случаев они все описывают сверхъестественные явления. Довольно часто такие легенды имеют в своей основе некие религиозные события. Также, в 1981 году появилась его первая книга о городских легендах под названием «Исчезающий автостопщик».

Происхождение городских легенд обосновывается их стремлением предупредить горожан о существующей высокой опасности, которая может подстергать на каждом шагу. Городская легенда – это прежде всего сконцентрированный страх, суеверие. Тем не менее с точки зрения жанрового контента городские легенды можно подразделить на несколько типов: современные сказки; бывальщина; криминальная история; истории о правительственных заговорах; мифы о секретных технологиях; мифы о похищении людей; суеверия; истории, основанные на страхе и/или непонимании.

Рассмотрим их более подробно. *Современные сказки* похожи на притчи. Они берут свою предысторию из более ранних времен и переделываются на современный лад. *Бывальщина*, как поджанр городской легенды, является одним из наиболее распространенных. Ее отличительной чертой является то, что она описывает конкретное место и время события. Доверие слушателей завоевывается за счет конкретизации событий. *Криминальная история* также является довольно распространенным видом городской легенды. Она может описывать преступления различных видов, но, как правило, все они остаются нераскрытыми. Иногда такое стечение обстоятельств связывают с тем, что в совершении преступлений виноваты правоохранительные преступления. *Истории о правительственных заговорах* представляют собой городские легенды о неких социальных экспериментах, заговорах крупных корпораций, инопланетянах, и т.д. Они вызывают большой интерес у части слушателей и читателей, а потому всевозможные государственные органы, такие как КГБ, сочиняли их и будут сочинять, чтобы отвести внимание конспирологов от своих собственных дел. *Мифы о секретных технологиях* распространены немного меньше, но от этого они не становятся менее интересными. В них говорится о психотронном и погодном оружии и т.п. Однако фактического подтверждения они не имеют. Абсолютным чемпионом среди широко спектра городских легенд как по количеству, так и по правдивости, являются *истории, основанные на страхе и/или непонимании*. К их числу можно отнести и различные суеверия, обоснования которым нет, но в которые продолжают верить люди.

Говоря об отличительных чертах городских легенд, необходимо отметить их гротескность, чрезмерное преувеличение, додумывание невероятных деталей и подробностей. По своей сути современные городские легенды создаются из мифов и таинственных историй ареалов обитания одной страны. Тем не менее городские легенды есть в каждой из стран.

Рассмотрим наиболее яркие примеры. Например, в Японии есть легенда о кукле Лика-Чан. Она была настолько популярна среди детей, что ее создатели решили открыть особую телефонную линию, звоня на которую дети могли поговорить с куклой. Фактически же они разговаривали с автоответчиком, который выдавал заранее записанные фразы. Данное коммерческое мероприятие послужило пищей для возникновения страшных слухов о том, что по телефону кукла обещала прийти за непослушными детьми, чтобы убить их. Немного иная вариация данной городской легенды имеет продолжение, в котором кукла все-таки добирается до квартиры девочки и убивает ее. На самом деле существует большое число легенд, связанных с этой куклой, но во всех них она является убийцей.

В Австралии существует легенда Сиднея, в которой говорится о поперхнувшемся добермане, будто бы съевшем палец грабителя, пробравшегося в дом, пока хозяева ушли по делам. Данная городская легенда основана на реальных событиях, произошедших с одной из семейных пар, и стала нарицательной. Схожая сюжетная линия легенды отчетливо наблюдается в фильме «The People Under the Stairs» (1991) американского режиссера Уэса Крэйвена.

Не менее кровавые городские легенды встречаются и во Франции. Одна из них, основанная на реальных событиях, появилась в Париже в 1960-х гг. Молодая пара, студенты, припарковались около леса Рамбуйе (Ramboillet), чтобы их никто не видел. Когда парень вышел из машины, девушка осталась ждать его внутри, но тот никак не возвращался. Внезапно она увидела мужчину, скрывающегося в тени дерева. Испугавшись, она села обратно в машину, чтобы поскорее уехать, но пока она садилась, услышала очень тихий скрип, за которым последовало ещё несколько скрипов. Это продолжалось несколько секунд, но девушка в итоге поняла, что у неё не осталось другого выбора, и решила уехать. Она нажимала на педаль газа, но не могла начать движение – кто-то привязал трос от бампера машины к растущему неподалёку дереву. На самом деле существует ряд доказательств, подтверждающих, что на территории леса Рамбуйе в то время действительно орудовал маньяк, который вполне мог совершить это преступление.

США имеет очень развитую структуру городских легенд. В большей части штатов США, таких как Аризона, Айдахо, Алабама, Айова и Аляска, давным-давно творились странные вещи, о которых и по сей день ходят жуткие легенды. Они настолько ужасны, что люди до сих пор не могут поверить в происходящие когда-то в своей стране события. Так, например, в Айдахо большой известностью обладает легенда о водяных-младенцах, при этом даже конкретизируется место событий. Это заповедник Massacre Rocks. В Айове местные жители рассказывают о статуе черного ангела, которая стоит в центре кладбища и приносит несчастья всем тем, кто к ней приблизится. Штат Аляска пользуется ужасной славой. Согласно исследованиям, проведенным газетой La Times, он является самым гиблым местом на Земле, поскольку ежегодно на его территории пропадает большое количество людей. Городская легенда, о которой постоянно говорится в Алабаме, повествует о так называемых «Адских вратах». На самом деле, это всего лишь мост, на котором в 50-е годы в реку упал автомобиль, а его пассажиры погибли, утонув. Существуют две версии городской легенды о мосте и аварии. Первая гласит, что если ехать на своем автомобиле, остановиться и выключить свет фар, можно увидеть в своем салоне погибших молодых людей. По другой версии легенды, если на машине доехать до середины моста, остановиться и обернуться назад, взору человека откроется пылающий огнем портал в ад. В штате очень много желающих, проверить правдивость данной легенды, что, в свою очередь, чревато серьезными последствиями. Именно поэтому на сегодняшний день властями категорически запрещен проезд по мосту.

Как уже упоминалось ранее, городские легенды находят широкое отражение в художественной литературе и кинематографе. Чтобы проиллюстрировать данный факт, обратимся к примерам.

Художественная литература. Книга М. Веллера «Легенды Невского проспекта» представляет собой сборник рассказов, отражающих поверья и городские легенды Ленинграда. Из зарубежной литературы наибольшей популярностью пользуется сборник рассказов Charles de Lint «Dreams Underfoot».

Кинематограф. Число фильмов, основанных на городских легендах, довольно обширно. Среди них наиболее известными являются «Аллигатор» (1980), «Ангар 18» (1980), «Филадельфийский эксперимент» (1984), «Спонтанное возгорание» (1990), «Кэндимен» (1994), «Люди в черном» (1997), «Звонок» (1998), «Человек-мотылек» (2001), «Роковое число 23» (2007), «Железное небо» (2012), «Запретная зона» (2012), «Слендер» (2015), «Лес призраков» (2016), «Пиковая дама: Черный обряд» (2015). Для более младшего возраста подходит сериал «Goosebumps», снятый по книгам Р.Л. Стайн.

Комиксы. Одним из наиболее распространенных способов внедрения городских легенд в повседневную жизнь небезосновательно является их публикация в комиксах. Целый сборник таких историй представлен в работе Рона Голарта – комикс, вышедший впервые в 1947 под названием «Crime Patrol», позже он был переименован в «The Crypt of Terror». До наших дней он дошел под названием «Tales from the Crypt».

Заключение. Подводя итоги проведенного исследования, необходимо отметить, что в настоящее время можно проследить тенденцию слияния культур различных стран. Американская городская легенда в некоторой мере нашла свое отражение в творчестве российских писателей, например в кино- и телепродукции [Ланская 2006]. Как особый специфический фольклорный жанр городская легенда получила широкое распространение и разработку в период начала XX века. Этим объясняется ее контентное своеобразие. Первоначальные варианты городских легенд были представлены в устной форме, а позже они нашли выражение в печатных издательствах разного рода и кинематографе.

Библиография

- Данченко В.В. Гравиинерциальные эффекты в проблеме прогноза землетрясений. – М., 2011. – 107 с.
- Ланская Ю.С. Американская городская легенда в контексте постфольклорной культуры. – Нижний Новгород, 2006. – 236 с.
- Смирнова Е.В. Устойчивые мотивы сюжета «геопатогенная зона» в городской легенде // Вестник ЧелГУ. – 2010. – № 21(202). – Вып. 45. – С. 114–119.
- Успенский Э. Красная Рука, Черная Простыня, Зеленые Пальцы. – М.: Мир «Искателя», 2001. – 160 с.
- Savchuk I. P., Karabulatova I. S. Language features of the legends genre as the basis of storytelling technology in advertising discourse // Amazonia investiga. – 2019. – Vol. 8, № 21. – Pp. 522–530.

**Коммуникативно-риторический портрет Остапа Бендера:
семантико-семиотический и дискурсологический аспекты**

Мельник Ярослав Григорьевич

Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника, Украина
76018, г. Ивано-Франковск, ул. Шевченко, 57
кандидат филологических наук, профессор
E-mail: mel.jaroslav@gmail.com
имени Василия Стефаника

Аннотация. В статье рассматривается лингвистика начала XXI века в контексте формирования новой научной парадигмы. Процесс полной «перезагрузки» лингвистики как комплекса учений о слове начался в эпоху В. Гумбольдта, активизировался благодаря трудам Ф. Соссюра, а в последние десятилетия в геометрической прогрессии расширилось пространство лингвистики. Изменение границ учения о слове, а также внутринаучная реорганизация лингвистической парадигмы способствовали приходу новой антропоцентрической эпохи не только в языкознании, но и в гуманитарной сфере вообще. Дискурсологический подход к интерпретации языкового знака в начале XXI века становится еще одной лабораторией, в которой апробируется слово и лингвокультурологическое пространство. Параллельно с этими процессами наступает эра новой риторики. В этом контексте интерпретация языковых явлений, языковой картины мира, идеологием прошлого и настоящего, произведений словесного искусства, персонажей художественных произведений (не только литературных) приобретает новое звучание. Особого внимания заслуживают переосмысление и неориторическая интерпретация не только литературных персонажей, но и выдающихся деятелей культуры, политических лидеров прошлого и настоящего. Весьма актуальным с этой точки зрения представляется риторический портрет Остапа Бендера, как одного из самых ярких литературных героев XX века. Актуальность коммуникативной конституции О. Бендера определяется еще и тем, что наша современность изобилует реально действующими персонажами, которые типологически можно с полной уверенностью отнести к «бендеровскому» подвиду.

Также обращается внимание на вариативность и вездесущность этого подвида (от офисов сомнительных фирм в отдаленных райцентрах – «глубинке» до политического Олимпа стран – политических и экономических «тяжеловесов»), а также на их ролевую участь в определении политического и экономического ландшафта современности.

В данной публикации осуществляется попытка наведения фокуса на коммуникативно-риторическое поведение О. Бендера, а также частично рассматривается и дискурсологический феномен этого персонажа. Главным образом осуществлена попытка систематизации и типологизации признаков, которые формируют целостный образ с его сценарийными аппликативными, иллюкутивными, перлокутивными и прочими особенностями. То есть осуществлена попытка рентгеноскопии коммуникативных кодов известного персонажа и определения специфики, уникальности, своеобразия, закономерности природы его коммуникативно-риторического стиля.

Ключевые слова: коммуникация, дискурс, классификация, коммуникативный код, авантюра.

УДК 821.09

Ostap Bender's communicative rhetorical portrait: Semantic-semiotic and discursive aspects

Yaroslav G. Mel'nyk

Precarpathian National University named after Vasyl' Stefanyk, Ukraine
76018 Ivano-Frankivsk, Shevchenko Str., 57
Candidate of Sciences (Philology), Professor
E-mail: mel.jaroslav@gmail.com

Abstract. The article discusses the achievements of linguistics of the early 21st century in the context of the formation of a new scientific paradigm. The process of a complete “reset” of linguistics as a complex of doctrines about the word began in W. Humboldt’s era, intensified by F. de Saussure’s works expanding the space of linguistics in recent decades exponentially. The changing boundaries of the doctrine of the word, as well as the internal research reorganization of the linguistic paradigm, contribute to an advent of a new anthropocentric era not only in linguistics, but also in the humanities in general. The discursive approach to the interpretation of the linguistic sign in the early 21st century becomes another laboratory which tests the word and the linguocultural space. Simultaneously, an era of new rhetoric sets in. In this context, the interpretation of linguistic phenomena, of the linguistic worldview, of the ideologemes of the past and the present, of works of verbal art (not only literary), and their characters acquires a new meaning. Especially important is the rethinking and non-rhetorical interpretation of literary characters, prominent cultural figures, political leaders of the past and present. In this line very relevant is the rhetorical portrait of Ostap Bender, one of the most prominent literary protagonists of the twentieth century. The relevance of O. Bender’s communicative constitution is also determined by the fact that our time is replete with characters, who can be safely referred to the “Bender” subspecies. The paper also focuses on the fact that the variability and omnipresence of this subspecies (beginning with the offices of suspicious firms in remote district centers – the “backyard” to countries’ political Olympus – political and economic “heavyweights”), as well as the role in determining contemporary political and economic landscape is very important. This publication attempts at focusing on O. Bender’s communicative rhetorical behavior and at considering the

discursive phenomenon of this character. Besides the paper systematizes and typologizes the attributes that form a holistic image with its scenario-based applicative, illocutionary, and other features. In other words, the articles attempts to X-ray the communicative codes of a well-known character and determine the specificity, uniqueness, originality and patterns of his communicative style.

Keywords: communication, discourse, classification, communicative code, adventure.

UDC 821.09

Введение. В XX веке лингвистика пережила бурное развитие. На процесс расширения лингвистических учений повлияли как научно-технический прогресс, так и политические события, развитие гуманитарной сферы и т. п. В течение последнего столетия наблюдаются тенденции, которые во многом продолжают эволюционировать и в XXI веке, – это тесный контакт с другими науками – как гуманитарными, так и естественными; слияние с литературно-творческим процессом – так называемая «филологизация» лингвистики; позиционирование в эпицентре лингвистических проблем «человека говорящего» («языковая личность», «языковое сознание», «языковая картина мира», «концепт», «дискурс» и пр.) [Ревзина 2004: 11]. На фоне этих тенденций знаковым явлением оказалось возрождение риторики и полное переосмысление социально-коммуникативной, этико-правовой, психологической, культуросозидающей роли слова. С 50-х гг. прошлого века запущена программа антропоцентриализации не только лингвистического блока дисциплин, но и гуманитарной сферы вообще [Мельник 2015–2016: 205]; [Безменова 1991: 112]. Конечно, эти тенденции возникли не на пустом месте. Начиная с эпохи В. фон Гумбольдта «новая лингвистика» пробивала путь и боролась за свое признание. И накопленный богатый опыт научных изысканий позволил оформиться новой методологии и новой научной парадигме. Лингвистика второй половины XX века заметно обогатила научно-терминологический аппарат, расширила понятийное пространство, предложила множество теорий и гипотез, что позволяет определить эту эпоху развития науки новой и качественно более высокой. Примечательным является также то, что языковой знак интерпретируется в рафинированной уже не, оторванной от жизненной почвы форме, а оценивается как часть живого организма, функциональной и органической системы [Препотенська 2011: 8]. Также весьма важным оказалось и то, что в слове, языковой системе обнаружены «культурно-историческая память»; «геномы культуры»; «ментальность»; «сценарии мыслительных процессов» и пр. [Михальская 1996: 8]. Но даже на фоне этих революционных веяний лингвистика, учение о слове во многом остаются консервативными и недоступными для сенсационных открытий. «Человек говорящий» же остается в течение последних десятилетий тем горизонтом, на котором ведутся интенсивные разработки. И в значительной мере такая картина сложилась благодаря тенденциям в сфере формирования всемирного информационного пространства, революционным изменениям в области цифровых технологий, семиотики и пр. Также одной из причин исследования в указанной области являются обострения и противостояния на международном уровне, информационные интервенции и войны. В результате мы обнаруживаем особую активность в пространстве коммуникатологии, риторики, масмедийных технологий, глубинной семантики, психосемантики и др. Словом, обращение к этим сферам знаний продиктовано временем и эволюционными трансформациями, глобализационными процессами [Щедровицкий 1995: 57].

Оправданным в современной науке является обращение к речи и коммуникации как к целостным системам. Рассмотрение пестрой палитры коммуникативных контактов в контексте языковой картины мира, коммуникативных кодексов, рече-мыслительной и мировоззренческой аксиологической конституции коммуниканта, а также риторическая составляющая художественных произведений являются приоритетными [Ворожбитова 2018б: 18]. Это обстоятельство объясняет создание целых школ, направлений, формирование научно-дискуссионных площадок, главным предметом которых является «человек и дискурс», например, Сочинской лингвориторической школы [Ворожбитова 2018а: 7] (см. также: Ворожбитова 2007, 2012, 2015, 2019; Vorozhbitova, Potapenko 2013]).

В контексте сказанного обратимся к главному предмету рассуждения – коммуникативно-риторическому портрету Остапа Бендера. Такой выбор темы рассуждений не случайный и объясняется несколькими факторами. Во-первых, этот персонаж в галерее художественных портретов весьма примечательный и яркий. Во-вторых, его коммуникативный кодекс заслуживает особого внимания в силу привлекательности, распространения и популярности. И в-третьих, в современном дискурсе, информационном пространстве, масмедийных технологиях, коммуникативных моделях поведения политиков всех уровней и всевозможных аналитиков, речами которых избилует телекоммуникационный мир, очень часто используется именно «бендеровская» модель коммуникативного поведения. Витиеватость высказываний, умение «ускользнуть» от неудобных вопросов, способность «заговорить» любую проблему, виртуозная изобретательность и умение запутать любого собеседника, талантливое превращение в шоу острой проблемы, отвлечение внимания; умение «растворить» острую проблему в демагогии и словообилии; умение «прочитать» собеседника, определить его слабые стороны и обезоружить каверзными вопросами или формулировками; талантливая игра на человеческих слабостях; великолепное владение риторическими приемами; богатый набор тропов и виртуозных лексических конфигураций; умение талантливо сыграть любую роль, которую требует ситуация; неудержимая энергия, пафос и желание самореализации; вдохновенное стремление к обогащению путем завладения чужими сокровищами (кстати, нажитыми тоже не совсем честным путем); умение собрать вокруг себя своеобразный электорат – единомышленников и умело ими дирижировать, сохраняя при этом абсолютную власть и авторитет в их глазах; способность к креативному мышлению и в каждой отдельной ситуации находить уникальную формулу коммуникации; речь его изысканна и пафосна – каждая реплика достойна фразеологического словаря и т. п. Это всего лишь несколько штрихов к портрету великого комбинатора. И поскольку этот герой является создателем целой школы коммуникации, а его стиль стал очень популярным в наше время, то о коммуникативных технологиях О. Бендера следует поговорить детальнее.

Материалы и методы. Материалами исследования послужили незабвенные произведения И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и «Золотой теленок». Также в аналитических разработках были учтены другие произведения «Одесской пляяды», экранизации этих произведений и сценические постановки.

Учитывая сложность, многоплановость, а также синтетическую природу риторики и дискурсологии, в работе использовались разные методы, приемы и подходы к интерпретации описываемых феноменов. Учитывались методологические тенденции в современной гуманитарной науке; общенаучные и частнонаучные методы; методы анализа и синтеза; метод сплошной выборки; контрастного анализа, аналогии, наблюдения, описания, обобщения и пр. [Щедровицкий 1995: 157–158]. Кроме этого, дифференциальный подход к классической риторике и *отмежеванию методов влияния, убеждения, внушения, суггестии, манипуляции, скрытого управления и доминирования, нейролингвистического программирования, формирования разных типов зависимости, коммуникативного реформатирования сознания, использование разных типов имитаций, фэйковой информации и пр., которые составляют основной инструментарий классической риторики* (которые объединены гиперонимом «убеждение») и неориторики как науки о новом, толерантном, этически выверенном комплексе приемов с целью полной и объективной интерпретации является основным идейным конституэнтном предложенного материала [Срушевич 2005: 3–4]. Также используются приемы конкретизации и визуализации с целью аргументированной презентации материала. Следует заметить, что предложенный экскурс не обладает полнотой, а является всего лишь попыткой систематизации и типологической дифференциации. И объясняется такая частичность ограниченностью формата публикации, а также поставленными целями.

Обсуждение. Учитывая ключевые признаки настоящей эпохи – глобализацию и тотализацию, с одной стороны, и гипертрофию роли информационных технологий в выстраивании модели нашей действительности – с другой, необыкновенно актуально стоит вопрос адекватности и экологической сбалансированности всего информационного пространства [Кара-Мурза 2000: 17]. Незначительные колебания или глобальные потрясения информационной паутины могут изменить информационный ландшафт, нанести непоправимый вред. Не лишним будет вспомнить выступление Дж. Буша (младшего) на следующий день после атак 11 сентября 2001 года. По разным данным, его выступление (официальное заявление) слушали около трех миллиардов людей. Каждое сказанное слово, интонация, пауза в речи были глубоко семантически, перлокутивными, и от них зависело будущее планеты. В наши дни политики, бизнесмены и пр. собирают многомиллионные аудитории. Поэтому корректность, этическая выверенность, толерантность, этикетная откорректированность, семантико-смысловая точность, культура коммуникации, прозрачность прагматических установок, правильность дефиниций, безошибочность адресаций, вменяемость текстового посыла и пр. сегодня весьма значимы и актуальны. Но, как показывают жизненная практика и опыт наблюдений, коммуниканты всех уровней и сфер, успешно оперируя риторическим инструментарием, чаще всего не владеют культурой выступления перед широкой аудиторией или откровенно игнорируют этические нормы. Равно как и кодексы, которые очерчивают правовые рамки коммуникаций, журналистскую этику и пр.

Для оценки, систематизации и описания всевозможных типов отклонений и девиаций, а также особенностей речевого поведения наших современников мы обратились к нетленному образу Остапа Бендера и избрали его коммуникативный кодекс в качестве лабораторного материала. Именно этот персонаж владеет широкой гаммой риторических приемов, превосходно жонглирует словесным материалом, а витиеватость и изобретательность мыслительных конфигураций безгранична и совершенна. «Остапы Бендеры» всегда были неотъемлемым элементом дискурса всех эпох, но настоящая эра – эра процветания этой социальной категории наступила на территории Восточной Европы после распада Советского Союза – с начала 90-х годов прошлого века. До настоящего времени они являются зачастую «законодателями моды», своеобразным стандартом. Но отличие «великого комбинатора» в том, что ему свойственен кодекс чести. Он не опускается до аферизма. Его сфера – это авантюризм, игра, мажорное отношение к жизни, неудачам, ситуациям. О. Бендер не впадает в депрессию, он не бывает грустным и разочарованным в жизни. Симпатии читателя или зрителя всегда на его стороне. Хочется ему аплодировать, непременно хочется, чтобы он жил и здравствовал. Великий комбинатор безвреден. Он опасен только для узкого круга таких же авантюристов, как он, которые в рамках своего жизненного формата занимаются мелким мошенничеством или ведут паразитический образ жизни. Рэкет, угроза жизни, рейдерство, грабеж, убийство, желание управлять большими массами народа, неудержимый карьеризм и стремление к статичной и перманентной власти, нанесение значительного вреда государству (он не грабит банки и не обворовывает народ) – это не его удел. О. Бендер – жизнелюб. Его мечта – это иллюзия рая на земле. Наивысшее благо – это белая шляпа, белый костюм и Рио-де-Жанейро (кстати, в эпоху нашего героя это столица Бразилии – одной из экономически успешных стран, «удивительный город»). Он не жаден. Всегда готов делиться и подавать бедным. Таким образом, на фоне заложенной в этот образ идеи авантюризма и отрицательности персонажа он обладает неизменной притягательностью (что было идеально воплощено в одной из последних экранизаций гениальным Андреем Мироновым).

Итак, попытаемся воссоздать пазлы, из которых в перспективе будет сложен коммуникативно-риторический портрет О. Бендера. Все же делаем акцент на «риторический», поскольку он является идеальным оратором, риторическим практиком, и весь ресурс приемов классической риторики применен в полном объеме. Правда, в текстах романов И. Ильфа и Е. Петрова он подкрашен иронией и традиционным одесским юмором.

В дальнейшей классификации ограничимся двумя блоками. В первом будет предложена общая характеристика моделей коммуникативно-риторического поведения, а во втором будут рассмотрены технические средства, приемы влияния на собеседника и информационную среду.

К первому блоку характеристических черт отнесем следующие особенности нашего героя:

– концептуально О. Бендер-коммуникант – это суррогат артистизма, игры, изобретательности, интриги (умение держать интригу), витиеватости словесных форм; сложная комбинаторика текстов, пауз, интонаций,

намеков, подтекста, фраз; умения не быть банальным; умение превращать бытовые и нейтральные тексты в типичный «бендеровский» перформанс; он утонченный иллюзионист, который за внешней резкостью, грубоватым императивом скрывает дух безвредного авантюризма; это сложное нагромождение мыслей, чувств, слов, текстов, действий, интеракций, интерпретаций, сюжетов, угроз, просьб, скандала; создатель конгломерата эптонимов – фразеологических новообразований [Дядечко 2006: 27];

- авантюризм, граничащий с аферизмом (но эта черта принципиально не пересекается);
- О. Бендер универсален;
- О. Бендер демонстрирует абсолютную компетентность во всех сферах жизни и готов браться за любое дело;
- он создает вокруг себя ореол таинственности, загадочности («я сын турецкого подданного»);
- он всегда представлен авторитарным менеджером с безупречным опытом; он инициативен;
- владение полным комплексом манипулятивных технологий;
- О. Бендер эффектен;
- создает впечатление способности решить все вопросы («решалы»);
- в определенных ситуациях создает образ «свой парень»;
- ему свойственна (внешне) абсолютная уверенность в своей правоте и непререкаемой победе;
- О. Бендеру свойственна «гротескность» – умение контрастировать со средой, выделяться оригинальностью, а также компоновать сложносочетаемые вещи;
- умение убеждать (перепрограммировать) собеседника;
- умение сыграть «эмоционального, чувственного», сентиментального и ранимого человека;
- использование широкого спектра иронии (иногда сарказма);
- коммуникативно-контактная универсальность – умение контактировать со всеми социальными категориями;
- готовность браться за любое дело, даже если это для него совершенно неизвестная сфера;
- внешняя положительность – умение (поначалу) казаться неопасным;
- высокий сценический талант – умение входить в образ;
- умение ориентироваться во всех социально-коммуникативных ситуациях и находить идеальную формулу с целью влияния на собеседника;
- умение создать необходимый психологический климат;
- умение подбирать коммуникативные регистры («попасть в ногу») к своему собеседнику;
- умение поставить собеседника в сложную или безвыходную ситуацию – «загнать в тупик»;
- в отдельных случаях общаться с собеседниками «как с малыми детьми»;
- создавать наивно-примитивные тексты;
- быть созвучным с общим социальным фоном;
- создавать атмосферу пафоса, психо-эмоциональной эйфории;
- идеально использовать обещания и угрозы;
- «отключение» настороженности, осторожности, недоверия собеседника;
- создание образа собственной «непотопляемости»;
- завоевание доверия средствами демонстрации (неприкрытия) своего легкого авантюризма – «да, я такой»;
- умение проявлять, демонстрировать авторитаризм (чаще всего мягкий, неагрессивный);
- умение использовать широкий спектр открытого и прикрытого императива;
- тонкое психологическое чутье собеседника – «поймать» психологическую тональность;
- умение использовать нетрадиционные решения и применять их в коммуникативных сценариях;
- умение импровизировать – отказаться от стандартных коммуникативных клише;
- умение спровоцировать собеседника на откровенный разговор – «коммуникативный катарсис»;
- в случае необходимости сыграть утонченного человека;
- умение «уйти» от неудобного разговора;
- умение «заговорить», «растворить» в пустословии любую тему, если она неудобна;
- популизм и демагогия Остапа всем его окружением воспринимаются как серьезные и адекватные тексты;
- умение использовать паралингвистический ресурс (язык мимики, жестов, движений, внешности, манеру двигаться);
- он мастер скандала – умеет не проигрывать коммуникативные спарринги, выходить «сухим из воды»;
- умение владеть своими эмоциями и умение не терять внешней уверенности в своих коммуникативных посылах, действиях;
- умение использовать тропеистический потенциал языка, а также создавать авторскую метафору, сравнения и пр. тропы;
- в случаях необходимости умение демонстрировать щедрость;
- умение имитировать изысканность, интеллигентность и аристократизм;
- создавать атмосферу торжественности;
- демонстрация незыблемого оптимизма и уверенности в успехе;
- создавать «панцирь» – быть неуязвимым, непробиваемым для критики в свой адрес; стойчески переносить даже жесткую критику;
- хороший «знаток чужих душ» и умение определить степень аморальности собеседника;
- умение «одевать» меркантильные, стяжательские интересы в выразительные, высокоморальные и высокопарные тексты;

– в социально-политическом аспекте Остап и персонажи, которые вращаются в его орбите, универсальны – для них не имеет принципиального значения государственная система, политико-экономическое устройство; они всегда сохраняют свой стиль и манеру поведения;

– у него всегда в запасе значительное количество комбинаторных вариантов, реакций на возможные ситуации или развития событий (отсюда – «великий комбинатор»);

– в его коммуникациях даже самые абсурдные тексты, фигуры речи внешне приобретают черты четкой и незыблемой логики – даже самая парадоксальная мысль или фраза в исполнении Остапа выглядитстройной, логической, убедительной;

– О. Бендер игрок, но игра в его жизни перестает быть игрой и становится стилем жизни, формой бытия; ни в одном эпизоде мы не встречаем нашего героя не играющим, он играет себя;

– О. Бендер канонизирует свой стиль, дискурс (в конце концов картину мира) и вводит в ранг объективной реальности – «я часть реальной действительности, часть бытия»; «другим я не буду»;

– О. Бендер изначально сложно узнаваем – он воспринимается как гражданин с устойчивыми моральными принципами, хотя немного оригинальными, но с развитием событий отслеживается сначала контурное проявление бендеровских черт, а позже вырисовывается полноценный образ;

– он умеет мастерски подать оппоненту надежду на успех;

– О. Бендер искусно владеет «законами Мерфи» и избирательно применяет их в отдельных ситуациях;

– его импульсивность импонирует окружающим;

– он умеет безукоризненно, с филигранной точностью определить брешь в обороне оппонента;

– часто применяет прием фамильярного сближения с собеседником, что в свою очередь обезоруживает оппонента;

– в отдельных случаях применяет имитативную нивеляцию собственного «я» с целью внушения уверенности оппоненту; имитативное преклонение перед собеседником; возвышение его, возвеличение с целью манипуляций;

– имитация сильного эмоционального переживания проблемы;

– апелляция к совести (святыням);

– использование элементов шоу, «коммуникативных фейерверков» с целью впечатлить собеседника, выбить из психологического равновесия, окунуть в необходимое психоэмоциональное состояние, внушить идею;

– в случаях необходимости имитация слияния с аудиторией (с собеседником) – «я такой же, как вы», «мы все в равной мере зависимы», «мы объединены случившимся», «мне так же больно, как и вам», «я радуюсь вместе с вами»...

– использование страха или других первичных инстинктов, использование человеческой жадности и прочих отрицательных черт в выстраивании коммуникативного сюжета;

– умело использует информационную атаку;

– отвлекает собеседника от предмета разговора путем создания информационного «шума», «помех», «мусора» (словесной трескотни) и т. о. умеет запутать оппонента;

– захват коммуникативного пространства (эфира) – не дает возможности высказаться оппоненту;

– с помощью иронии и других средств унижает достоинство собеседника (оппонента) – нейтрализует его прагматические установки;

– использует прием коммуникативного (энергетического) истощения оппонента, что делает его неспособным сопротивляться;

– игнорирует «неудобные вопросы» – «временная потеря слуха»;

– отвечает на вопросы, которые не прозвучали, не были сформулированы, т. е. «говорит о своем», игнорируя тематический формат;

– обильное использование коммуникативных клише (популярных в данный момент в СМИ, научно-популярной литературе, митингах и пр.);

– имитация гиперкомпетентности, всезнания, полной проинформированности;

– в случае необходимости умение мастерски сыграть искренне сочувствующего; способность к имитативной эмпатии;

– использование программы, стремления собеседника «быть красиво обманутым»;

– использование похвалы, комплиментарности; преувеличение достоинства собеседника; сыграть на самолюбии;

– умение «заразить» собеседника собственной идеей;

– имитация «прозрачности идей», «благородности замысла», «быстрого достижения успеха»;

– псевдовизуализация успеха – изображение, описание «ближайшего и достижимого светлого будущего»;

– неожиданное изменение контекста (формата, условий) правил игры;

– он хороший знаток ментальности разных социальных слоев – умение подбирать коммуникативные формулы с учетом специфики сценариев мышления;

– он мастер скандала – конфликтной коммуникации; вся его жизнь скандальна, и сюжетные линии произведений – это сплошная цепь скандальных историй;

– он талантливый спичрайтер – мастер создавать тексты;

– он использует гендерную корреляцию текста (он «умеет общаться с женщинами», «знаток женских душ»);

– имитация бойцовских способностей – умение нападать и защищаться и т. п.

Ко второму блоку коммуникативно-риторических черт О. Бендера отнесем языковой инструментарий, речевой ресурс, выразительные средства языка, ораторское искусство, речевое поведение.

Наш герой, формируя специфическое коммуникативное пространство, прибегает к следующим приемам:

- использует коммуникативный шок;
- каламбур и нагромождение сложно сочетаемых форм позволяют владеть ситуацией и доминировать в коммуникациях;
- использует высокопатетические, риторические обороты;
- ему свойственна речевая изобретательность; владеет значительным стилистическим ресурсом;
- умение отказаться от своих слов, прикрываясь фразой «вы меня неправильно поняли»;
- он виртуозный коммуникативный эквилибрист;
- в случае необходимости умеет создать коммуникативную атмосферу легкости, непринужденности, доверия;
- умело использует языковой фонд – цитаты, высокопатетические фразы, афоризмы, фразеологизмы;
- подражая мыслителям прошлого, создает свой, авторский корпус устойчивых фраз и выражений, которые впоследствии были разобраны на фразы и стали крылатыми;
- использует архаизмы, историзмы, библеизмы, латинские (по форме) выражения;
- использует специальную (научную и пр.) терминологию, варваризмы, экзотизмы, окказионализмы и пр. лексический ресурс;
- владеет модуляцией голоса, артикуляционно-интонационным мастерством, использует выразительность логических, фразовых пауз и ударений;
- весьма выразительны в исполнении О. Бендера паузы недосказанность и фигуры умолчания;
- использует эффект информационной недостаточности (информационных лагун) и заполняет их своим текстом (использует некомпетентность своих собеседников);
- мастерски владеет «коммуникативной подножкой»;
- частично использует слова-паразиты, вставные конструкции корректирующего характера: «давайте откровенно», «давайте на чистоту», «я, как честный человек», «хочу искренне признаться», «я открою вам секрет», «у меня нет другой цели в жизни, кроме как», «честно говоря», «со всей серьезностью заявляю», «я весьма озабочен» и пр.;
- ломая внутреннюю логическую структуру коммуникации, ловко переключается с главного предмета на деталь и «уводит» своего собеседника от темы разговора;
- он может мастерски обслужить собеседника, предлагая ему коммуникативный сервис;
- в случае необходимости использует пейоративную (ругательно-уничжительную) лексику, угрозы;
- искусственная драматизация проблемы или гиперболизация ее значения – идеальный подбор словесного антуража для ее реализации и пр.

Как было замечено, О. Бендер – сильный тип. Он обладает поразительными адаптивными способностями. В фонде его коммуникативных сценариев есть абсолютно все, что предполагает дискурс его эпохи. Он изобретателен. Выразительность, ресурс смысловых обертонов, риторическое совершенство ставят нашего героя в один ряд с самыми выдающимися ораторами всех эпох. О. Бендер не ритор – он оратор. Он прекрасный стратег и тактик, умеющий действовать превентивно, предусмотрительно, он всегда находит идеальные формулы коммуникативного контакта с самыми разными социокультурными и коммуникативными типами. Он гибок и поливариантен, смел и мотивирован. Бендер – идеальный тип с точки зрения коммуникативной контактности. Он настоящий плут. Но отличительной чертой его морально-этической и коммуникативной конституции является непременно кодекс чести. В течение всей своей литературной жизни он не переступает черту и хранит свое («бендеровское») достоинство. Наш герой не опускается до откровенного бандитизма, ржета, рейдерства, вооруженной агрессии или убийства. В его геомагнитное пространство не попадают честные, добросовестные, с чистой душой и помыслами персонажи. В поле его жизнедеятельности вкомпонированы исключительно такие же авантюристы, мелкие мошенники, как и он сам. Но Бендер в галерее персонажей несомненно самый талантливый. Благодаря таланту, выразительности, хранению кодекса чести и очевидной безвредности для честных граждан О. Бендер завоевывает симпатию читателя или зрителя и положительную интерпретацию своего образа. Можно даже говорить о его благородстве. И в ансамбле себе подобных он несомненный герой, яркая личность. Одна из самых привлекательных черт – это его речь. Язык, монологи, коммуникативные послысы Остапа совершенны точны идеальны точки зрения формы и содержания, а также удивительно созвучны с языком романов, с текстовой канвой произведений. Его речевое изящество контрастирует с низкоконтекстной культурой, которая формируется кавалькадой персонажей. Все они объединены общей программой – мелкое воровство и мошенничество. Своими поступками и коммуникативными действиями они создают отличный фон для самореализации О. Бендера. Кавалькада коммуникативных актов в произведениях И. Ильфа и Е. Петрова – это широкий спектр манифестаций бендеровского коммуникативного таланта. Приключения великого комбинатора обладают чертами детективных историй, но в силу специфики характера и поведения нашего героя он остается в формате комедийного (отчасти трагикомедийного) жанра. Соответственно и произведения не интерпретируются как детектив. Великий комбинатор – зеркало эпохи, переживающей культурное разрушение и энтропию.

О. Бендер, обладая несомненным талантом менеджера, лидера и идеолога, не пытается создать политическую партию, возглавить политическое движение, руководить финансовой структурой (например, банком), руководить производственным предприятием, регионом или страной. У него другие установки, которые созвучны с сюжетами сказаний или народных сказок – это далекая страна, белая шляпа, костюм и Рио-де-Жанейро. Это романтическая мечта, и ей подчинены все действия и коммуникации Остапа. Он – плод эры вульгарного социализма, которой не чуждо накопления первичного капитала и перераспределения материальных средств – «грабить награбленное». Система высококультурных социальных отношений разрушена, и послереволюционная эпоха оказалась идеальной средой для О. Бендера. Интеллектуально и коммуникативно он положителен и продуктивен. Он вписывается в информационную среду. Бендер – интеллектуал. Его риторические сюжеты совер-

шенны, выразительны, результативны. Он обладает мощным воздействием на окружающих. Он убедителен. Убеждает даже нас, читателей, в своей положительности – это при всех его отрицательных (с точки зрения высокой морали, или морального кодекса строителя коммунизма) стремлениях и действиях. В нем нет подлости, откровенного фарисейства. Его тексты – это скорее всего фантазии, мечты, желание создать свой мир, наивные стремления. Бендер в своих речах «коммуникативный эквилибрист», «шоумен», «иллюзионист». В своих текстах он самодостаточен. Практически все слова, монологи перформативны. Это аппликации гротескного характера – в стиле позднего Пикассо. Поэтому О. Бендер эстетичен. Авторы, создавая карикатуру эпохи, изобрели абсолютно некарикатурного Бендера, хотя все его окружение достаточно карикатурно. Остап – не дешевый клоун. Речи, образ О. Бендера, как и произведения в целом можно считать срезом и текстурой времени, а самого героя – талантливейшим оратором своего времени. Кроме всего, коммуникативный кодекс, как и образ в целом, глубоко трагичен. На фоне своей социальной безвредности великому комбинатору не суждено пережить 30-е гг., особенно 37-й. Очевидным является то, что Остап не станет глашатаем советской системы. Его риторический талант обречен. Он – неустроенный приспособленец. В этом смысле его образ отдаленно созвучен с лермонтовским Демоном. Жесткий соцреализм 30–40-х гг. не обещает Бендеру ничего хорошего. Риторический гений Остапа, как и он сам, неприручаемы, а советская эпоха и риторика не потерпят его «инаковости». И хотя наш герой – рационалист, но не настолько, чтобы встать под знамена какой-либо партии и ратовать за нее, ее лидера, идеологию. В этом смысле Бендер честен, справедлив и вызывает симпатию.

Демагогия, популизм, пустословие, игра слов и пр. в коммуникативном поведении О. Бендера представлены в ярких, но мягких формах. Он резко отличается от демагогов и популистов партийно-политического цеха. Он в меру эпатажен. Поэтому риторический типаж Остапа аттракционален и однозначно положителен. Высокая патетика, наивная митинговость, комизм эпохи в видоизмененной форме голлографически спрессовались в текстах и коммуникативном портрете О. Бендера. Он и его тексты становятся культурой. Бендер демонстрирует высочайший класс диалогических (сократовских) бесед; владеет всеми жанрами эвристических коммуникаций; мастерски пользуется риторическими приемами. Большинство эпизодов произведений И. Ильфа и Е. Петрова – это хорошо срежиссированные фрагменты наивной картины мира. Эмоциональность, эйфория, восторг, осуждение, полет мысли, фантазии, апелляция к мечте и ближайшему светлому будущему и пр. эпизоды 20–30-х годов прошлого века тоже нельзя номинировать «ложью». Это красивый обман. Но все эти состояния, черты, тексты наказуемы. И наказуемы потому, что умный, глубокий, просвещенный, интеллигентный, аристократический, утонченный и рациональный ум напрочь игнорируется (тут кстати будет вспомнить «Дни Турбинных», «Собачье сердце» и пр.) пришедшим к власти социумом. Побеждает ярко выраженный «шариковизм» -- грубая сила. Поэтому О. Бендер со своей идеологией, умом, изысканностью, в конце концов риторикой созвучен и в то же время контрастирует с эпохой. О. Бендер не лжет – он фантазирует в отличие от многих современников из идеологической касты. Его невозможно представить лидером комсомольской ячейки или в окопах на фронте (подобно храброму солдату Швейку). Он пацифист. Он и его риторика – это своеобразный код судьбы талантливого, но неустроенного человека, менеджерским способностям которого так и не суждено будет воплотиться в яркий жизненный сценарий.

Заключение. Остап Бендер, как и в целом произведения И. Ильфа и Е. Петрова, большинство произведений словесного искусства могут быть интерпретированы сквозь призму классической риторики. Поскольку ключевой категорией этой древней и весьма популярной в наши дни дисциплины является убеждение и влияние, то речевое поведение О. Бендера и дискурс в целом (язык произведения, внеязыковые факторы, культурно-исторический контекст) представляют собой прекрасный мастер-класс. Он является образцом человека-оратора, который в полной мере использует инструментариум риторики. Он в совершенстве владеет всеми языковыми и неязыковыми приемами, чтобы завоевать внимание, пустить коммуникативный процесс в нужное русло, эффективно убедить коммуникативного адресата, перепрограммировать его установки, заставить собеседника выполнять необходимые ему (Бендеру) программы, он умеет оставаться лидером и «быть первым» во всех хитро спланированных сюжетах, он владеет словом и паралингвистическим ресурсом, он мастерски владеет системой Станиславского и входит в образ, удерживает имидж-концепцию и многое др. Но он (что очень важно!) не разрушает информационное пространство, не нарушает тонкую грань экологического баланса между ложью и правдой, он не агрессивен, и ему свойственна особая этика, он социально не опасен. Благодаря своим ораторским способностям в произведениях он выступает в роли талантливого менеджера. Поэтому ораторское искусство и риторика в целом в исполнительском варианте О. Бендера имеет право быть интерпретирована как определенный стиль, версия или даже концепция. И, рассматривая дискурсивно-риторические тенденции последних десятилетий, т. е. нашего времени, мы вполне оправданно можем соотнести все факторы, формирующие наше информационное пространство, с рассматриваемым нами образом и определить степень родства, уровень похожести наших эпох или различия, а также определить специфику нашего духовного развития или падения. Т.е. мы говорим отчасти о новом прочтении известных произведений и современной недискурсивной и неориторической интерпретации этого знакового и нетленного образа.

Библиография

- Александров Д.Н. Риторика: учебное пособие. – М.: Флинта; Наука, 2004. – 624 с.
 Безменова Н.А. Очерки по теории и истории риторики. – М.: Наука, 1991. – 215 с.
 Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «Писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015. – № 20. – С. 11–16.
 Ворожбитова А. А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования. – Сочи, РИЦ ФГБОУ ВОСГУ, 2018а. – 176 с.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая модель «Филолог как профессиональная языковая личность» и поликультурный аспект подготовки специалиста в области русской филологии // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2012. – № 17. – С. 205–210.

Ворожбитова, А. А. Основы лингвориторической парадигмы: учеб. пособие / А. А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019. – 176 с.

Ворожбитова А.А. Филолог-исследователь как профессиональная языковая личность: лингвориторический подход. – Сочи, РИЦ ФГБОУ ВОСГУ, 2018б. – 176 с.

Ворожбитова А.А. «Языковая личность» и «литературная личность» как лингвориторические категории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2007. – № 8. – С. 24–33.

Далецкий Ч.Б. Риторика: заговоры, и я скажу, кто ты: учебное пособие. – М.: Омега-Л, 2004. – 488 с.

Дядечко Л.П. «Крылатый звук» или русская этимология. – К.: КНУ, 2006. – 336 с.

Срушевич Г.Д., Мельник Я. Г. Вступ до риторики. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – 160 с.

Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев. – М.: Просвещение, 1987. – 272 с.

Ильф И., Петров Е. Золотой теленок. – М.: Книга, 1989. – 486 с.

Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2000. – 688 с.

Мельник Я.Г. Риторика та неориторика: конфлікт методологій // Вісник Прикарпатського університету. Філологія. Вип. 44-45. – Івано-Франківськ, Вид-во ПНУ імені В. Стефаника, 2015–2016. – С. 204–211.

Михальская А.К. Русский Сократ. – М.: Academia, 1996. – 192 с.

Препотенська М. Філософія риторики. Екзистенційні та метаантропологічні аспекти. – К.: Фірма ІНКІОС, 2011. – 228 с.

Ревзина О.Г. Лингвистика XXI века: на путях к целостности теории языка / Критика и семиотика. Вып. 7. – Новосибирск, 2004. – С. 11–20.

Рождественский Ю.В. Теория риторики. – М.: Добросвет, 1997. – 600 с.

Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. – СПб.: Питер, 2012. – 304 с

Vorozhbitova A.A., Potapenko S.I. linguistic & rhetorical paradigm as innovative theoretical methodological platform of studying discursive processes of east slavic and western cultures // European Researcher. – 2013. – № 10-2 (61). – С. 2536–2543.

**Внешние и внутренние границы концепта «свои и чужие»
в современном отечественном кинематографе**

Орищенко Светлана Серафимовна

Самарский государственный институт культуры, Россия
443010, г. Самара, ул. Фрунзе, 167
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: orichtchenko63_6@mail.ru

Аннотация. Вопросы понимания современного Российского киноискусства как никогда актуальны не только для реципиентов, но и для кинокультурологии. Концепт «свои и чужие» помогает в раскодировании кинотекстов, в определении границ и барьеров между внутренним и внешним миром киногероя. «Свои и чужие» несут в себе как код времени, так и коды философских, социальных, психологических, литературоведческих, лингвистических, искусствоведческих мыслей, которые помогают в дешифровке современного кино.

Ключевые слова: концепт «свои и чужие», шифр, код, дуализм, границы, кинологос.

УДК 811.111:791.43

External and internal boundaries of the "ours and others" concept in modern Russian cinematography

Svetlana S. Orishchenko

Samara State Institute of Culture, Russia
443010 Samara, Frunze Str., 167
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: orichtchenko63_6@mail.ru

Abstract. The questions of understanding modern Russian cinema art are more relevant than ever not only for the recipients, but also for the film culture in general. The concept of "friend and enemy" is helpful in decoding film texts, in determining the boundaries and barriers between the inner and outer world of a movie character. The "ours and others" concept carries the codes of both our time and philosophical, social, psychological, literary, linguistic, artistic thoughts which assist in deciphering modern cinema art.

Keywords: "ours and others" concept, cipher, code, dualism, borders, cinematic logos.

UDC 811.111:791.43

Введение. Вопросы понимания современного Российского киноискусства как никогда актуальны не только для реципиентов, но и для кинокультурологии. Концепт «свои и чужие» помогает в раскодировании кинотекстов, в определении границ и барьеров между внутренним и внешним миром киногероя. «Свои и чужие» несут в себе кроме кода времени коды философских, социальных, психологических, литературоведческих, лингвистических, искусствоведческих смыслов, которые помогают в дешифровке современного кино.

Кинопространство отечественного современного кино постоянно разрастается. В этой связи в задачу культурологии входит описание фильмов с точки зрения культурологических элементов их составляющих, чтобы в культурной конфигурации кино были зафиксированы сложившиеся неповторимые комбинации тех или иных режиссёрских идиостилей. Кинокультурологии важно исследовать культурную конфигурацию современного отечественного кино с точки зрения их уникальной композиции и конкретно-исторических черт, чтобы идентифицировать его в будущем по основным характеристикам.

Кино – один из видов искусства, который отражает жизнь человека во всём его многообразии. Любой запрос времени отражается на экране, если режиссёр идёт в ногу со временем, если его волнуют насущные вопросы бытия, если он чувствует себя ответственным за поиск истины и продолжает приближаться к ней, для того, чтобы осмыслить бытие. Отражаясь в кинотекстах и кинообразах, любое новое поколение основывается на опыте предшественников. Кино XXI века не исключение. Кроме насущных вопросов, кино решает вопросы вневременные, бытийные, вечные. Одна из таких проблем – существование «своих и чужих» в отечественном кинематографе сегодня.

Материалы и методы. Для кинокультурологии важно исследовать любое культурологическое пространство с точки зрения новаторства и традиции. Проблема художественного отображения «своих и чужих» внутри человека гораздо сложнее для передачи кинематографическим языком. В анализе кинологос мы обращаемся к языку тропов: метафор, символов, оксюморона. Вслед за ними прослеживаются языковые единицы: фразеологизмы, паремии, построенные на антитезе. Разные языки участвуют в построении концепта «свои и чужие». Мы исходим из того, что кинематограф через закодированный кинотекст, посредством художественного языка, может остро ставить насущные вопросы о границах между «своими и чужими», о выборе человека между двумя антагонистическими группами, об осознании, к какой группе ты принадлежишь.

Обсуждение. В киноискусстве XX века три имени: Сергея Параджанова, Андрея Тарковского и Тенгиза Абуладзе – являются для нас знаковыми, поскольку их творчество повлияло на творчество кинорежиссёров XXI века особенно ярко. Известно, что концепт «свои и чужие» тщательно разрабатывался ими в творческих мастерских. Исчерпанность темы возможна как при рассмотрении одного кинотекста («Цвет граната» С. Параджанова; «Покаяние» Т. Абуладзе), так и серии высказываний («Иваново детство», Андрей Рублёв», «Солярис», «Стал-

кер», «Зеркало», «Ностальгия», «Жертвоприношение» А. Тарковского). Язык художественных метафор помогает режиссёрам развивать одну и ту же волнующую их тему до тех пор, пока она не будет исчерпана. Настоящее искусство требует от реципиентов говорения, осознания ключевых элементов, заложенных в произведении смыслов. Часто освоение кинопространства делает его в культуре значимым, со всеми новыми воспринятыми и расшифрованными кодами, поднимает на другой понятийный уровень.

Мастерская Сергея Параджанова могла повлиять на активное освоение на экране постмодернистского пространства. Он внёс в киноискусство парадоксальные элементы для кино, казалось бы, что статичность его элементов в кинотексте «Цвет граната» нарушает все мыслимые и немыслимые законы кино. Движение заменено соразмерной сменой живописных картин, как при показе диапозитивов или слайдов, правда подчинённое определённому ритму. Возможно, именно этот метод помог сохранить работу мастера на достойном уровне, несмотря на цензурную правку кинофильма. Язык метафор Параджанова основан на поэтическом слове, цветовом сочетании триколора: сочетание белого, красного и чёрного. Краски как элементы, скрепы бытия, которые вмещают в себя: рождение, свадьбу и смерть человека. «*Свои и чужие*» и их внутреннее пространство в фильме находятся в гармоническом состоянии узнавания друг друга. Контаминация и конвергенция (наложение и следование друг за другом) определяют взаимодействие художественных элементов в мастерской Параджанова. Метафоры Параджанова столь уникальны и многоступенчаты, что могут иметь оттенки всех тропов и фигур [Орищенко 2018а]. Один из них – символ, это: кинжал, кровь, хлеб, лестница, ребёнок, книга, их можно перечислять бесконечно. Часть перечисленных символов стали в науке концептами, часть культурами, какие-то элементы так и не преодолели символического кода, но каждому из них можно посвятить отдельную научную работу. Кроме тропов и фигур уникальна способность кинорежиссёра говорить с юмором. Оттенки комического вплетены в текст киноповествования. Трагическое и комическое сосуществуют в фильме «Цвет граната» как в реальной жизни. Вряд ли кто-то из верующих людей обидится на то, что они составляют часть стада, окормляющегося у пастыря. Притчевость этого понятия приемлема в кругу воцерковлённых людей. Параджанов выпускает в кадр стадо овец в храм, чтобы они простились с усопшим каталикосом. Толчя, опущенные овечьи головы, удручённое безмолвие стада при прощании с тем, кто был поводом, подчёркивает состояние прощающихся с покойным, когда любое слово становится никчемным, незаполненным, пустым. Стадо нарушает границу «чужого» пространства, ситуация могла бы стать комической, если бы не повод, который их собрал сегодня. Паства приходит в храм слушать пастыря, найти поддержку и опору в его мудрости, чтобы двигаться в нужном направлении, духовно наполниться. Какие тут могут быть слова, если на смертном одре тот, кто управлял делами и помыслами верующих. Послушание опущенных голов и непрерывный поток, сродни реке в половодье, которая движется по своим природным законам, преодолевая всё на своём пути, заполняя собой всё пространство. Так же можно предположить, что утрата так сокрушительна, что действует на всё живое, способное понять своё духовное сиротство.

Цветовая гамма фильма С. Параджанова сдержанна. Она имеет глубокие корни, уходящие вглубь сказки, за пределы сказки в мифы и дальше, в «домифовое» время и пространство. В армянском фольклоре можно легко найти ответ на вопрос о цветовом предпочтении режиссёра. Чёрный, красный и белый присутствует во многих сказках армянского народа. В одной из них «Вишп, сын царя Чинмачина» мы встречаемся с белым, красным и чёрным цветами, когда младший сын армянского царя проходит испытания у царя Чинмачина. Чтобы завладеть сердцем дочери царя Чинмачина, юноше трижды приходится искать девушку среди сорока подруг. Они не только одеты в платья определённого цвета, но и восседают на конях той же масти. «*Свой и чужой*» в пределах сказочного пространства – явление обычное. В сказке, чужой очень часто становится «своим» (помощь животных, волшебных предметов), и наоборот (предательство братьев и сестёр). Так «чужой» царевич приходит в царство Чинмачина, обманном путём забирает его дочь, но благодаря этому событию царь обретает и сына, давно пропавшего в дальних странах, и дочь, благодаря которой произошло воссоединение семейства [Орищенко 2017а].

«*Чужие*» в фильме «Цвет граната» только единожды коснутся судьбы поэта Саят-Нова, когда на его землю придут завоеватели и осквернят храм, пустив стрелу в купол с изображением лика Пресвятой Богородицы. Все остальные ситуации в жизни поэта указывают на границы «чужих» как непознанное внутри себя. Даже смерть относится здесь к категории «*своих*» – «*своя*» смерть элемент твоего Я, принадлежит твоему имени, твоему времени, твоему пространству, остаётся с тобой навсегда.

В кинотексте Тенгиза Абуладзе «*свои и чужие*» действуют на протяжении всего фильма. Они выступают антагонистами. Здесь власть борется с народом, уничтожает всё и всех, кто становится у них на пути, будь то партийный работник или талантливый художник. «*Чужие*» сметают на своём пути «*своих*», оставляют от них прочерк в земной жизни, номер на спилённом в тайге вековом дереве. Ничто не останавливает эту злобную и чёрную силу, кроме провидения Божьего. И вот в конце киноповествования Тенгиз Абуладзе задаёт вопрос: «Зачем дорога, если она не ведёт к храму», – прерывая продолжение рода «чужих» на земле и заканчивая духовный поиск «своих» в XX веке.

Творчество Андрея Тарковского – целый мир, Галактика, космос. Он населён «*своими и чужими*» во всех ипостасях. Это и враждебно настроенный космос, и враг-захватчик, и неприкаянные поиски «себя в себе», в «чужих», в Боге, это постоянное отражение своей боли от недосказанности, это понимание всех и вся и способность принести себя в жертву, это шемящее чувство любви к родному дому, к родному порогу, к родине, это вечное стремление к пониманию и обретению родственной души, это сила творческого прозрения и многое другое, что делает творчество этого художника неиссякаемым источником [Орищенко 2017б].

Проблема проявления «*своих и чужих*» касается человека, его восприятия мира вокруг себя и внутри себя. Философская теория, допускающая в любой данной области два независимых и несводимых друг к другу начала называется дуализмом (от лат. dualis – двойственный). Диалектическая сущность процесса идентификации из

разряда вневременных и внепространственных категорий, то есть вечная тема распознавания «себя», «чужого», «себя в чужом» и «чужого в себе» бесконечна. Не всегда в реальной жизни возможно честно ответить на настоящие вопросы: кто ты, какой ты, какие цели преследуешь, кого предпочитаешь в себе: «своих» или «чужих», какие пути развития предпочитаешь, считаешь ли «инакость» отрицательной или положительной характеристикой индивида. В телесериале «Пепел» (2013г., режиссёр В. Перельман) герои (В. Машков и Е. Миронов) меняются местами, обменявшись документами. Один становится вором, другой – офицером. Так реализуется идея фильма «чужое» имя – «чужая» жизнь.

Ещё в XX веке в отечественном кинематографе рождается знаковый фильм «Свой среди чужих, чужой среди своих» (1974 г., режиссёр Н. Михалков) с многокомпонентными знаками, заполняющими понятия «свои и чужие». Два лагеря: красных и белых, предатели всех мастей тут и там, и один персонаж (актёр Ю. Богатырёв), которому необходимо доказать свою непричастность к «чужим». Враг внешний – одна из простейших линий в определении «своих и чужих». Провести границу между государствами гораздо проще, чем обнаружить двойственность натуры внутри себя. Кто ты «свой» или «чужой», для себя, для родных, для коллег, для отечества, для Бога? Мы понимаем, что «свои и чужие» в отечественном кинематографе были представлены всегда, с первых кинокадров, демонстрируемых на экране. Если первые кинематографические варианты разводили «своих и чужих» по разные стороны баррикад: революционные матросы на «Броненосце Потёмкине» против офицеров царской армии (1925г.); русское войско против Тевтонского ордена в «Алекサンドре Невском» (1938г. режиссёр Сергей Эйзенштейн); то в последующем проблемы гражданской войны, героического прошлого русского народа, становление колхозов и индустриализации, затмила тема Великой Отечественной войны. Образ врага на экране на протяжении XX века трансформировался от пародийно-комического, до жестокого, бескомпромиссного и обречённого. В «Небесном тихоходе» (1945г. режиссёр Семён Тимошенко) немецкий пилот рассуждает о русской этажерке, попивая кофе из малюсенькой чашечки. Сеточка на голове подчёркивает комичность образа для большинства советских зрителей конца сороковых годов. В «Подвиге разведчика» (1947г. режиссёр Борис Барнет) необыкновенно комичного персонажа, немецкого офицера Вилли Поммера сыграл Сергей Мартинсон, роль разведчика сыграл Павел Кадочников. Особую любовь у советского народа снискали кинокартины, в которых прославлялись русские разведчики: «Щит и меч» (сериал 1968г. режиссёр Владимир Басов), в главной роли Станислав Любшин; «Вызываем огонь на себя» (1966г. режиссёр Сергей Колосов), в главной роли Людмила Касаткина; «Семнадцать мгновений весны» (сериал 1973г. режиссёр Татьяна Лиознова), в главной роли Вячеслав Тихонов. Чем умнее и образованнее в таких кинолентах был представлен образ «чужого» – врага, тем ценнее был подвиг «своего» разведчика.

В современном отечественном кинематографе враг внешний показан более объективно, нежели в XX веке, хотя образ предателя всегда волновал зрителя: на дорогах войны «свои и чужие» часто менялись местами («Сотников» 1976г. режиссёр Лариса Шепитько, в главной роли Борис Плотников). Сегодня комические ситуации могут происходить не только с «чужими», но и со «своими» («Поп» 2009г. режиссёр Владимир Хотиненко, эпизод с дойкой мёртвой коровы [Орищенко 2014, 2016]. Время всегда вносило поправки в отношения между «своими и чужими», если «чужим» оказывался внешний враг.

Эстетическая антропология художественных образов может быть исследована через символику цвета, звука, сюжета, жанра, стиля, героя, события, визуального конструирования, способом коммуникации, ценностных установок и пр. [Бахтин 1975, 2001; Белкин, Ионесов 2016; Делёз 2004; Диди-Юберман 2001; Ионесов, Белкин 2016; Ионесов 2008; 2013; 2016; Кузнецов 2019; Орищенко 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017а, 2017б, 2018а, 2018б; Рузер-Браунинг, Ионесов 2018; Салахиева-Талал 2019; Сегер 2018].

Таким образом, в кинотексте можно маркировать границы между «своими и чужими» во всех сферах жизни. Кинотекст не только помогает разобраться в этом вопросе с антропологической точки зрения, но и через художественный язык образов пытается отделить одних от других. Экранизация, перевод мыслей на язык кинематографа часто содержит в себе ответы на поставленные вопросы через систему кодирования.

Человек отстранённое существо. С одной стороны, он всячески скрывает своё внутреннее содержание, наполненность или внутреннюю пустоту. С другой стороны, человек пытается спастись через объединение с себе подобными и часто ошибается в идентификации составляющих в себе частей. «Свои» стремятся объединиться с себе подобными в многокомпонентных отношениях, выявить «чужих», чтобы верно расставить силы и выиграть в очередной партии. Кино, как никакой другой вид искусства, через игровое пространство кинотекста даёт нам возможность маркировать «своих и чужих» с определённой долей допустимости и правом на ошибку в идентификации оппонентов.

Заключение. Киноискусство – вид новой коммуникации, который притягивает к себе и временно снимает внутреннее противоречие, ведь оно моделирует определённое столкновение как внутри групп, так и внутри себя. Эксперимент в кино по идентификации «своих и чужих» снимает противоречие внутри человека, нейтрализует «чужих» внутри «своих». Человек в своей двойственности подобен половине наполненному сосуду. «Чужие» – это дисгармоничная пустота, которая тревожит, не даёт покоя. Одни, настроенные против пустоты, пытаются избавиться от неё, её боятся, стремятся к заполнению пустоты в себе, замещают её «своим». Другие воспринимают пустоту положительно, как объективную составляющую бытия, видят в ней путь, направление к развитию. При этом они также стремятся к заполнению пустоты, чтобы реализовать себя, выполнить своё предназначение. Чаще всего жизнь человека гораздо короче его планов. Многие не успевают заполнить пустоту в себе в земной жизни. Достичь просветления в земной жизни (заполнить в себе «чужого» «своим») возможно только для святых. Значит ли это, что Космосу необходимо находиться в паритетном состоянии между «своими и чужими», чтобы жизнь на земле не прекращалась? Кино, в дополнение к философским, историческим, социальным, антропологическим изысканиям в области категории «свои – чужие» в конечном итоге помогает понять, что «свои и чужие» в человеке категория виртуальная, на самом деле не существующая, определяемая

индивидом, которому свойственно стремление к постижению истины, к познанию себя, но также свойственно и ошибаться. Порядок – «свой» и хаос – «чужой» соразмерны в человеке, их присутствие необходимо человеку, чтобы чувствовать себя живым. Если полностью изъять хаос, то теряются границы порядка. Если полностью изъять порядок, хаос стремится к космосу, пополюя пустоту или неразличимые чёрные дыры. Одно без другого не существует. Размытость границ между «своими и чужими» говорит о другом измерении, за пределами земной жизни.

Внутренняя дисгармония может проявляться иначе. Это возможно при нарушении баланса внутри человека в сторону «чужого», когда он превалирует в индивиде, подавляет «своего» как эквивалент совести. «Чужой» быстро замещает «своего», завладевает его пространством внутри человека, лишая того образа и подобия Божия, делая его без-образным. Режиссёр чутко улавливает «заказы» времени, сразу стремится отразить волнующие его темы в кино. Одна из таких тем – «свои и чужие» в человеке внутреннем и мире внешнем. Определение коллективной идентичности также свойственно россиянам, особенно после сложного периода распада СССР, когда 15 республик составляли лагерь «своих» и мгновенно перешли в лагерь «чужих», с утратой всех наработанных объединяющих народы социальных, политических, культурных единиц, включая владение единым межнациональным языком – русским. Задача культурологии заключается в определении подходов в раскодировании современных отечественных кинотекстов и особенностей художественной коммуникации на стыке гуманитарных знаний, благодаря которым возникает понятие *кинокультурология*. Концепт «свои и чужие» один из кодовых ключей, благодаря которому снимается проблема понимания кинотекста.

Библиография

- Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Наука, 1975. – 251 с.
- Бахтин М.М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
- Белкин А.И., Ионесов В.И. Коммуникация в контексте сознания и социодинамики культуры // Известия Саратовского университета. – Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5. – № 4. – С. 315–322.
- Делёз Ж. Кино. Кино 1: Образ – движение. Кино 2: Образ – время. Пер. с франц. Б.Скуратова. – М.: Ад Маргинем, 2004. – 623 с.
- Диди-Юберман Ж. То, что мы видим, то, что смотрит на нас. – СПб.: Наука, 2001. – 263 с.
- Ионесов В.И. Императивы свободы и гуманизма в культуре: некоторые феноменологические прояснения // Аспирантский вестник Поволжья. – 2008. – № 1–2. – С. 30–34.
- Ионесов В.И. Концепты войны и мира в гуманитарном знании: некоторые возможные интерпретации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 2 (20). – С. 48–55.
- Ионесов В.И. Культурный процесс как предвосхищение бытия и дополняющая определённости // Креативная экономика и социальные инновации. – 2016. – Т. 6. – № 2. – С. 74–87.
- Ионесов В.И., Белкин А.И. К вопросу о ритуале в дискурсе культурологического знания // Аспирантский вестник Поволжья. – 2016. – № 7–8. – С. 47–51.
- Кузнецов Д. Язык кино. Как понимать кино и получать удовольствие от просмотра. – М., 2019. – 112 с.
- Орищенко С.С. Художественный фильм «Юрьев день» Кирилла Серебренникова в контексте семантики и метафизики города // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – Самара: Сам. научный центр РАН, 2012. – Т. 14. – № 2–4. – С. 1017–1023.
- Орищенко С.С. Художественный фильм «Дирижёр» Павла Лунгина сквозь призму эстетики постмодернизма // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – Самара: Сам. научный центр РАН, 2013. – Т. 15. – № 2–2. – С. 473–477.
- Орищенко С.С. Слово в фильме Владимира Хотиненко «Поп». // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – Самара: Сам. научный центр РАН, 2014. – Т. 16. – № 2–3. – С. 695–701.
- Орищенко С.С. Маски смерти в современном кинематографе: к интерпретации фильмов Кирилла Серебренникова «Измена» и Йодзиро Такита «Ушедшие». У Витрины: визуализация предметности, ожидания и контакта. Сб. Междунар. научн. конф. / Под ред. В.И. Ионесова – Самара: ООО Изд-во ВЕК 21, 2015. – С. 125–146.
- Орищенко С.С. «Поп» Александра Сегеня и Владимир Хотиненко: осмысление взаимодействия православия и современного кинематографа в постижении культурных смыслов. Литература на экране: взгляд психологов, писателей и кинематографистов. Материалы Международной научной конференции. Психологический институт РАО, Литературный институт имени А.М. Горького. – 6-7 декабря 2016 г. – М.: ПИ РАО, 2016. – С. 81–86.
- Орищенко С.С. Феномен Параджанова: размышления о символике женского начала в фильме «Цвет граната» // Креативная экономика и социальные инновации, 2017а. – Т. 7. – № 4. – С. 63–73.
- Орищенко С.С. Многомерность и вариативность православной дороги как системы коммуникации в отечественном кинематографе // В сб.: Парадигма культурных изменений: от фрагмента к целому / Под ред. В.И. Ионесова. – Самара: СГИК, 2017б. – С. 208–234.
- Орищенко С.С. Сюжет «Аленького цветочка» в армянских народных сказках и современном кинематографе // Наследие семьи Аксаковых и проблемы ценностного выбора в современной культуре, Всерос. науч.-практ. конф., 14 нояб. 2017 г. – Самара: СГИК, 2018а. – С. 132–141.
- Орищенко С.С. Мирское и священное в креативных практиках современного кинематографа // Креативная экономика и социальные инновации. – 2018б. Т. 8. – № 3 (24). – С. 153–164.
- Рузер-Браунинг У.М., Ионесов В.И. Искусство как опыт преобразования культуры // Восьмые Азаровские чтения. Библиотека. Культура. Общество Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. И.Ю. Акифьевой. – Самара, 2018. – С. 184–189.
- Салахиева-Талал Т. Психология в кино. – М., 2019. – 349 с.
- Сегер Линда. Скрытый смысл: Создание подтекста в кино. – М., 2018. – 204 с.

Звёзды в терминах цвета (на материале прозы К.Г. Паустовского)

Сивова Татьяна Викторовна

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Беларусь
230023, г. Гродно, ул. Ожешко, 22
кандидат филологических наук
E-mail: sitavi@tut.by

Аннотация. В статье представлены результаты проведённого на материале 1–8 тт. Собрания сочинений К.Г. Паустовского исследования, посвящённого выявлению авторской специфики колористической перцепции и визуализации звёзд, что представляется значимым для комплексной реконструкции языковой картины мира писателя. В результате исследования: 1) выявлен спектр соотносимых со звёздами характеристик; 2) описан колористический спектр, используемый писателем для визуализации звёзд; 3) установлены доминанты цвета; 4) выявлен функциональный потенциал терминов цвета в визуализации звёзд; 5) сопоставлен индивидуально-авторский и национальный колористический стереотип восприятия звёзд; 6) охарактеризована специфика цветотопии К.Г. Паустовского.

Ключевые слова: языковая картина мира, лингвистика цвета, термин цвета, звезда, К.Г. Паустовский.
УДК 81'42:821.161.1

Stars in terms of color (a case of K. Paustovsky's prose)

Tatyana V. Sivova

Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus
230023 Grodno, Ozheshko Str., 22
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: sitavi@tut.by

Abstract. The article focuses on the results of the research concerning the identification of K. Paustovsky's specifics of perceiving and visualizing the color of the stars, which is significant for the complex reconstruction of the writer's linguistic worldview. The research reveals the spectrum of characteristics correlating with the stars; the writer's use of the color spectrum to visualize the stars; the color dominants; the functional potential of color terms in visualizing stars; the author's individual and national coloristic stereotypes of stars; the specifics of Paustovsky's color palette.

Keywords: linguistic worldview, linguistics of color, color term, star, K. Paustovsky.

UDC 81'42:821.161.1

Введение. Художественный текст на протяжении десятилетий является актуальным объектом исследования в лингвистической научной парадигме, что обусловлено как антропоцентрическим поворотом в современном языкознании, так и «вниманием учёных к творческой языковой личности как носителю эстетически значимых представлений о мире и человеке и объективирующего эти представления в произведениях речетворчества» [Баранова, Четверикова 2016: 36]. Исследование языковой картины мира писателя способствует выявлению особенностей «индивидуально и творчески вербализованного представления о мире, пропущенного через призму сознания автора» [Кочнова 2015: 53]. Поскольку цвет является значимой составляющей языковой картины мира признанного мастера художественного слова К.Г. Паустовского [Сивова 2018], изучение специфики его цветовой картины мира, под которой, вслед за С.Г. Носовцем будем понимать «отражённое в идиостиле совокупное представление субъекта о мире цвета, систему собственно цветовых и эстетических смыслов, выявляемых в процессе художественной коммуникации» [Носовец 2002: 4], вносит весомый вклад в комплексную реконструкцию его языковой картины мира.

Целью исследования является выявление индивидуально-авторской специфики колористической перцепции и визуализации звёзд, моделирующих небесное (космическое) пространство языковой картины мира К.Г. Паустовского. Об актуальности избранного ракурса исследования свидетельствует многообразие подходов в изучении данного вопроса в идиостиле других писателей. Так, И. Кур-Кононович изучает цветовую символику звёзд в поэзии С.А. Есенина [Кур-Кононович 2018]. К.А. Поташова, описывая колористику небесных светил в поэзии Г.Р. Державина, обращает внимание на авторский цветовой неологизм *тёмозвёздный* [Поташова 2019: 205], как и А.Р. Попова, которая, анализируя незуальные цветономинии в прозе Т.И. Грибановой, выявляет авторскую цветовую корреляцию *звезда – изумрудиться* [Попова 2018: 146]. О.Н. Ушакова устанавливает преемственность в использовании цветových эпитетов к лексеме *звезда* в творчестве Г.В. Иванова и А.А. Блока, О.Э. Мандельштама, В.В. Набокова [Ушакова 2018: 114]. В.Г. Кульпина и В.А. Татаринев, реконструируя цветовую картину мира войны на материале художественной литературы, описывают особую хронологию войны, которая создаётся с помощью цветослов [Кульпина, Татаринев 2016: 65].

Материалы и методы. Материалом исследования послужили тексты произведений К.Г. Паустовского, включённые в 1–8 тт. Собрания сочинений писателя (за рамками остался Т. 9, содержащий письма 1915–1968 гг.). Методы исследования: сплошной выборки, описательно-аналитический, контекстуальный, количественной обработки данных.

Обсуждение. Списочный состав анализируемых единиц включает лексемы *звезда*¹, *звёздный*, *созвездие*, *вызвездить*². В контекстах: *Прокофьев махнул рукой на юг, где вселенная дымилась и разгоралась звёздным жаром* [Паустовский 1981а: 497]; *ветер перетряхивал на крыше листы жести, и лишь к утру – розоватому и серому, как пепел, – вызвездило и ветер утих* [Паустовский 1981а: 239]; а также лексемы *болид*³, *галактика*, *метеор*⁴, *метеорит*, *планета*. В контекстах: *Нигде я не видел таких величественных звёздных ливней и такого ослепительного сверкания планет* [Паустовский 1981а: 466]; *Якой же то метеор, когда он летит не спеша? Так летит только болид* [Паустовский 1983а: 504]. Данный список получает расширение за счёт:

1) астронимов⁵, названий звёзд (*Арктур / Артур, Альфа Центавра, Вега, Сириус*)⁶: *просыпаешься через каждые два часа и выходишь посмотреть на небо – узнать, не взойшёл ли Сириус, не видно ли на востоке полосы рассвета* [Паустовский 1982а: 618];

2) космонимов⁷, названий созвездий (*Близнецы, Большая Медведица, Водолей, Волосы Вероники, Гончие Псы, Дева, Дельфин, Орион, Персей, Стрелец, Южный Крест*): *Я видел созвездье Дельфина и туманные огни, что носят название Волосы Вероники, и огненную черту Персея* [Паустовский 1984: 292], звёздных скоплений (*Млечный Путь, Плеяды / Стожары*): *Плеяды и впрямь очень яркие, особенно осенью, когда они полыхают в тёмном небе действительно, как серебряный пожар* [Паустовский 1982а: 249];

3) названий планет (*Венера, Марс, Нептун, Сатурн, Юпитер*): *Над ними [кострами] переливалась блеском ключевой воды утренняя звезда Венера* [Паустовский 1982а: 395]; *Юпитер закатывался в дугах над чёрными стогами и сырыми дорогами, а Сатурн поднимался с другого края неба, из лесов, забытых и брошенных по осени человеком* [Паустовский 1983а: 159].

Данные номинации, функционируя в произведениях К.Г. Паустовского, моделируют важные для писателя пространственные плоскости, среди которых, помимо природного пространства, включающего небесное пространство: как *чёрные пагоды, стояли уральские гигантские ели и в звёздные ночи дотрагивались своими вершинами до звёзд* [Паустовский 1982в: 527], а также пространство животного мира: *Отражения звёзд плавали на воде рядом со мной, как маленькие медузы* [Паустовский 1982б: 359], растительного: *Они [цветы топтуна] были похожи на маленькие белые звёзды* [Паустовский 1983а: 405]; *они [цветы эдельвейса] похожи на маленькие звёзды, закутанные по горло в белый мех, чтобы не замёрзнуть от прикосновения льдов* [Паустовский 1982в: 255], чрезвычайно значимы пространство творчества и пространство человека.

В пространстве творчества исследуемые лексемы актуализируются в:

– пространстве поэтического слова (интертекст⁸): [А.С. Пушкин «Редет облаков летучая гряда»]: *Но тут же она рассмеялась, и блеск благодарных слёз в её глазах и сияние её улыбки как бы осветили новой теплотой знакомые слова: «Звезда вечерняя, печальная звезда, твой луч осеребрил увядшие равнины...»* [Паустовский 1983а: 492]; [И.А. Бунин «Плакала ночью вдова...»]: *Он знал простые слова, разрывающие наше сердце: Плакал и старец сосед, прижимая к глазам рукава, // Звёзды светили, и плакал в закупе козлёнок* [Паустовский 1982б: 701];

– устного народного творчества: *И умерла та женищина. Звёзды покатались с неба, а дельфины стаями кинулись к Греции, к тёплому морю, чтобы донести до родных слух о злой её смерти* [Паустовский 1981б: 68];

– живописи: *Пожалуй, никто из художников не передавал с таким мастерством ночь и звёздное небо, как это сделал Чурлянис⁹ в серии своих картин «Знаки Зодиака»* [Паустовский 1983б: 145]; *Он вспомнил Ван-Гога, сошедшего с ума из-за неудачной попытки передать на полотне звёздное небо, и подумал, что всё же это было благородное помешательство* [Паустовский 1983а: 136].

Особое внимание Паустовский уделяет пространству культуры, русского языка: *Русский язык существует подобно своду величайшей поэзии, столь же неожиданно богатой и чистой, как полыхание звёздного неба над лесистыми пустошами* [Паустовский 1982в: 463], подчёркивает закономерную связь науки и искусства: *Ни одна наука, говорила Анна Петровна, так тесно не соприкасается с поэзией и живописью, как метеорология*

¹ звезда 'самосветящееся небесное тело, сходное по своей природе с Солнцем и видимое на ночном небе как яркая точка'; 'небесное тело, светящееся отражённым светом (о планете, астероиде и т.п.). Падающая звезда (о метеорите)' [БТСРЯ 2000: 359].

² вызвездить трад.-нар. 'покрыться звёздами' (о небе) [БТСРЯ 2000: 171].

³ болид астрон. 'крупный яркий метеор' [БТСРЯ 2000: 89].

⁴ Метеоры и кометы воспринимаются с земли как звёзды [Концептосфера 2017: 52].

⁵ астроним – вид онома. Собственное имя отдельного небесного тела, в т.ч. звезды, планеты, кометы, астероида [Подольская 1978: 39].

⁶ Специфика индивидуально-авторской колористической визуализации солнца и луны была нами рассмотрена ранее: *Колористическая визуализация солнца в языковой картине мира К.Г. Паустовского* // X Междунар. научн. конф. «Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах» (Челябинск, 27–29.04.2020 г.); *Колористическая визуализация небесных светил в прозе К.Г. Паустовского. Луна* // X Междунар. научн. конф. «Русский язык и культура в зеркале перевода» (Салоники, 29.04.–03.05.2020 г.).

⁷ космоним – вид онома. Собственное имя зоны космического пространства, галактики, звёздной системы (созвездия) [Подольская 1978: 68].

⁸ См. также цитаты из стихотворений Д.Р. Киплинга [Паустовский 1981а: 316], М.Ю. Лермонтова [Паустовский 1982б: 126], С.М. Соловьёва [Паустовский 1983а: 348], А.А. Фета [Паустовский 1982б: 274], И.Г. Эренбурга [Паустовский 1984: 250] и др.

⁹ Микалоюс Константинас Чюрлёнис.

[Паустовский 1981б: 558], необходимость её поддержания: *Насколько более величественной стала бы любимая поэтами тема звёздного неба, если бы они хорошо знали астрономию* [Паустовский 1982а: 355].

Моделируя пространство человека, лексема *звезда* принимает участие в создании соматического кода произведений: *даже прикрикнет, чтобы глаза она* [Маруся] *не ховала. Потому что глаза у неё были, как те синие звёзды над морем* [Паустовский 1981б: 577]; *Длинные косы* [Настя] *были переброшены со спины на грудь, щёки у неё нежно рдели, а глаза под запушёнными ресницами сверкали нестерпимо, будто в них за зеленоватым зрачком были зажжены маленькие звёзды* [Паустовский 1983а: 478]. В меньшей мере – пространства «вещного мира» человека: *Часть пузырей опускалась на пол и лопалась, но большинство их играло с солнцем, летая по комнате и соединяясь иногда в разноцветные созвездия* [Паустовский 1982в: 62]; её [люстры] *хрусталь сначала поблёскивал неуверенно и тускло, но потом, вздрогнув от первых пассажей оркестра, смело засверкал десятками разноцветных позванивающих звёзд* [Паустовский 1982б: 153].

Коррелируя с широким спектром атрибутивов и предикатов, рассматриваемые лексеммы получают разностороннюю характеристику:

– световую (*звёзды блестели, горели, загорались над заливом, мерцают, поблёскивали, разгорались, сверкали, светили сквозь пыль, ещё догорали, уже меркнут; звезда блистала, зажигается, спокойно горит; Созвездие Гончих Псов играло далёким светом; блеск звёзд, пламень падучей звезды, разлив звёздного блеска, светоносная крупа звёзд, первое сияние далёких звёзд, блеск погасшей звезды и др.*): *Буковые леса простирались вокруг, и одни только звёзды мерцали в небе среди всеобщей неподвижности* [Паустовский 1983а: 240], в связи с чем приобретает значение интенсивность света (*звёзды польхают, ярко разгорались, пламенели, пронзительно горели; бледнели, тускло светили; переспелые, нестерпимо яркие, во сто крат более яркие, пронзительные, резкие, чистые, прозрачные; неясные, мутные¹; тоненький свет, слабое зарево, слабое мерцание звёзд, пыльный свет звёзд; сила мерцания звёзд, пожар звёзд, кипение звёздного неба; переливалась блеском ключевой воды утренняя звезда Венера, сияла омытая дождём Большая Медведица и др.*): *Звёзды лежали в густых травах, и яркость их напоминала далёкие автомобильные огни* [Паустовский 1983б: 95], во многом обусловленная пространственным фактором: *Свет их [звёзд] был на востоке ярче, чем на западе. Сухость пустынь сообщила ему напряжённую резкость* [Паустовский 1981а: 495];

– акциональную (*звёзды замедляют свой бег, дрожат и преломляются, как бы дёргались в небе, лежали, медленно роились, освещали дорогу, падали в горах, перелетали среди веток, покатались с неба, появились, пролетели за окнами; звезда преодолела сумрак; дрожание звёзд и др.*): *Снег магически сверкал в свете шевелящихся звёзд* [Паустовский 1982а: 226];

– пространственную характеристику (*звезда над головой, над морем, над рваными краями гор, над городами; в бездымном небе, в разрывах туч, в вышине, плавали в море; за окнами, за голыми ветками деревьев; на краю неба, лежавшие прямо на утёсах; между сосен; рассыпанные по горизонту; на юге низко, в громадной высоте над сумраком родных и нищих полей; головокруглительно далёких огней [звёзд] в необъятных провалах неба; звёзды низкие, близкие, звёзды за окнами казались страшно далёкими; северные звёзды; отражение небесной звезды, степная звезда, тропические звёзды; низкие итальянские созвездия и др.*), на основе которой создаётся обобщённая характеристика пространства страны: *Поездку на Мангышлак можно было бы назвать путешествием в страну звёзд* [Паустовский 1981а: 465], более того – ассоциативно обусловленная: *поэтому Польша всегда вспоминалась мне потом вся в венках сияющих созвездий* [Паустовский 1983б: 227];

– параметрическую (*глядя на острую звезду, острые зёрна звёзд; маленькая звезда, звезда была очень большой, огромная звезда, громадные, исполинские, крупные звёзды; подобные большой росе, гроздь звёзд, россыпи звёзд и др.*): *Посмотрите на небо: какая чудовищная путаница звёзд всех величин!* [Паустовский 1981а: 437];

– антропоморфную (*звёзды безмятежно мерцали, боязливо мерцали, угрюмо горели, пронзительно смотрели на землю, прижимаются к стёклам, как будто обрадовались первому морозу, спали на волнах; потерянные, забытые, испуганные, печальные звёзды; простодушное мерцание звёзд; не было даже самой застенчивой маленькой звезды, которая могла бы его пожалеть и др.*): *Звёзды как бы благословляли эту измученную страну* [Паустовский 1983б: 227]; *Созвездия шевелились над головой, скоплялись в туманности, в толпы, как будто уходя вместе с людьми от войны* [Паустовский 1982б: 382]; *Её [звезды] слабый луч задрожит в чаше холодной воды из фонтана. И это будет единственная ночная встреча фонтана с живым существом* [Паустовский 1983а: 593];

– темпоральную (*появление новых звёзд, старая звезда, последняя, первая звезда; увидеть вечернюю звезду, пылает утренняя звезда; блеск сентябрьских звёзд, осенние созвездия; сияние ночных созвездий и др.*): *кричат в кустах коростели, бьют перепела, гудит выть, горят первые звёзды, а заря долго дотлевет* [Паустовский 1982а: 235], более того: *научитесь узнавать время днём по солнцу, а ночью – по петушиным крикам, восходу планет и расположению созвездий* [Паустовский 1983б: 391];

– эмоционально-оценочную (*магический свет звёзд, хлопья невиданных звёзд, непонятное мерцание звёзд, необыкновенный блеск Венеры; величественное зрелище падения метеоров; пылал зловеций Сатурн; в этих звёздах было не передаваемое никакими словами спокойствие ночи и др.*): *От зрелища Марса мне стало холодно и жутко* [Паустовский 1982а: 201];

– температурную (*ледяные звёзды, холодные искры метеоров; созвездия, холодные, как крупинки льда; звёзды примёрзли к небесному своду; звёзды на ночь замерзали и покрывались колким льдом; звёздный жар и др.*): на

¹ Примечательно, что в «Словаре эпитетов русского литературного языка» в качестве иллюстрации приводится контекст из рассказа К.Г. Паустовского «Синева»: *Мутные звёзды светились в небе над Сивашом* [Словарь эпитетов 1979: 161].

срубке лежал иней, ведро обжигало пальцы, **ледяные звёзды** стояли над безмолвным и чёрным краем [Паустовский 1982а: 626];

– аудиальную: *Невольно в голову приходила мысль, что **шелестят звёзды*** [Паустовский 1981б: 78];

– влажностную: *Над лесом светились **влажные звёзды*** [Паустовский 1982б: 203];

– тактильную: ***колючие**¹ звёзды дрожали от стужи, трещали сосны, снег скрипел под ногами* [Паустовский 1983а: 204].

Таким образом, являющаяся одной из идиостилевых черт прозы К.Г. Паустовского комплексность и многосторонность описаний лежит в основе создания стереоскопических, отмеченных чертами авторского восприятия зарисовок небесных тел. Другими чертами авторской перцепции и визуализации звёзд, помимо перечисленного, являются:

1. Широкое использование изобразительно-выразительных средств языка: *звёзды горели, как фонари, погружённые в воду, – вода текла, и свет звёзд колебался* [Паустовский 1981а: 307]; *В Ламанше стояла сухая ночь. Звёзды поблёскивали стекляшками моноклей* [Паустовский 1983а: 72], часто – контраста: *Вечер был влажный, в зелёной черноте светились звёзды* [Паустовский 1981а: 132]; *Звёзды осколками льда таяли на чёрном небе* [Там же: 468].

2. Передача эффекта отражения: *Казалось, что пароход плывёт не по морю, а по прозрачному пресному озеру и по звёздам* [Там же: 495]; *И первые звёзды, глядящие в морскую глубину, где более слабым огнём загораются их двойники* [Паустовский 1981б: 510].

3. Романтическое мировосприятие как на раннем этапе творчества, так и в зрелый период: *Сейчас уже полночь, – тихо сказала Хатидже. – Звёзды в полночь замедляют свой бег, как говорит дед Спиридон. И слышно, как со сна вздыхают дельфины* [Паустовский 1981а: 166].

Колористическая визуализация звёзд чрезвычайно важна для реконструкции языковой картины мира К.Г. Паустовского. Цветовой диапазон, используемый писателем, включает более 20 цветообозначений и может быть представлен в модели поля, ядро которого формируют имена цвета, сгруппированные Р.М. Фрумкиной [Фрумкина 1984: 54] в следующие блоки: блок «красные»: *багровый, красный, кровавый (багровый, как Марс; [метеоры] низвергались отвесно, пылая тёмно-красным огнём; планета Марс, имеющая тон человеческой крови)*; квазиблок «оранжевые»: *огненный / огнистый*² (*переключается с низкими огнистыми звёздами*); блок «жёлтые»: *золотой, жёлтый (глядел на размётанное золото звёзд; звёзды пожелтели)*; блок «зелёные»: *зелёный (загорался зелёный Сириус)*; блок «синие»: *голубой, синий (подобно голубой звезде Вега; знакомая синяя звезда)*; блок «серые»: *пепельный, свинцовый (пепельный Юпитер; свинцовым блеском горела старая звезда)*; «промежуточные» ИЦ: *серебристый / серебряный (звёзды сверкали серебряной цецуёй)*; блок «белые»: *белый, молочный (за открытым окном горела белая звезда; сверкали молочные, неясные звёзды)*. Спектр расширяется цветолексемами, не входящих в блоки цвета, но зафиксированными в лексикографии: *снежный*³, *радужный*⁴, *меловой*⁵ (*перебегали снежные звёзды; [звёзды] пылали радужным огнём; приветствуя меловую звезду*), а также авторскими цветообозначениями.

В количественном отношении можно констатировать преобладание в визуализации звёзд термина цвета *белый*, далее следуют *зелёный* и *синий*.

Видится целесообразным сопоставить используемый писателем цветовой спектр с данными «Русского ассоциативного словаря», в котором из 541 реакции на стимул «звезда» цветовыми являются: *красная, голубая, синяя* [РАС 2002: 216], из 117 реакций на стимул «звёзды» содержат сему 'цвет': *белые на небе, голубое* [РАС 2002: 216–217], с данными «Словаря эпитетов русского литературного языка», фиксирующем корреляцию лексемы *звезда* с терминами цвета *алмазная, белая, голубая, жемчужная, зелёная, золотая, изумрудная, синяя, серебристая* (устар.) [Словарь эпитетов 1979: 161], а также с результатами масштабного исследования В.Г. Кульпиной, которая, описывая специфику цветообозначения звёзд в русском языке, акцентирует внимание на терминах цвета *алый, белый, голубой, золотой, серебристый, синий*, а также указывает на многоцветную и опосредованную цветом самоцветов окраску звёзд, иллюстрируя функционирование каждого термина цвета примерами из художественной литературы [Кульпина 2001: 227–228]. Более того, в монографии «Лингвистическая цветология: от истории к современности цветовых концептосфер» В.Г. Кульпина включает звёзды как природное явление в описание сферы денотации *серебряного* [Кульпина 2019: 54], *серебристого* [Там же: 55], *жемчужного* [Там же: 58], *золотого* цвета [Там же: 91].

Таким образом, цветовая палитра, с помощью которой писатель визуализирует звёзды, с одной стороны, отражает национальную цветовую картину мира, под которой, вслед за А.П. Седых будем понимать «концептуальную модель колоративных предпочтений, отражающуюся в специфике номинации цветовых явлений в национальном языке» [Седых 2017: 120], с другой – индивидуально-авторскую, сформированную и под влиянием образцов классической литературы: *багровый, белый, голубой, жёлтый, зелёный, золотой, красный, кровавый,*

¹ В «Словаре эпитетов русского литературного языка» эпитет *колючая* отмечен как редкий, его функционирование иллюстрируется контекстом из прозы К.Г. Паустовского: *Зимой Лёнька выходил из дому в темноте. Колючие звёзды дрожали от стужи* [Словарь эпитетов 1979: 163].

² *огнистый* 'огненный, цвета пламени' [БТСРЯ 2000: 697].

³ *снежный* 'свойственный снегу', 'похожий на снег' (по цвету, виду) [БТСРЯ 2000: 1222].

⁴ *радужный* 'имеющий цвет радуги' [БТСРЯ 2000: 1058].

⁵ *меловой* 'белый, имеющий цвет мела' [БТСРЯ 2000: 531].

меловой, молочный¹, огнистый, пепельный, радужный, свинцовый, серебристый / серебряный, синий, снежный.

Функциональный потенциал визуализирующих звёзды терминов цвета проявляется в следующем.

Термин цвета *белый* выполняет преимущественно собственно цветообозначающую функцию (*блеск неметных белых звёзд; неслись за окнами белые крупные звёзды*): *В лугах печально кричали ночные птицы, и белая звезда переливалась над Прорвой в предутреннем небе* [Паустовский 1983а: 142], которая осложняется 1) пространственно-временной соотнесённостью: *идут [пароходы] из морей в моря, от вязких тропиков к белым стекляшкам северных звёзд* [Паустовский 1981а: 307]; *Южный город шумел под белыми сентябрьскими звёздами* [Там же: 52]; 2) созданием контраста: *Острые звёзды белели в крошечном небе* [Там же: 322]; 3) созданием стереоскопической колористической зарисовки на основе цепочек цвета [Сивова 2007], состоящих из 2-х компонентов (*белый – синий*): *Она [звезда] переливалась то белым, то синим светом* [Паустовский 1981а: 256], из 3-х компонентов (*белый – синий – жёлтый*): *Около облаков звёзды сверкали сильнее, чем на чистом небе. Они переливались белым, синим и желтоватым огнём* [Паустовский 1981б: 22]. Важно отметить, что на основе термина цвета *белый* строятся отмеченные образностью колористические описания звёзд. Так реализуется эстетическая функция термина цвета (*белые зёрна звёзд; звёзды пересыпались белыми зёрнами; звёзды стали на волнах, цурия белые огни*): *Звёзды, очевидно, падали в горах, как ливень, и в Колхиде каждую ночь начиналось невиданное наводнение. Вместо воды страну затопляло белое пламя* [Паустовский 1981а: 564]; *Над водой она [тишина] голубела, и Млечный Путь лежал, как белая арка в молчаливом море* [Там же: 166].

Обращаясь к прототипам *белого* ('цвет снега, молока, мела'), писатель вводит синонимические цветообозначения: *В синем, как бы фарфоровом небе перебежали снежные звёзды, скрипели лыжи* [Там же: 232]; *Сквозь дым сверкали молочные, неясные звёзды* [Там же: 474]; *Вечер лёг на медные горы, и ветер стих, как бы приветствуя меловую звезду, равнодушно блиставшую над пустыней* [Паустовский 1983б: 109], расширяя таким образом оттеночную палитру произведений.

Термин цвета *зелёный* регулярно выступает в корреляции с астронимом *Сириус* (*сверкал зелёный холодный Сириус; начнёт переливаться зелёным огнём блистающий Сириус; загорался зелёный Сириус*): *перед рассветом взойдёт Сириус и медленно понёс свой пронзительный зелёный огонь над сырими чащами* [Паустовский 1983а: 217]. Наравне с собственно цветообозначающей функцией: *Зелёные звёзды горели над ним, и с улиц доносился тихий стук колёс* [Паустовский 1981б: 208], данные номинации передают темпоральное значение: *Андерсен заметил, что зелёная звезда погасла. Она зашла за край земли. Значит, ночь перевалила за половину* [Паустовский 1982а: 302]; *увидел большую зелёную звезду. Она пылала над самой землёй. Очевидно, был поздний час ночи* [Паустовский 1982а: 299], усиливают образность: *Звёзды пролетели за окнами, царапая их зеленоватым следом* [Паустовский 1983а: 93], несут отпечаток романтического мировосприятия К.Г. Паустовского: *Они должны быть, эти ночи, когда в белом молоке едва видны зелёные звёзды, сырые паруса обвисают на мачтах, губы женщин становятся влажными, а гавани и города погружаются в великое безмолвие, одеваются в серебряную седую печаль* [Паустовский 1981а: 77].

Функциональность термина цвета *синий* проявляется в создании характеристик, обусловленных эффектом колористического уподобления: *В ней [воде] дрожала синяя звезда* [Паустовский 1981б: 265], а также в конструировании соматического кода произведений: *глаза у неё были, как те синие звёзды над морем* [Паустовский 1981б: 577]. Писатель уделяет внимание интенсивности синей окраски, которая варьируется от низкой: *синеватые звёзды сжимались и разжимались в воде около его [теплохода] бортов* [Паустовский 1981а: 508] до высокой: *одна из них [звезда] – самая яркая, сияющая нестерпимым синим огнём, – стояла очень далеко* [Паустовский 1981б: 182]. *Синий* также актуализируется в образных колористических описаниях звёзд: *Щербатова вошла в избу, оставила открытой скрипучую дверь, и звёздный свет сиял за дверью, как синяя глубокая заря* [Паустовский 1982а: 655]; *и первая звезда, что задрожит посреди озера, как осколок синего драгоценного камня* [Паустовский 1983б: 387].

Термин цвета *голубой*, будучи соотнесённым с астронимами *Вега* (*подобно голубой звезде Веге*) и *Венера*², создаёт высокохудожественные колористические описания: *Голубым хрусталём загорается на заре Венера* [Паустовский 1982а: 614]. *Голубой* становится точкой пересечения пространственных плоскостей произведения (например, пространства природы и войны): *Со стороны станции Раздельной ухают взрывы – там идёт бомбёжка. Когда взрывы затихают, слышен робкий треск цикад – они испуганы взрывами и пока что трещат вполголоса. Над головой падает трассирующим снарядом голубоватая звезда. Я ловлю себя на том, что невольно слежу за ней и прислушиваюсь: когда же она взорвется?* [Там же: 379].

Термин цвета *пепельный*, относительно редко встречающийся в цветовой палитре прозы К.Г. Паустовского, константно коррелирует с астронимами *Сатурн*: *в бесконечной выси мирового пространства сверкал над ними Сатурн, сиял его пепельный свет над лениво клубящейся громадой облачной земли* [Паустовский 1982в: 314] и *Юпитер*: *низко, среди просек и пустошей, дотлевал пепельным огнём Юпитер* [Паустовский 1983а: 224], участвуя в создании многоцветных колористических описаний (*белый – пепельный – золотой*): *когда во мгле виднеются только три огня: белый огонь маяка в Кронштадте, пепельный огонь Юпитера и тихий золотой блеск на куполе Исаакиевского собора, освещённом зарёй* [Паустовский 1981б: 247], передавая степень интенсивности окраски: *На юге засверкала первая, бледная, как пепел, звезда* [Паустовский 1981а: 157]. Последнее

¹ Р. Киплинг «Томлинсон».

² Ср. с цветовой реакцией на стимул «Венера» – голубая звезда, розовый [РАС 2002: 82].

верно и для принадлежащего к тому же блоку цвета имени цвета *свинцовый*¹: *Свинцовым блеском горела за иллюминатором старая звезда, мерцала над тёмным морем* [Паустовский 1981б: 431].

На основе термина цвета *серебряный* писатель создаёт образные колористические описания звёзд: *Звёзды бились и сверкали серебряной чешуёй, как бьётся в сетях пойманная камса* [Там же: 22], часто носящие устойчивый характер: *она [звезда] висела, как серебряная капля дождя, на краю чёрной облачной громады* [Там же: 585]; *Едва заметно, будто капли серебряной воды, блестели первые звёзды* [Паустовский 1983а: 146]; *На золотеющем краю неба горела, как капля серебряной воды, последняя звезда* [Паустовский 1983а: 459]. *Серебряный* становится точкой пересечения пространства природы с пространством творчества [Л.Н. Толстой «Анна Каренина»]: *и услышал знакомые слова: «Стало темнеть, ясная серебряная Венера низко на западе уже сияла из-за берёзок своим нежным блеском* [Паустовский 1982б: 102], что верно и для термина цвета *золотой* [А.А. Фет]: *А я вспоминал стихи о том, что «в небе, как зов душевный, мерцают звёзд золотые ресницы»* [Паустовский 1982б: 274]; *Потом мы читали другие стихи – ясные и светлые, как возвращённое солнце <...> И только в небе, как зов задушевный, // Мерцают звёзд золотые ресницы ...* [Паустовский 1982в: 314]. На основе термина цвета *золотой* писатель создаёт высокохудожественные колористические описания звёзд: *Первая звезда задрожала и остановилась в небе, как золотая пчела, растерявшаяся от зрелища осенней земли, плывущей под ней глубоко и тихо* [Паустовский 1981б: 154].

Термин цвета *красный* функционален в создании цветовой характеристики звезды Арктур (в интертексте): *Я тихо открыл дверь и услышал знакомые слова: <...> высоко на востоке уже переливался своими красными огнями мрачный Артур* [Паустовский 1982б: 102], а также планеты Марс²: *Почему он красный? – спросил я отца. Отец рассказал мне, что Марс – умирающая планета, что она была такой же прекрасной, как наша Земля* [Паустовский 1982а: 201]; *Должно быть, горы на Марсе были из красного камня, поэтому и песок на Марсе красноватый* [Паустовский 1982а: 202], как и все имена цвета, принадлежащие блоку цвета «красные»: *Солнце вдруг сделалось косматым и багровым, как Марс* [Там же: 203]; *Особенно рекомендую смотреть злоеющую планету Марси, имеющую тон человеческой крови* [Там же: 201].

Цветохарактеристика звёзд *жёлтый* обусловлена темпоральным фактором: *Звёзды пожелтели и казались мелкими плодами, ссыхающимися от приближения солнца* [Паустовский 1981а: 469], в целом значима для передачи динамики цвета: [звёзды] *переливались белым, синим и желтоватым огнём* [Паустовский 1981б: 22]. Цветообозначение *радужный*³ передаёт значение ‘многоцветный’: [Мария] *не могла понять, откуда над белыми от снега лесами появились звёзды. Они пылали радужным огнём в мокрых ресницах* [Паустовский 1981б: 497], как и *огнистый*, актуализирует сему ‘свет’: *когда выпть переключается в сырой темноте с низкими огнистыми звёздами* [Паустовский 1982а: 65].

Колористический спектр звёзд расширяется до области авторского цветообозначения. Так, К.Г. Паустовский наделяет звёздный свет способностью придавать цвет предметам окружающего мира: *Серая ночь мутно дымила над ними, – это была пыль, окрашенная светом звёзд* [Паустовский 1983б: 87]. Более того, звезда становится прототипом для собственно цветообозначения⁴: *Кажется, что если взглянуть в аквамарин, то увидишь тихое море с водой цвета звёзд* [Паустовский 1982а: 228].

Заключение. Таким образом, наделённые мощным функциональным потенциалом термины цвета, передающие опосредованное высокими образцами культуры авторское представление о звёздах, конструируют значимый фрагмент колористической картины мира К.Г. Паустовского, в которой находят отражение как национальные, так и индивидуально-авторские цветовые представления о звёздах, воплощённые в высокохудожественных колористических описаниях.

Библиография

Баранова А.Ю., Четверикова О.В. Художественный текст как основа моделирования авторского сознания творческой языковой личности // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2016. – Выпуск 3 (182). – С. 35–42.

Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации в языке и речи (на материале лексикологии, фразеологии и паремииологии): словарь / под общ. ред. проф. Л.Г. Бабенко. – М.: Изд. центр «Азбуковник», 2017. – 1020 с.

Кочнова К.А. Языковая картина мира писателя: аспекты и методы исследования // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2015. – № 3. – С. 53–56.

Кульпина В.Г., Татаринцев В.А. О концепт-образующих функциях звуковых и цвето-световых номинаций в военной поэзии и прозе // Вестник Московского университета. – Сер. 22. – Теория перевода. – 2016. – № 2. – С. 52–76.

Кульпина В.Г. Лингвистика цвета. Термины цвета в польском и русском языках: Монография. – М.: Моск. Лицей: Рус. филол. вестник, 2001. – 470 с.

¹ *свинцовый* ‘тёмно-серый, цвета свинца’ [БТСРЯ 2000: 1160].

² Что соответствует и данным «Русского ассоциативного словаря», в котором цветовой реакцией на стимул «Марс» является *красный шар* [РАС 2002: 309].

³ *радуга* ‘разноцветная дугобразная полоса на небесном своде, образующаяся вследствие преломления солнечных лучей в дождевых каплях’ [БТСРЯ 2000: 1058].

⁴ Примечательно, что в «Словаре цвета» заголовочное слово ЗВЕЗДА. *Цвета звёзд. Прозрачно мерцающий. О воде иллюстрируется данным контекстом из прозы К.Г. Паустовского* [Харченко 2009: 144].

Кульпина В.Г. Лингвистическая цветология: от истории к современности цветовых концептосфер: Монография. – М.: МАКС Пресс, 2019. – 288 с.

Кур-Кононович И. Вокруг символики звёзд (в контексте поэзии Сергея Есенина) // Мова. – 2018. – № 29. – С. 50–55.

Носовец С.Г. Цветовая картина мира Владимира Набокова в когнитивно-прагматическом аспекте (цикл рассказов «Весна в Фиальте»): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2002. – 23 с.

Паустовский К.Г. Собрание сочинений: в 9 т. // К.Г. Паустовский. – М.: Худож. лит., 1981–1986. – Т. 1: Романы и повести. – 1981а. – 623 с.; Т. 2: Роман и повести. – 1981б. – 615 с.; Т. 3: Повести. – 1982а. – 687 с.; Т. 4: Повесть о жизни. Кн. 1–3. – 1982б. – 734 с.; Т. 5: Повесть о жизни. Кн. 4–6. – 1982в. – 591 с.; Т. 6: Рассказы. – 1983а. – 623 с.; Т. 7: Сказки; Очерки; Литературные портреты. – 1983б. – 575 с.; Т. 8 (1984). Пьесы; Теория капитана Гернета: Документальная повесть; Статьи и выступления. – 1984. – 447 с.

Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. / Отв. ред. А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1978. – 199 с.

Попова А.Р. Неузальные цветономинации в творчестве орловской писательницы Т.И. Грибановой // Учёные записки Орловского государственного университета. – 2018. – № 2 (79). – С. 144–149.

Поташова К.А. Цветовая визуализация художественного образа как особенность творческого метода Г.Р. Державина // Научный диалог. – 2019. – № 11. – С. 199–214.

Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / редкол.: Ю.Н. Караулов [и др.]. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – Т. I: От стимула к реакции. – 2002. – 784 с.

Седых А.П. К вопросу о языковой и «цветовой» картинах мира // Лексикография и коммуникация – 2016 / Материалы II Международной научной конференции / БелГУ, Белгород, 21–22 апреля 2016 г.: [под ред. А.П. Седых]. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. – С. 118–121.

Сивова Т.В. Взаимосвязь цвета, света и хронотопа в языке произведений К.Г. Паустовского: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Минск, 2018. – 29 с.

Сивова Т.В. Цепочки цвета как фрагменты колористической палитры прозы Паустовского (на материале автобиографической повести «Повесть о жизни») // К.Г. Паустовский. Материалы и сообщения. – М., 2007. – Вып. 3. – С. 546–552.

Ушакова О.Н. Семантика образа звезды в сборнике Г.В. Иванова «Розы» и поэтическая традиция // Вестник Костромского государственного университета. – 2018. – № 4. – С. 114–119.

Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа: Монография. – М.: Наука, 1984. – 175 с.

Харченко В.К. Словарь цвета: реальное, потенциальное, авторское / В.К. Харченко. – М.: Лит. ин-т им. А.М. Горького, 2009. – 532 с.

Из истории переводов произведений М.Ю. Лермонтова на каракалпакский язык

Турсынмуратов Шукурулла Мадреймович

Каракалпакский государственный университет имени Бердаха, Узбекистан
230100, г. Нукус, ул. Академика Ч. Абдилова, 1
аспирант, старший преподаватель
E-mail: tursinmuratov72@bk.ru

Аннотация: В статье рассматривается литературоведческая проблема изучения переводов произведений М.Ю. Лермонтова на каракалпакский язык. Первые произведения поэта были переведены в 30-годы XX века. Данный период является мало изученной в каракалпакском литературоведении. В статье поднимаются вопросы русско-каракалпакских литературных связей, прослежена история переводов произведений М.Ю. Лермонтова на каракалпакский язык. Отдельное внимание уделено переводу романа «Герой нашего времени» («Бизин заманымыздын кахарманы»). Переводчиков интересовали стихи и романтические поэмы поэта. Были переведены «Мцыри» и «Демон», а некоторые его знаменитые стихи переводились по несколько раз.

Ключевые слова: каракалпакская и русская литература, М.Ю. Лермонтов, литературные связи, проблемы перевода, художественные особенности.

УДК 81.25: 821.161.1

History of translating M.Yu. Lermontov's works into the Karakalpak language

Shukurulla M. Tursynmuratov

Karakalpak State University named after Berdakh, Uzbekistan
230100 Nukus, Acad. Abdirov Str., 1
Post-graduate student, Senior Lecturer
E-mail: tursinmuratov72@bk.ru

Abstract. The article explores the literary problem of studying the translation of M. Yu. Lermontov's works into the Karakalpak language. The poet's first works were translated in the 1930s. This period is understudied in the Karakalpak literary criticism. The article raises the issues of Russian-Karakalpak literary relations, traces the history of translations of M. Yu. Lermontov's works into the Karakalpak language with a special attention to the translation of the novel "A Hero of Our Time" ("Bizin zamanyimizdyn kaharmany"). Translators were interested in the writer's poetry: they translated the poems *Mtsyri* and *Demon* which is also true about some of his famous poems.

Keywords: Karakalpak and Russian literatures, M. Yu. Lermontov, literary ties, translation problems, literary features.

UDC 81.25: 821.161.1

Введение. Изучение переводов произведений М.Ю. Лермонтова на каракалпакский язык требует особого внимания. Несмотря на переводы прозы и лирики Лермонтова на каракалпакский язык, нами выбранная тема актуальна. При достижениях переводческого дела в каракалпакской литературе многие проблемы данной отрасли до сих пор не попали в поле зрения исследователей-литературоведов. Обобщения делались на основании переводов произведений, а литературоведческие проблемы перевода не рассматривались. В начале XX века в годы становления каракалпакской литературы остро стояли вопросы о теории и практике перевода. В основном переводчики видели свою миссию в пропаганде лучших образцов произведений мировой и русской литературы. Многие образцы перевода этих годов страдают буквализмом, свободной трактовкой сюжета, пропуском некоторых мест оригинального текста, сокращением оригинала, от чего пострадала основная идея произведения. Упрощение художественных достоинств, искажение замысла оригинала, неправильное толкование, недопонимание идеи автора – вот основные проблемы переводов этого периода. В 1930-40-годы в каракалпакской литературе существовали как переводы-подражания, переводы-переделки, переводы-интерпретации, вольные переводы, буквальные переводы, где оригинальный текст менялся до неузнаваемости. Например, басни Крылова, переведенные С. Мажитовым, из 28 басен не соответствует оригиналу 18. Но несмотря на эти недостатки, переводы, сделанные в 20-30-годы XX века занимают достойное место в истории каракалпакской национальной литературы. Мы не должны забывать, что это были годы зарождения национальной литературы. Благодаря этим переводам каракалпакские писатели-переводчики и переводчики-поэты развивали художественные приемы, оттачивали свое мастерство, набирали опыт.

Материалы и методы. Материалом для статьи послужили переводы произведений русских писателей И.А. Крылова, А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, М.Ю. Лермонтова и др. видными каракалпакскими поэтами. Методами исследования являлись аналогия, систематизация, социолого-эстетический анализ, обобщение, синтез.

Обсуждение. Переводами занимались первые представители молодой каракалпакской литературы. Среди них: Н. Даукараев, М. Дарибаев, А. Шамуратов, Ж. Аймурзаев, И. Сагитов, А. Бегимов, К. Айымбетов и другие. Переводную литературу в Каракалпакстане в 20-30-годы XX века мы должны рассматривать в контексте общего развития литературного процесса. Новая каракалпакская литература развивалась в тесной связи с русской литературой. В 20-30-годы молодыми переводчиками были сделаны переводы произведений Н. Крылова, А.С. Пушкина, Н. Некрасова, В. Маяковского, М. Горького, М.Ю. Лермонтова, тогда же, в 1937 году вышла книга

А.С. Пушкина «Капитанская дочь». Эти переводы эстетически обогатили творчество переводчиков и национальную литературу в целом. Каракалпакское переводоведение имеет свою богатую историю. Было переведено на каракалпакский язык большое количество произведений, начиная с древнейших легенд и мифов, трудов писателей и поэтов конца XX века. Среди этих переводов есть и замечательные образцы и откровенно слабые, но они «осуществляли художественное освоение мировой культуры». Каракалпакское переводоведение существует почти два века. Национальный поэт Эжинияз делал «вольные» переводы произведений великих поэтов Алишера Навои и Махтумкулы, и он заложил основы переводческого дела в каракалпакской поэзии. Несмотря на некоторые достижения в переводоведении, оно не получило своего развития как наука и до сих пор не имеет теоретическое обоснование, как отдельное направление в каракалпакской литературе.

В нашей жизни идет непрерывная переоценка ценностей: меняются наши взгляды, осмысление происходящих событий. В последнее время в мире снова возрастает научный интерес к художественному переводу как форме межкультурных отношений. Благодаря художественному переводу происходит сближение и взаимопонимание представителей разных культур. Сегодняшний читатель оценивает переводы сделанные в прошлом исходя из современных взглядов, их иногда не удовлетворяют даже классические образцы переводов.

В XXI веке в каракалпакской литературе существует огромная проблема, это отсутствие переводов лучших образцов современной мировой и русской литературы. Дело обстоит даже хуже чем в 20-30-е годы XX. (Идейный вакуум, другие ценности, обывательское отношение всему, потеря читательского интереса). «Современность становится древностью».

Удивительная ситуация сложилась с творчеством М.Ю. Лермонтова в каракалпакской литературе. Только в 1939 году И. Майоров перевел роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» («Бизиң заманымыздың қахарманы») на каракалпакский язык и опубликовал в журнале. Хотя к этому времени были переведены и опубликованы многие произведения из русской литературы такие как: «Дубровский», «Капитанская дочь» Пушкина, «Шинель», «Как Иван Иванович поссорился с Иваном Никифоровичем», «Сказки Салтыкова-Щедрина», «Песня о буре», «Песня о Соколе», «Мои университеты», «Челкаш», Маяковский «Ленинец», Д. Бедный «Проводы», «Утильсырьё», А. Фадеев «Метелица», А. Гайдар «Четвертый блиндаж», А. Толстой «Рассказы о животных» и многие другие. (около 75 трудов). И только в 1939 году «Герой нашего времени».

И... те, кто возвысит свою родную литературу, утверждая, будто она выросла исключительно на местной национальной почве, тем самым обрекает ее даже не на «блестящую изоляцию», а на провинциальную уюсть и «Самообслуживание» [Жирмунский 1979: 71].

В переводе, сделанном в 1939 году, переводчиком были допущены грубейшие ошибки, эти ошибки не были исправлены даже в последующих переизданиях 1940 и 1952 года. Например: «Отечественные записки» – «Аталық жазбалары» в русско- каракалпакском словаре «аталық» имеет несколько значений: 1) отцовство(отцовский) аталық ҳақ – отцовство, право отца; 2) историческая глава нескольких родовых племен. Слово «отечество» обозначает : «уатан» (родина). А в словаре Ожегова: отечество – а (высок.) страна, где родился данный человек. Поэтому, правильный перевод означает «Туған жер» и «Ана топрағы». Исходя из вышеизложенных мы можем утверждать, что это не правильный перевод, из этого следует, что не обязательно было переводить название русского журнала.

Далее следуют переводы географических названий: «Каменный брод»- «Тас өткер», «Крестовая» – «Крестовой таулары», «Змеиная гора»- «Жылан тау», «Железная гора»- «Тақыр тау» и т.д. Были допущены ошибки при передаче слов, обозначающих специфические реалии. В повести « Герой нашего времени», слова обозначающие реалии, свойственных народам европейских стран: «Случай увлечения передачей ложной экзотики и сохраниения в переводе названий псевдореалий в практике перевода не редки» [Юсупов 2010: 107].

«... Вообразите, толкнула меня и не извинилась, да еще обернулась и посмотрела на меня в лорнет C'est impayable! «И чем она гордится? Уж ее надо бы проучить...» [Лермонтов 1946: 299].

«Эзиңиз ойланып көрин, мени ийтерди де, кешириниз деудиң орнына, артына бурылып, лорнети менен маған қарады. «Бул не деген сумлық». Неге буңшама мақтанады екен? Оның хақынан бир шығыу керек». (М.Ю.Лермонтов «Бизиң заманымыздың қахарманы» Нөкис 1952жыл 110 бет). «C'est impayable!» – был переведен «Бул не деген сумлық»- подстрочный перевод «Что это за хитрость» (Сумлық 1. Хитрость, плутовство, 2.коварство) [Каракалпакско-русский словарь 1958].

А далее княжеская дочь Мери обращается Печорину «merci monsieur». В переводе «рахмет, төре» – переводчик не вникая в контекст предложения перевел на каракалпакский язык. Переводчик не задумался, почему же М.Ю.Лермонтов не использовал эквивалент французского слова на русском языке «спасибо, барин», «спасибо, господин», «благодарю вас» и т.п.

Или «Грушницкий, облокотясь на рояль против нее, пожирал ее глазами и поминутно говорил вполголоса: «charmant! Delicieux!» дал в сносках отдельно, но переводчик не учел это: «Ал Грушницкий болса кыздың карсы алдында рояльге сүйенип, оннан көзин узбей, сыбырлаган даусы менен «Кутә жаксы» деп мақтап турды» (116 стр). «Кутә жаксы» – дословный перевод «очень хорошо», с французского «charmant! Delicieux!» переводится «очаровательно! Восхитительно!», на каракалпакском языке «Ажайып! Хайран қаларлық!». Здесь опять переводчик не смог передать эмоциональное состояние (восхищение) героя.

Вот еще один пример, когда переводчик не смог передать обстановку события: это сцена, когда Печорин хотел приблизить к себе схваченную Бэлу: «Он взял ее руку и стал ее уговаривать, чтоб она его поцеловала; она слабо защищалась и только повторяла: «поджалуста, поджалуста, не надо, не надо!». Перводчик не смог передать этот акцент горцев, когда они использовали русские слова.

На основе выше перечисленных примеров, мы можем согласиться с мнением основоположника каракалпакского переводоведения А. Жаксыбаевым. Он выделил 4 вида перевода на каракалпакский язык:

А) перевод всех слов и предложений на каракалпакский язык. Главная причина этого – чтобы «читателю было все понятно». Это иногда мешает полноправной передаче оригинального текста.

Б) переводчик не переводит иностранных слов и предложения. Когда переводчик не переводит или пропускает иностранные слова и предложения. Причина этого кроется, во-первых, безответственное отношение к оригиналу, а во-вторых, нехватка культуры переводчика.

В) при переводе слов и предложении использование транслитерации в алфавитном порядке. Это тоже не соответствует нормам перевода.

Г) правильным нам видится, когда иностранные слова используются в первоначальной форме, далее дается объяснение или толкование в переводе.

Перевод должен быть полноценным, что предполагает, прежде всего, максимально полную передачу содержания, идеи, замысла подлинника. В переводах Н. Майорова романа М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени» страдает от невнимательности переводчика к точной передаче смысла слов, в основе лежат, как нам кажется не знание переводчиком тонкостей каракалпакского языка и правильное значение слов.

В некоторых местах перевод страдает буквализмом. «Отсебятиной и буквализмом». Буквализм и отсебятина, вот два наиболее распространенных и наиболее вредных уклона в переводческой практике. Который из них вреднее? Само собой разумеется, тот, с которым не ведется в данный момент борьба» (А. Антакольский, М. Ауезов, М. Рыльский).

Здесь приведем несколько примеров из романа «Герой нашего времени» («Бизин заманымыздын кахарманы»). «А вы долго были в Чечне?». «Сиз Чечен халкының арасында көп турдыңызба?» – деп сорадым.

Подстрочный перевод: «Вы долго жили среди чеченского народа?»- спросил я.

У Лермонтова не «среди чеченского народа?» – а «в Чечне», и нет слова «спросил», а есть вопросительное предложение. Переводчик усложнил текст во вред оригиналу.

«-стало быть, уж ты меня не любишь!...»

- я замужем!... – сказала она»

«ондай болатуғын болса, сен енди мени суймейтуғын болдың ба»- деп сорадым».

- мен байга тийдим! – деп ол жууап кайтарды.

Здесь опять «деп сорадым» – «спросил». Исходя из контекста диалога предложение «мен байга тийдим!» (я замужем!) можно было заменить на «мен турмыстаман», «мен турмыска шыкқанман»

Несмотря на указанные недостатки перевод Н. Майорова романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» занимает особое место в каракалпакском переводе. Это первый опыт перевода прозаических произведений Лермонтова на каракалпакский язык.

Произведения Лермонтова сыграли заметную роль в становлении каракалпакской литературы. Изучение переводов произведений М.Ю. Лермонтова на каракалпакский язык требует особого подхода. Эта тема мало изучена, хотя существует великолепные переводы. Особое место в каракалпакской литературе занимают переводы лирических произведений М.Ю. Лермонтова. переводы поэтических произведений представляют большие трудности, особенно если поэтические системы организованы принципиально по-разному: каракалпакское стихосложение силлабическое, а русское- силлабо-тоническое. Точно воспроизвести звучание русского стиха на каракалпакском языке невозможно, но передать общий настрой, интонации, чувства, мысли поэта можно.

Многими поэтами-переводчиками были переведены на каракалпакский язык стихи и поэмы Лермонтова. Среди них переводы Дауена Айтмуратова: «Жок, мен Байрон емес» («Нет, я не Байрон, я другой...») «К...ге» («К...»), «Еврей мелодиясы» («Еврейская мелодия»), «Тус» («Сон»), «Көрдим оны мерекениң кайнар жеринде» («Я видел раз ее в веселом вихре бала...»), «Аққан жұлдыз отындай аспанда» («Как в ночь звезды падучей пламень...»), «Ойлар» («Думы»), Марат Карабаев: «Желқом» («Парус»), «хәм кеуилсиз, хәм де муңлы» («и скучно и грустно»), «Мархумның мухабаты» («Любовь мертвеца»), «Баллада», «Қазақтың бесик жыры» («Казачья колыбельная песня»), «Мен жолға шығаман» («Выхожу один я на дорогу»), «Қайыршы» («Ничий»), И. Юсупов: «Шайырдың олыми» («Смерть поэта»), «Хошласыу» («Прощание»), «Кавказ» и другие.

У. Хожаназаров перевел романтическую поэму «Демон» («Әззул»), И. Юсупов поэму «Мцыри». При переводе, особенно поэзии, особую роль играет близость творческих позиций автора и переводчика. Удачный перевод «Мцыри» - талантливый и высокопоэтическим поэтом И.Юсуповым тому подтверждение. Перевод «Мцыри» выполненный И. Юсуповым считается вершиной каракалпакского поэтического перевода [Максетова Ж.К. «Поэтическое мастерство И. Юсупова» (автореферат)].

Заключение. Произведения Лермонтова оказали огромное влияние на развитие каракалпакской литературы. Многие поэты видели в Лермонтове родственную душу: подражали, заимствовали, посвящали стихи. Эта тема до сих пор малоизученная в каракалпакском литературоведении. Творческое наследие и его переводы обогатили тюркоязычную литературу, в том числе и каракалпакскую.

Библиография

- Жирмунский. В. М «Сравнительное литературоведение. Восток и Запад. – Л. 1979. – 71 с.
 Каракалпакско-русский словарь / Под ред. Н.А.Баскакова. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958. – 892 с.
 Лермонтов М.Ю. Избранные произведения. – М.: ГОСЛИТИЗДАТ. 1946. – 328 с.
 Максетова Ж.К. Поэтическое мастерство Ибрагима Юсупова : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.01.02. Ташкент, 1992. – 20 с.
 Юсупов Р.А.. Теория и практика перевода. Казань: ТГГПУ, 2010. – 366 с.
 Кызыл Каракалпакстан: газета. – 1 мая 1941 г. – № 36.

Ментальное моделирование и вторичные образы в процессе художественного перевода

Шипулин Алексей Григорьевич

Брянский государственный университет, Россия
241036, г. Брянск, ул.Бежицкая, 14
аспирант
E-mail: alx.shipulin@gmail.com

Аннотация. Рассматриваются вторичные образы как способ представления когнитивной информации и промежуточное звено при создании текста перевода. Прослеживается развитие представлений о природе ментальных образов в когнитивной науке и их роли в процессе перевода. Поставлена проблема соотношения и взаимодействия образных и языковых когнитивных систем при понимании и переводе текстов. Выделены значимые модели для описания процесса художественного перевода с учетом различий в когнитивных стратегиях перевода.

Ключевые слова: корпоральный подход, деятельностный подход, вторичный образ, ситуативное моделирование, встречное моделирование, художественный перевод.

УДК 81'23+81'25

Mental simulation and secondary images in literary translation

Alexey G. Shipulin

Bryansk State University, Russia
241036 Bryansk, Bezhitskaya Str., 14
Post-graduate Student
E-mail: alx.shipulin@gmail.com

Abstract. The article explores secondary images as a way of representing cognitive information and an intermediate link in creating a translated text. The author traces the development of cognitive science ideas about the nature of mental images and their role in the translation process, poses a problem of the relationship and interaction of imaginative and linguistic cognitive systems underlying the processes of understanding and translating literary texts, identifies the most relevant models with regard to the differences in cognitive translation strategies.

Keywords: embodied cognition, activity (psycholinguistic) approach, secondary image, situated simulation, anticipative modeling, literary translation.

UDC 81'23+81'25

Введение. Перевод как сложная интеллектуальная деятельность представляет собой объект изучения многих научных дисциплин. Не только лингвистика, литературоведение и литературная критика изучают перевод. Некоторые аспекты переводческой деятельности изучаются психологией, социологией, религиоведением, кибернетикой, информатикой и другими научными дисциплинами [Гарбовский 2004: 13]. Выделилась отдельная область переводоведения, которую часто называют когнитивная, или процессуальная транслатология, исследующая ментальные процессы перевода и стратегии, используемые переводчиками на различных этапах перевода [Алексеева 2004: 49]. Исследования включают методики наблюдения за процессом работы профессиональных переводчиков, а также постановку экспериментов, в которых участвуют как профессионалы перевода, так и новички. Таким образом, в центре исследований процессуальной транслатологии стоит понимающий и порождающий текст человек. При этом известно, что человек воспринимает не слова, а стоящую за ними действительность [Жинкин 1982; Чугунова 2006]. Человек через текст взаимодействует с действительностью. Одним из основных проблем для изучения когнитивных процессов – это способ существования в сознании информации. На эту проблему существуют различные взгляды, и это неудивительно, учитывая, что содержание сознания недоступно непосредственно для внешнего наблюдения, а о верности теоретических представлений мы можем судить только по тому, насколько они согласуются с известными фактами.

Материалы и методы. Методологической основой исследования послужили корпоральный и деятельностный психолингвистические подходы, теория языка и ситуативного моделирования Л. Барсалоу, а также концепция встречного моделирования в отечественной психолингвистике.

Материалом послужили научные исследования, раскрывающие различные подходы к изучению мысленных образов в когнитивной науке и в процессе перевода.

Обсуждение. Первое поколение когнитивистов (Н. Хомский, Дж. Фодор, З.В. Пилишин) постулировало представление информации в виде амодальных, абстрактных символов, сходных с вербальным языком общения. Их построения во многом опираются на аналогию между человеческим мозгом и цифровым компьютерами. Согласно компьютерной или вычислительной модели сознания, когнитивные процессы могут быть описаны и объяснены как манипуляция формальными символами на языке мышления. Символические репрезентации формально не связаны со своими референтами во внешнем мире, также они нейтральны по отношению к сенсорным модальностям. Подобно словам естественного языка, символические репрезентации могут комбинироваться друг с другом, образуя сложные структуры, значение которых складывается из значения компонентов.

В соответствии с данным представлением большинство зарубежных теоретиков перевода 1960-х и 70-х гг. (Дж. Кэтфорд, О. Каде, Нойберт) понимали перевод как осуществляющийся по определенным правилам процесс преобразования символов одного кода в символы другого кода, и неслучайно его изучение было тесно связано с проектом создания систем машинного перевода.

Напротив, с позиций корпореального (телесного, сомато-центрического) подхода в современной когнитивной науке, познание возможно только на основе опыта, который включает движение телом [Чугунова 2014]. Согласно корпореальному подходу к познанию ментальные репрезентации основываются на телесном опыте. Например, осознание человеком времени имеет корпореальную основу [там же]. Корпореальный подход получил значительное нейронаучное обоснование; установлено, например, что нейронные субстраты нейронные субстраты перцептов и мысленных образов, которые мы помним или мысленно воссоздаем, в значительной степени совпадают, это же касается фактически выполняемых и мысленно моделируемых действий [Kosslyn, Moulton 2009]. Существует также существенное эмпирическое доказательство участия сенсомоторных представлений в чисто интеллектуальных задачах, таких как понимание языка. Эти факты могут служить аргументом в пользу предположения Л. Барсалоу о том, что понимание осуществляется в результате перцептивного и моторного моделирования. Ментальные модели появляются как результат активации сенсомоторных участков коры головного мозга при отсутствии перцептивных стимулов и двигательных действий [Barsalou 1999].

С точки зрения субъекта эти модели принимают форму перцептивных, моторных и интроспективных представлений. Более того, ментальные представления помещены в контекст определенных потенциально возможных ситуаций и таким образом подготавливают субъект к ситуативно-обусловленной деятельности, предоставляя релевантную информацию об окружающих объектах, их свойствах и возможных действиях с ними. Соответственно, такие ситуативно-обусловленные модели представлены не в виде неких статичных структур, но являют собой живой динамический процесс, основанный на взаимодействиях мозга, тела и окружающей среды [Martín de León 2017].

Таким образом ментальные ситуативные модели в основе своей являются деятельностными, что сближает сомато-центрические модели когнитивных процессов с деятельностным подходом. Так, А.Н. Леонтьев уделял большое внимание «образному» аспекту сознания. По определению Леонтьева, сознание-образ представляет собой превращенную форму деятельности субъекта, то есть «свернутую» «внешнюю» деятельность [Леонтьев 1994: 256].

Со своей стороны теоретики и практики перевода неоднократно указывали на то, что построение мысленных образов может помочь переводчикам, особенно новичкам, лучше понять текст на исходном языке и избежать интерференции между языками. Большой вклад в теоретическое обоснование этого дидактического подхода внесла интерпретативная теория перевода, предложенная французскими переводоведами Д. Селескович и М. Ледерер. В противовес господствовавшим в то время пропозициональным взглядам на мышление, Д. Селескович (1968) разработала теорию смысла (*théorie du sens*), которую успешно применяла в преподавании устного перевода [Seleskovitch, Lederer 2002].

Селескович исходит из того факта, что в вербальной коммуникации говорящие как правило не запоминают языковую форму высказанных мыслей, а сохраняют в памяти лишь выраженный смысл. Отсюда, задача переводчика состоит в передаче на другой язык смысла переводимого высказывания. Смысл при этом определяется как невербальная ментальная репрезентация, возникающая в сознании переводчика как результат взаимодействия языкового содержания высказывания с экстралингвистической информацией. Согласно Д. Селескович, извлечение смысла происходит мгновенно и интуитивно, и лишь этот извлеченный смысл передается затем в переводе. Обращение к языковому содержанию, к значениям языковых единиц оригинала только затрудняет и искажает понимание, а, следовательно, и перевод.

Изначально многообещающая теория интерпретативного перевода, однако, не получила должного систематического развития и эмпирического подтверждения своих исходных посылок. Несмотря на успешное применение в дидактике перевода, теория грешит идеализированным взглядом на процесс перевода, постулируя четкое разделение двух языков в сознании переводчика. Существуют, однако, сильные аргументы и экспериментальные данные в пользу того, что при порождении речи на одном из языков в сознании билингвов, даже достаточно компетентных, какими являются переводчики, активируются оба языка [Kroll et al. 2008]. Ряд переводоведов также указывают на то, что переводчики в первую очередь склонны рассматривать формальные соответствия и прибегают к другим методам только при неудовлетворительном результате буквального перевода [Tirkkonen-Conditt 2005]. Как установила С. Тиркконен-Кондит, лингвистические структуры оригинального текста оказывают влияние не только на новичков, но и на профессиональных переводчиков. С большой вероятностью, при переводе смысл не обособляется полностью от языковой формы, и девербализация таким образом не является непременным условием для создания текста перевода.

Особенно значимой для исследования интерпретативных процессов представляется теория языка и ситуативного моделирования (*Language and Situated Simulation Theory*), учитывающая вышеприведенные факты. Согласно теории, в процессе когнитивной обработки информации задействованы системы двух видов – языковые и модальные. Языковые системы включают образы языковых форм. Модальные – создают динамические модели, моделирующие в мультимодальной форме содержание высказывания или текста. При обработке текстовой информации в первую очередь активируются ассоциативные интер- и интралингвистические связи (на основе фонетических, таксономических признаков, частотности и др.), и лишь затем, если обнаруженная в этой системе информация оказывается несоответствующей выполняемой задаче, происходит ситуативное моделирование при помощи модально-специфических церебральных систем. Ситуативные модели в свою очередь вновь активи-

вируют языковые формы, и таким образом оба типа когнитивных систем взаимодействуют и циклично сменяют друг друга в процессе интерпретации текста [Barsalou 2008].

Теория языка и ситуативного моделирования также имеет много общих моментов с разрабатываемой в отечественной психолингвистике теорией идентификации слова как «встречного моделирования»: «языковые знания направляют встречное моделирование ситуаций и их составляющих, признаков последних и т.д., а те, в свою очередь, подкрепляют или заставляют уточнить вовлекаемые языковые знания» [Залевская 2014: 63].

Двусистемная теория также способна пролить свет на индивидуальные различия в процессах интерпретации и перевода текстов. Чем больше усилий требуется для обработки языковых форм, тем меньше ресурсов остается для построения целостной модели смысловой информации, которая стоит за ними. Вместо этого, отдельные формирующиеся ментальные модели сосредоточены на значении отдельных языковых единиц и не составляют целостной модели ситуации. Напротив, индивиды с высокой лингвистической компетентностью могут использовать больше ресурсов для моделирования интегративной картины, и, соответственно, располагают более широкой базой для мыслительных операций.

Заключение. Представляется, что теории двусистемного познания и встречного моделирования могут способствовать лучшему пониманию когнитивных стратегий при переводе. Предположительно, при восприятии текста у переводчика прежде всего происходит активация ассоциированных языковых форм, включая лексические единицы на переводящем языке. В определенных случаях относительно быстрые, поверхностные ассоциативные процессы могут оказаться адекватными выполняемой задаче. При этом, если переводчик не ощущает никаких несоответствий и ошибок в этой «спонтанной» версии перевода, то вызываемые языковыми формами ситуативные модели, вероятно, остаются полностью или частично неосознанными, хотя и оказывают влияние на оценку качества выполненного перевода. В тех же случаях, когда требуется более глубокое понимание текста, переводчик может осознанно прибегать к мысленным образам как к источнику информации, управляя ими и трансформируя их.

Следует отметить, что перевод, по-видимому, является одним из самых «образно-ёмких» видов когнитивной деятельности, включающей в себе процесс понимания стоящей за текстом действительности, построение вторичной проекции текста и образа адресата перевода.

Логично предположить, что построение осознанных мысленных образов имеет наибольшее значение именно при переводе художественных текстов, эстетическая наполненность и специфика индивидуального стиля которых зачастую ставит перед переводчиком весьма нетривиальные задачи. Не вызывает сомнений, что подробное изучение особенностей построения вторичных ментальных образов при художественном переводе имеет большое значение как для переводоведения, так и для дальнейшей разработки универсальной психолингвистической теории восприятия и производства текстов.

Библиография

- Алексеева И.С. Введение в переводоведение. – М.: Академия; СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2004. – 325 с.
 Гарбовский Н.К. Теория перевода. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.
 Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
 Залевская А.А. Интерфейсная теория значения слова: психолингвистический подход. – Лондон: IASHE, 2014. – 180 с.
 Леонтьев А.Н. Философия психологии. – М.: МГУ, 1994. – 228 с.
 Чугунова С.А. Мысленный образ ситуации как медиатор понимания художественного текста. Монография. – Брянск: Брянский государственный университет, 2006. – 158 с.
 Чугунова С.А. Время в языке и сознании: сомато-центрический подход. // Вестник Брянского государственного университета, 2014. – С. 415–419.
 Barsalou L.W. Perceptual symbol systems. // Behavioral and Brain Sciences. – 1999. – Vol. 22. – P. 577–660.
 Barsalou L.W. Grounded cognition. // Annual Review of Psychology. – 2008. – Vol. 59. – P. 617–645.
 Kosslyn S. M., Moulton S. T. Mental imagery and implicit memory // Markman K. D., Klein W. M. P., Suhr J. A. (Eds.). Handbook of Imagination and Mental Simulation. – New York: Psychology Press, 2009. – P. 35–51.
 Kroll J.F., Bobb S.C., Misra M. and Guo T. Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. // Acta Psychologica. – 2008. – Vol. 128. – P. 416–430.
 Martín de León C. Mental Representations // The Handbook of Translation and Cognition. Wiley Blackwell, 2017. – P. 106–126.
 Seleskovitch D., Lederer M. Pédagogie raisonnée de l'interprétation – Paris: Didier érudition, 2002. – 388 p.
 Tirkkonen-Condit S. The monitor model revisited: Evidence from process research. // Meta, 2005. – Vol. 50(2). – Pp. 405–414.

Лирика И.Н. Кнорринг и А.А. Ахматовой: тематические переключки

¹Щукина Дарья Алексеевна

²Ауини Дорра

¹Санкт-Петербургский горный университет, Россия
199106, г. Санкт-Петербург, 21-я линия, 2
доктор филологических наук, профессор
E-mail: dshukina@yandex.ru

²Тунис, г. Бардо, ул. Карфаген, 30
Магистр филологии
E-mail: aouini22dorra@gmail.com

Аннотация. В статье сопоставляются темы и образы в лирике И.Н. Кнорринг и А.А. Ахматовой. Представлен лингвостилистический анализ тематически близких стихотворений, в частности рассматривается лирический цикл «Стихи об одном» И.Н. Кнорринг. Выявлено влияние ранней поэзии Анны Ахматовой на творчество Ирины Кнорринг, формирующее особую интонационную манеру дневника в стихах поэтессы первой волны русской эмиграции.

Ключевые слова: Ирина Кнорринг, Анна Ахматова, тематические переключки, интонационная манера дневника.

УДК 821.161.1

Lyrics by I.N. Knorring and A.A. Akhmatova: Thematic roll calls

¹Darya A. Shchukina

²Dorra Aouini

¹Saint Petersburg Mining University, Russia
199106 Saint Petersburg, 21st Line, 2
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: dshukina@yandex.ru

²Tunisia, Bardo, Carthage Str., 30
Master of Philology
E-mail: aouini22dorra@gmail.com

Abstract. The article compares themes and images in the lyrics of I.N. Knorring and A.A. Akhmatova, presenting a linguostylistic analysis of thematically related poems with a special attention to Knorring's "Poems about one" lyric cycle. The paper is particularly interested in the influence of Akhmatova's early poetry on Knorring's work, highlights the special intonation manner of the diary of the poetess of the first wave of Russian emigration.

Keywords: Irina Knorring, Anna Akhmatova, thematic roll calls, intonation manner of a diary.

UDC 821.161.1

Введение. Ирина Кнорринг (1906 – 1943) – поэт русского зарубежья, представитель первой волны русской эмиграции. Вместе с семьей совсем юной, в возрасте 14 лет, она оказалась за пределами России, сначала в Тунисе (в г. Безерта), затем в 1925 г. во Франции в Севре, а через два года в Париже. Периодизация ее творчества связывается с событиями личной жизни, так, можно выделить тунисский и парижский (ранний, зрелый и последний) периоды [Соколова 2011, Ауини 2019]. Тематически и на уровне образов стихи И.Н. Кнорринг соотносимы с русской поэзией, в первую очередь, с творчеством акмеистов.

Материалы и методы. В статье представлен лингвостилистический анализ тематически близких стихотворений Анны Ахматовой и Ирины Кнорринг, в частности рассматривается лирический цикл «Стихи об одном» И. Кнорринг. В качестве основного выбран метод контекстного семантического анализа лексических единиц в поэтическом тексте, позволяющий описать ментальные состояния человека (автора и лирического героя).

Обсуждение. Влияние ранней поэзии Анны Ахматовой на творчество поэтессы первой волны русской эмиграции Ирины Кнорринг уже рассматривалось в современных филологических работах. Так, определяя поэтическую родословную И. Кнорринг, один из авторитетных исследователей ее творчества В.А. Соколова отмечает двоякое «ахматовское влияние»: «с одной стороны, это литературная учеба, с другой – стремление преодолеть ученичество, изжить чужую манеру, найти свой стиль» [Соколова 2010: 63]. Л. Бельская очень точно называет поэзию И. Кнорринг лирическим дневником, который запечатлел обыденную жизнь, «но еще более приземленную, чем в ранней ахматовской поэзии, и с более ироническим и беспощадным самоанализом» [Бельская 1995: 27]. Влияние поэтической манеры Ахматовой, по мнению ряда исследователей, наиболее ощутимо, разнообразно подчеркивается самой Ириной Кнорринг (например, одно из ее стихотворений 1926 г. носит название «Анне Ахматовой»), но не является единственным: были обнаружены параллели ее творчества с поэзией И. Анненского [Соколова 2010], с реминисцентной лирикой В. Набокова [Карпенко 2018]. По мнению А.Л. Жов-

тиса, из поэтов-современников И. Кнорринг ближе всего Ахматова и Бунин «с ясностью и завершенностью его лирических композиций, с безусловностью его реалистической художественной детали» [Жовтис 1993: 6].

Первый печатный сборник «Стихи о себе» И. Кнорринг, вышедший в Париже в 1931 г., был доброжелательно встречен Г. Адамовичем и В. Ходасевичем, причем оба литератора в рецензиях подчеркнули влияние А. Ахматовой на художественные приемы, манеру, интонацию стихов начинающего поэта. Здесь уместно также привести ту высокую оценку поэзии И. Кнорринг, которую дала сама А.А. Ахматова, ознакомившись со стихами, предоставленными на рецензию отцом поэта Н.Н. Кнорринг: «По своему высокому качеству и мастерству, даже неожиданному в поэте, оторванном от стихии языка, стихи Ирины Кнорринг заслуживают увидеть свет. Она находит слова, которым нельзя не верить. <...> Это простые, хорошие и честные стихи» [Ахматова 1990: 247].

Обратимся к лирическому циклу из девяти стихотворений И. Кнорринг «Стихи об одном» (1926, Севр), который входит в первый сборник «Стихи о себе» [Кнорринг 1931: 23-31]. Главная тема стихов – любовь, сложные, подчас мучительные, взаимоотношения между женщиной (личное местоимение **я**) и мужчиной (личное местоимение **ты**). Интересно, что первое употребление местоимения **ты** в стихотворении, открывающем цикл, объединяет адресата и адресанта: *С невеселым именем Ирины / Все светлей и радостнее ты* («По садам пестреют георгины...»). **Я**, лирическая героиня, близкая по эмоциональному состоянию автору (25 употреблений местоимения), обращается к своему возлюбленному: **ты** (22 словоупотребления). Приведем некоторые строки из цикла: *Я тебе ничего не отвечу, / Друг мой нежный, – и ты поймешь* («Мы расстаемся тихо и просто...»); *Ты на меня ни капли не похож. / Ты весь другой и жизнь твоя другая. / Ты что-то думаешь, чего-то ждешь. / Тоскуешь, может быть, – а я не знаю.* («Не километры разделяют нас...»). **Мы** (6 употреблений) в лирическом цикле фиксирует не соединение, а разделение, которое обозначено в поэтическом контексте: «мы расстанемся» (2 раза), «разделяют нас», «мы не будем больше вдвоем».

Поэтический текст выдержан в интонационной манере дневника, отражающей разнообразные ментальные состояния любящего человека (автора и лирического героя): любовь, боль расставания, ревность, печаль, тоску. Тематическое единство (стихи об одном – о любви, о любви к нему) поддерживается на уровне хронотопа: парижские предместья, осень (*осенние цветы, осенняя дрема, тихий дождь, седой туман, осень-плакальщица, синие туманы, сырая мгла, короткие осенние встречи*).

Лирический цикл И. Кнорринг «Стихи об одном» содержит разнообразные ссылки, реминисценции и аллюзии на раннюю поэзию А. Ахматовой, в большей степени на сборники «Вечер», «Четки» и «Белая стая». Переключки тем, мотивов и образов происходит на уровне содержания, средств художественной выразительности, создавая эмоциональное напряжение поэтического диалога двух русских поэтов.

Мотив осени связан с осенними садовыми цветами, георгинами. У Ахматовой в стихотворении «Вечерняя комната» (сборник «Вечер»): *Последний луч, и желтый и тяжелый, / Застыл в букете ярких георгин* [Ахматова 1989: 70]. У Кнорринг в стихотворении «По садам пестреют георгины...», открывающем анализируемый цикл: *По садам пестреют георгины – / Яркие осенние цветы* [Кнорринг 1931: 23]. Образ георгина, яркого осеннего цветка, дает возможность проникнуть в психологический мир героини, он связан с увяданием и прощанием, одновременно с совершенством яркой красоты и скоротечностью жизни.

Первое стихотворение цикла И. Кнорринг «Стихи об одном» выступает в качестве своеобразного пролога, вводящего в главную тему: два четверостишия передают сложное переплетение чувств лирической героини – легкость, боль, вера – все, что будет развиваться далее в цикле о любви. Композиционная и тематическая функция пролога поддерживается и тем, что последняя часть (также два четверостишия, что подчеркивает ритмико-метрическое единство цикла) названа автором эпилогом и на уровне лексического повтора *эту легкость* завершает цикл.

Напомним, что стихи создавались в Севре, это «парижское предместье», небольшой городок рядом с Парижем, который был знаменит фарфоровой мануфактурой: посудой чистого цвета росписи с двойной позолотой и декоративными фигурками. Юная Ирина Кнорринг обживает новый локус, новое для нее пространство Парижа и его предместий, соотносит с ним свои чувства и эмоции, как когда-то приехавшая во Францию Анна Ахматова. Представляется, что ахматовская «Вечерняя комната» (1911) – одно из самых «французских» стихотворений раннего периода. В описании вечерней комнаты чрезвычайно важны французские детали: «душно пахнет старое саше», узкие окна, блестящие севрские статуэтки, букет георгин, звуки виолы и аккорды клавесин, *а над кроватью подпись по-французски «Seigneur, ayez pitie de nous»* (возможные варианты перевода: Господь, смилуйся над нами; Господи, помилуй нас). У И. Кнорринг первое стихотворение завершается обращением к Богу: *Эту легкость, эту боль и веру. / Господи, – спаси и сохрани.*

Если у А. Ахматовой букет ярких георгин – деталь интерьера вечерней комнаты, то у И. Кнорринг яркие георгины – часть осеннего пейзажа, они *пестреют по садам*. Образ сада является центральным в русской поэзии. Сад как многомерный символ и реальный сад в русских дворянских усадьбах достаточно обстоятельно изучен в филологической литературе [см.: Лихачев 1991, Разумовская 2010]. У А. Ахматовой образ сада присутствует в стихах разных периодов: от обледеленного сада (раннее стихотворение «Сад», 1911), через таинственный сад (в «Поэме без героя), к единственному саду (конкретное топографическое пространство Летнего сада в Петербурге и его поэтический образ). По словам Д.С. Лихачева, Анна Ахматова – «последний из поэтов, уделявший в своей поэзии много места садам и паркам» [Лихачев 1991: 25].

Второе стихотворение сборника А. Ахматовой «Белая стая», восьмистишие, открывается двумя связанными образами (белый дом и тихий сад): *Твой белый дом и тихий сад оставлю. / Да будет жизнь пустынна и светла* [Ахматова 1989: 135]. Тематический и образный отклик на этот текст находим в пятом стихотворении цикла И. Кнорринг, которое можно отнести не только к любовной, но и к пейзажной лирике: в яркий полдень зелены развесистые клены; *Сгорает день, подернутый осенней дремой. / И ширится красивее закат; будет тихий*

дождь, седой туман. Стихотворение завершается строками, объединяющими увядание окружающего мира и опустошение души: *И ты поймешь, как опустело все / И в белом доме, и в душе, и в жизни* [Кнорринг 1931: 27]. Образ опустевшего дома (и имплицитно обозначенный образ увядающего сада) проецируется на психологическое состояние героини, на ее жизнь в целом, вводя тему расставания и одиночества.

В цикле И. Кнорринг «Стихи об одном» обнаруживается еще одна важная переключка с ранними стихотворениями А. Ахматовой. Прочитываем фрагмент из третьего стихотворения цикла: – *Ты не бойся, что я пророчу, / И накаркаю нам беду* [Кнорринг 1931: 25]. Эти строки – творческая контаминация двух ахматовских цитат. Фраза из стихотворения «Под навесом темной риги жарко» (1911, сборник «Вечер»): *Старый друг бормочет мне: «Не каркай! / Мы ль не встретим на пути удачу!»* [Ахматова 1989: 65]. И фраза из скандально известного стихотворения «Гость» (1914, сборник «Четки»): *«Я смеялась: «Ах, напрогодишь / Нам обоим, пожалуй, беду [там же: 121]. Слова героя (старый друг) и ахматовской героини (я) у Кнорринг вложены в уста лирической героини, близкой автору, которая ведет дневник событий любовных взаимоотношений и связанных с ними внутренних переживаний героини, при этом беда названа, это – расставание.*

Тема расставания становится главной в стихотворении и цикле в целом: кольцевая композиция данного фрагмента, повтор двух начальных и финальных строк со значимой для автора трансформацией, фиксирующей переход от изображения окружающего мира к описанию эмоционального состояния героини (стало темно – плакать навзрыд): *Мы расстанемся тихо и просто, / Слишком просто, чтоб стало темно; Мы расстанемся тихо и просто, / Слишком просто, чтоб плакать навзрыд* [Кнорринг 1931: 25]. В цикле повтор тем, образов, мотивов, эмоционально значимых слов и словосочетаний порождает рассказ о любви двух героев (он: *друг нежный, тихий; веселый, нежный, любимый, милый*; она: *все отдала за любовь*), эмоционально напряженное и печальное повествование о любви, обреченной на расставание.

Заключение. Можно сделать вывод о том, что влияние ранней поэзии Анны Ахматовой на творчество Ирины Кнорринг проявляется не только на уровне темы (любовь, расставание, одиночество) и содержания (лирическое повествование о любви-ревности-разлуке), но и на эмоциональном уровне диалога, который ведет начинающий поэт с признанным мастером. В то же время голос юной Кнорринг звучит самостоятельно, проникновенно и чисто, что создает особую интонационную манеру дневника в стихах поэтессы первой волны русской эмиграции.

Библиография

- Ауини Дорра. Лирика И.Н. Кнорринг. Выпускная квалификационная работа ... маг. СПбГУ. – СПб., 2019.
- Ахматова А.А. Десятые годы: В 5 кн. / Сост. и прим. Р.Д. Тимченко и К.М. Поливанова; Послесл. Р.Д. Тимченко. – М.: Изд-во МПИ, 1989. – 288 с.
- Ахматова А.А. Соч. в 2 т. – Т. 2. Проза и переводы / 2-е изд., испр. и доп. – М.: Художественная литература, 1990. – 493 с.
- Бельская Л. Поэзия Ирины Кнорринг // Русская речь. – 1995. – № 5. – С. 26–38.
- Жовтис А.Л. Жизнь и судьба Ирины Кнорринг // Кнорринг И.Н. После всего: Стихи 1920–1942 гг. / предисл., сост., подг. текста и примеч. А.Л. Жовтиса. – Алма-Ата: Вариант, 1993. – С. 7–8.
- Карпенко Л.Б. Образ России в реминисцентной лирике В. Набокова и И. Кнорринг // Кризисный двадцатый век: парадоксы революционного кода и судьбы литературы: сб. науч. ст. / отв. ред. Л.Г. Тютелова, Е.С. Шевченко. – 2018. – С. 102–109.
- Кнорринг И. Стихи о себе. Париж: Паскаль, 1931. – 60 с.
- Лихачев Д.С. Поэзия садов: К семантике садово-парковых стилей. Сад как текст. – СПб.: Наука, 1991.
- Разумовская А.Г. Сад в русской поэзии XX века: феномен культурной памяти: монография. – Псков: Изд-во ПГПУ, 2010. – 228 с.
- Соколова В.А. Мотивы лирики И.Ф. Анненского и А.А. Ахматовой в творчестве Ирины Кнорринг (разветвленность поэтической родословной) // Вестник Новгородского государственного университета. 2010. – № 56. – С. 62–66.
- Соколова В.А. Поэтические особенности творчества Ирины Кнорринг: к вопросу о периодизации // Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына. – 2011. – № 2. – С. 254–255.

**Раздел II. Творчество русскоязычных писателей, покинувших Россию в 80–90-е годы XX века:
проблемы системного осмысления и популяризации**

**Part Two. Heritage of the Russian-speaking writers who left Russia in the 1980-90-ies:
Problems of systematic comprehension and popularization**

Тропы тождества и контраста в произведениях В. П. Аксёнова

¹Агафонова Нелли Джоновна
²Нектаревская Юлия Борисовна

¹Ростовский государственный медицинский университет, Россия
344010, г. Ростов-на-Дону, пер. Нахичеванский, 29
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: neagafonova@yandex.ru

²Ростовский государственный медицинский университет, Россия
344010, г. Ростов-на-Дону, пер. Нахичеванский, 29
кандидат политических наук, доцент
E-mail: julia_nectar@mail.ru

Аннотация. Учитывая тот факт, что наряду с отдельными составляющими коммуникативной функции языка (информативной, познавательной, номинативной, волюнтаривной, дейктической, описательной и т.д.) прагматическая функция, предполагающая целенаправленное воздействие языка на адресата, занимает особое место, мы считаем, что немаловажное значение имеют прагматические факторы. К единицам с ярко выраженным прагматическим потенциалом мы относим тропы тождества и контраста. Исследование тропов тождества и контраста, употребляемых в произведениях В.П. Аксёнова, показывает, что данные единицы несут информацию об эмоционально-оценочном восприятии действительности автором, транслируют разнообразные эмоционально-окрашенные коммуникативные намерения писателя- эмигранта, который нами рассматривается как языковая и литературная личность особого типа. Частотное употребление тропов тождества и контраста характеризует идиостиль писателя.

Ключевые слова: прагматический потенциал, тропы тождества, тропы контраста, экспрессивность, идиостиль, эмоциональность, лингвориторическая парадигма.

УДК 808.5: 821.161.1

Tropes of identity and contrast in V.P. Aksenov's works

¹Nelli J. Agafonova
²Yulia B. Nectarevskaya

¹Rostov State Medical University, Russia
344010 Rostov-on-Don, Nakhichevanskiy Lane, 29
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: neagafonova@yandex.ru

²Rostov State Medical University, Russia
344010 Rostov-on-Don, Nakhichevanskiy Lane, 29
Candidate of Sciences (Politics), Associate Professor
E-mail: julia_nectar@mail.ru

Abstract. We consider that pragmatic factors are important since along with certain components of the communicative function of language (informative, cognitive, nominative, voluntative, deictic, descriptive, etc.) they occupy a special place due to the purposeful impact of the language on the addressee. The units with a pronounced pragmatic potential include tropes of identity and contrast. The study finds that in V. Aksenov's works these units carry information about the author's emotional and evaluative perception of reality as well as transmit a variety of emotionally colored communicative intentions of the émigré writer as a linguistic and literary personality of a particular type. The frequent use of tropes characterizes the writer's idiostyle.

Keywords: pragmatic potential, identity tropes, contrast tropes, expressiveness, idiostyle, emotionality, linguistic & rhetorical paradigm.

UDC 808.5: 821.161.1

Введение. Воздействие и действенность того или иного высказывания зачастую зависит от прагматических возможностей входящих в него языковых единиц и, конечно, от носителей константной прагматической информации. Данная статья, посвящённая исследованию языка писателя, в частности, использованию тропов тождества и контраста в его творчестве, приоткрывает дверь в мастерскую художника, чья проза не стареет, а оста-

ётся увлекательной, ёмкой, наполненной и парадоксальной. Чтобы понимать творчество Василия Аксёнова необходимо знать основные вехи его жизненного пути.

Материалы и методы. Совокупность традиционных лингвистических методов (наблюдение, описание, интерпретация, стратификация единиц на классы), а также риторический, контент – и интенциональный анализ.

Дискуссия. Василий Аксёнов, советский писатель-диссидент. Родился в августе 1932 года в Казани. Его мать происходила из еврейского рода, благодаря этому в 1980 году ему удалось выехать из СССР. Евгения Соломоновна Гинзбург (мать писателя) – журналист, литератор троцкистского толка, писала мемуары, увлекалась историей. Отец, Павел Васильевич Аксёнов, – председатель казанского горсовета, член бюро Татарского обкома партии. Родители прошли все испытания сталинского режима, репрессий, а четырёхлетний Василий оказался сиротой при живых родителях. Старшие сводные брат и сестра были взяты родственниками, а Василия советская власть показательно отправила в приют, где он рос в тяжёлых условиях с детьми таких же «врагов народа». В 1938 году дяде удалось отыскать и забрать Василия из интерната в Костроме и увезти к себе на родину в Казань, где он проживал до 1948 года, то есть 10 лет. В 1948 году его мать после многих лет ссылки освободили, она поселилась в Магадане и наконец-то смогла впервые увидеться с сыном.

Все эти трудности, вынужденное сиротство при живых родителях из-за их репрессий, конечно, впоследствии нашли свое отражение в творческой биографии Аксёнова (роман «Ожог», который повествует именно об этом тяжком времени сталинских репрессий и всеобщей подозрительности).

Его диссидентские романы о царившем в СССР строе и репрессиях были опубликованы в США, что вызвало недовольство советских властей. Позже Василий Аксёнов демонстративно покинул весьма престижный Союз писателей в знак протеста по поводу исключения из него своих двоих коллег. Это была последняя капля, его выдворяют из страны.

Он обосновался в США, где его разоблачительные романы о тяжелой жизни на родине были восприняты с большим интересом. Он работал журналистом на радиостанциях «Голос Америки» и на «Радио Свобода». Он сам считал, что его иммиграция не добровольная, а вынужденная, и уезжать из СССР за рубеж он не хотел. Тем не менее, он оказался в Америке и пришлось начинать свою новую жизнь. Именно в США ему удалось опубликовать много своих литературных произведений, которые были переведены на многие европейские языки.

В 1990 году писателю вернули гражданство и пригласили обратно в страну, однако он отказался приехать, его семья обосновалась во Франции. В Москву он приезжал наездами. Интерес к его творчеству вновь вырос.

В чём же секрет аксёновской прозы? В мастерстве писателя или в энергетике? В огромном багаже пережитого? Трудно ответить однозначно на эти вопросы...

В данной статье, отдавая дань памяти писателю, мы коснёмся лишь некоторых аспектов элокуции авторского текста: использованию тропов тождества и контраста. Вслед за А.А. Ворожбитовой, мы полагаем, что «лингвориторический инструментальный дискурсивно-текстообразующий процесс на элокутивном уровне образуют тропы и фигуры – изобразительно-выразительные средства языка» [Ворожбитова 2018: 86; см.: 2003, 2019].

Перифраз нами рассматривается как троп тождества, наряду с другими тропами – метафорой (тропом сходства), метонимией и иронией (тропом контраста). Например, такие определения перифраза можно обнаружить в современных словарях по риторике и культуре речи: «Перифразис, (греч. periphrasis описательное выражение, от греч. «обносить забором, огораживать»), ... – троп тождества, замена слова описательным выражением» [Хазагеров, Ширина 1994: 103]. Той же точки зрения придерживаются авторы энциклопедического словаря-справочника «Культура русской речи»: «Перифраз (а), или парафраза, перифразис, перифрасис – троп, заключающийся в замене какого-либо слова или выражения описательным оборотом, в котором называются наиболее существенные признаки (признак) обозначаемого. Основные разновидности перифраза: антономазия, кеннинг, дисфемизм, эвфемизм» [Хазагеров 1995: 12]. На наш взгляд, перифраз все же правомерно считать тропом, поскольку в его основе лежит образ – метафорический или метонимический, в отличие от фигуры, основанной на диаграмматической изобразительности, отражения содержания в синтаксической структуре.

Перифраз – троп тождества, поскольку, если обратиться к треугольнику Фреге, денотат у замещающего и замещаемого один при разных сигнификатах.

У Василия Аксёнова встречаем такие примеры:

«Если работаешь – изволь работать добросовестно. Ого, как вы непримиримы, рыцарь!» («Коллеги», с. 44).

«Опальный витязь» появился через полчаса, розовый, нахмуренный и деловитый» («Коллеги», с. 137).

Дисфемизм: «Помните, «нас водила молодость в сабельный поход, нас бросала молодость на кронштадтский лёд»? А вас куда она бросала, жалкое племя панельных шаркунов?» («Коллеги», с.81).

«Мы садимся на крыльцо и закуриваем. Так и сидим некоторое время, два карикатурных чёрта и я, успешный умыться» («Звездный билет», с. 361).

Антономазия и кеннинг:

«- Макс! – крикнул Владька. Обрати внимание на это дитя фиордов. Поморка! Северная девушка! Сольвейг, а?» («Коллеги», с. 174).

Антономазия – разновидность перифразиса, которая представляет собой замену имени собственного или обычного существительного описательным выражением, как правило, более или менее поэтическим, например:

«- Дорогие сэры! Ты, высокочтимый наш хозяин Александр Круглогорский, и ты, Алёша Попович, солнце Частой Пилы и гроза амбарных вредителей, и я, ваш скромный слуга, благороднейший из благородных, храбрый из храбрых, именуемый в народе Владиславом Безупречным!» («Коллеги», с. 178).

«Я обеспечу вам калорийную пищу, дорогие товарищи, я, скромный работник кастрюли!» («Звездный билет», с. 202).

По частотности употребления (что зависит от времени возникновения перифраза) перифразы можно разделить на частотные, избитые, уже давно ставшие фактом языка и потерявшие яркость образности и называющие

объекты и явления действительности, существующие достаточно долго («третий Рим» вместо «Москва», «Белый дом» вместо «правительство США» и т.д.), и перифразы-«неологизмы/окказионализмы», называющие недавно появившиеся объекты или явления, благодаря этому подобные перифразы воспринимаются как более яркие и выразительные.

У Василия Аксёнова встречаются частотные перифразы, ставшие фактом языка, например: «Остальные «жрецы искусства» в римских позах лежали вокруг». («Звёздный билет», с. 241).

А также перифразы-«неологизмы/ окказионализмы», например:

«– Мы пожиратели километров, – уточнил Димка» («Звёздный билет», с. 239).

Эвфемизм:

«– А иди ты ...в судно!» («Звёздный билет», с. 241).

«Остальные «жрецы искусства» в римских позах лежали вокруг». («Звёздный билет», с. 241).

Или, например, вот как он описывает чаек:

«Взбесившаяся шайка чаек пикировала трал и взмывала вверх. Пираты, романтическая банда. Она верещала и сгибала голову. Это был «мессершмитт», объединённый в одно с лётчиком» («Звёздный билет», с. 329).

По составу перифразы можно разделить на поликомпонентные и монокомпонентные. И хотя большинство исследователей в самом определении перифраза указывают на поликомпонентность как на отличительную черту этого приема (см. О.С. Ахманова, Ю.М. Скребнев, и т.д.), практика подтверждает функционирование и монокомпонентных единиц, о чём свидетельствуют вышеуказанные примеры.

Антифразис – троп, при котором слово употребляется в противоположном значении. Естественно, такое употребление мы также должны считать переносным, поскольку оно отличается от типичного прямого значения. Особенность антифразиса состоит в том, что мы можем употребить в противоположном значении практически любое слово; возможности слов с точки зрения других тропов в этом отношении более ограничены. Например: «В тёмном окне трясущегося вагона отражаемся мы. Пассажиры. Мы стоим плечом к плечу и читаем газеты. Жирные, сухие и такие мускулистые, как я, смешные, неряшливые, респектабельные, пижонистые, мы молчим» («Звёздный билет», с. 305).

К тропам контраста относятся и разные градации юмора: сарказм, ирония и хариентизм. Сарказм – это насмешка, которая имеет явно негативный окрас и призвана изобличить различные недостатки человека, предмета или явления. Термин этот, как и многие в русском языке, зародился в Древней Греции. Интересно, что слово «*σαρκασμός*» переводится как «разрывать плоть». Приведём примеры сарказма, встречающиеся в произведениях В. Аксёнова: «А вот представь себе участковую больницу. Деревенька, степь или лес, ветер свищет, и ты один, совершенно один. Кончил работу, поел, послонялся из угла в угол – и спать. Проходят годы, ты толстеешь, глупеешь, начинаешь принимать приношения благодарных пациентов, мысли твои заняты курочками, свинопками, и тебе уже больше ничего не надо...» («Коллеги», с. 7).

«Помните, как Гушин на обходе говорил: «Нда-с батеньки, несмотря на все наши усилия, больные поправляются» («Коллеги», с.8).

«– Идите, сынки, идите, – хихикнул старый боец. – Протрясётесь как следует, аппетит будет отменный, правда, жрать-то там нечего» («Коллеги», с. 27).».

Хариентизм – это мягкая, добрая шутка.

«Ребята-эстонцы после первых глотков засмеялись, а Антс хлопнул меня по спине и сказал:

– Силён.

– Что такое, ребята? – спросил я. – Соли, что ли, мало?

– Кто она? В кого ты влюбился?».

Заключение. Авторский стиль писателя необычен, так как заключает в себе журналистскую точность факта и динамизм приключенческого романа. В каждом из его произведений присутствует характерный отпечаток его врачебной деятельности. Другая характерная черта автора – высокая графичность, наглядность образов. Автор выстраивает сцены и эпизоды в книгах так, как они могли бы быть показаны на большом экране, в связи с этим его книги успешно экранизировали. Сознательный отбор различных языковых средств производится В. Аксёновым с целью наиболее эффективного воздействия на адресанта и под влиянием определённых прагматических факторов, важнейшим из которых выступает прагматический потенциал, заложенный в самой языковой единице. При отборе языковых средств в целях достижения прагматического эффекта того или иного высказывания специальное место занимают тропы тождества и контраста. В произведениях автора тропы тождества и контраста частотны и несут особую прагматическую нагрузку.

Библиография

Ворожбитова А.А. Интегральная лингвориторическая компетенция языковой личности и механизмы ее реализации // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2003. – № 3. – С. 134–142.

Ворожбитова А.А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования: учеб. пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Речевая коммуникация», «Риторика», «Педагогическая риторика» / А.А. Ворожбитова. – 2-е изд., с изм. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 176 с.

Ворожбитова, А. А. Основы лингвориторической парадигмы: учеб. пособие / А. А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019. – 176 с. Хазагерев Г.Г. Фигура: метаязыковой аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Краснодар, 1995. – 27 с.

Хазагерев Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика: Курс лекций и Словарь риторических фигур: учебное пособие / Отв. ред. Е.Н. Ширяев. – Ростов-на-Дону, 1994. – 320 с.

Феминистский модернизм в дебютном рассказе Магжана Жумабаева «Прегрешение Шолпан»

Арукенова Орал Ахметжановна

Казахский Национальный Университет им. Аль-Фараби, Казахстан
Институт Литературы и искусства им. М.О. Ауэзова
050010, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29
докторантка 1-го курса по специальности «Литературоведение», магистр педагогических наук
E-mail: arukenova@mail.ru

Аннотация: Рассказ М. Жумабаева «Прегрешение Шолпан» многократно и всесторонне отрефлексирован литературоведами, но мало рассматривался в феминистском и психоаналитическом ключе. Тема настоящей статьи – психология замужней женщины, ее генезис и интерпретация, а также влияние модернистских течений на творчество Магжана Жумабаева. Цель исследования – рассмотреть проблему в психоаналитическом и феминистском контексте, обозначить семантику и функции модернистской поэтики, реализующей тему в дебютном прозаическом тексте писателя.

Ключевые слова: дебютный текст, феминизм, модернизм, экзистенциализм, психоанализ.

УДК 821.512.122

Feministic modernism in Magzhan Zhumabaev's debut novel "Sin of Sholpan"

Oral A. Arukenova

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
Auezov Institute of Literature and Art
050010 Almaty, Kurmangazy Str., 29
PhD student, Master of Sciences (Pedagogy)
E-mail: arukenova@mail.ru

Abstract: Magzhan Zhumabaev's novel "Sin of Sholpan" has been repeatedly and thoroughly researched by the literary theorists who have failed to consider its feministic and psychoanalytical aspect. The topic of this article is the psychology of a married woman, its genesis and interpretation, influences of modernist approaches on Zhumabaev's prose. The purpose of the paper is to review the problem in the psychoanalytical and feministic context, to trace the semantics and functions of modernist poetics, implementing the topic in the debut novel.

Keywords: debut text, feminism, modernism, existentialism, psychoanalysis.

UDC 821.512.122

Введение. Независимо от эпохи и описываемой социальной среды значительные произведения литературы остаются актуальными во все времена, поскольку затрагивают психологию и мотивацию человека. Вневременной характер рассказа Магжана Жумабаева обусловлен темой: внутренняя жизнь и психология замужней женщины. Сюжет рассказа можно примерить и на сегодняшний день, и на советский период. Действительно, если бы дебютный рассказ Магжана Жумабаева увидел свет не в 1923 году, а в 2020 году, он бы, несомненно, стал объектом критики. Как может казахская женщина не желать ребенка в угоду собственного счастья с мужем? Как она может играть с религией: сначала верить в силу Аллаха совершая молитвы, а потом вовсе отказаться от веры? А как она смеет изменить мужу ради ребенка? Вслед за Пушкинской Татьяной и «Анной Карениной» Льва Толстого курс о мотивации и роли женщины в семье начинает занимать умы философов и писателей. Происходит этот процесс в конце XIX века, когда судьба женщины уже не укладывается в общепризнанные стереотипы ни в реальной жизни, ни в художественной литературе. Новаторство М. Жумабаева заключается в том, что его героиня – настоящая, живая женщина со своим пониманием женского счастья. Шолпан строит семейную жизнь по своим правилам, без оглядки на устоявшиеся традиции.

Материалы и методы. Системный метод как междисциплинарное направление исследований, метод анализа художественного текста рассказа «Прегрешение Шолпан» М. Жумабаева избраны ведущими в данной статье. Сравнительно-исторический метод, позволяющий проследить, как в творчестве казахского писателя развивались и получали художественное воплощение модернистские течения и направления начала XX века, становится также одним из основных методов в проведенном исследовании. Метод литературного психоанализа позволяет прийти к новым результатам и выводам, а интертекстуальный анализ помогает выявить преемственность как феномен не только литературного творчества разных эпох и различных жанров, но и искусства в целом.

Обсуждение. Ю. Лотман выделяет три женских образа в русской литературе XIX века: нежно любящая женщина (ангел), демоническая женщина и женщина героиня [Лотман 1994: 65-72]. В данной классификации усматривается некая искусственность и отстраненность от личности человека, проглядывает отношение к женщине как к объекту. В начале XX века относиться к женщине таким образом уже невозможно, поскольку Мария Кюри/Склодовская уже заведует научной лабораторией в Сорбонне и дважды становится Нобелевским лауреатом по химии и по физике, значительно обогнав своих коллег-мужчин. В 1915 году выходит в свет первый роман Вирджинии Вульф. Таким образом постепенно умирает миф о женщине единственной миссией которой является продолжение рода, и соответственно отношение к ней как к объекту. Если приложить три стереотипа

по Ю. Лотману к героине М. Жумабаева, то в некоторой степени к ней относятся черты всех этих образов. Шолпан нежно любит своего мужа и поэтизирует свои отношения с ним, она наделена душевной тонкостью. Но в отличие от стереотипа «ангела» Шолпан не обладает идеальным чувством, присущим выдуманному образу, ведь идеальная женщина не стала бы просить бога не давать ей ребенка ради сохранения гармоничных отношений с мужем. Хотя финал истории тот же: душа, здоровье и жизнь Шолпан разрушаются жестокостью общества. Образ «демоничекой женщины» относится к Шолпан лишь потому что она нарушает условности созданного мужчинами мира, хотя и делает это ради своего мужа. У женщины свои пути достижения счастья, что и делает ее демонической, поскольку мотивация женщины не укладывается в существующие устои общества.

Третий стереотип по Лотману, образ женщины-героини, который предполагает духовную силу женщины в противопоставлении с мужчиной. Несомненно, главная героиня М. Жумабаева обладает сильным характером – она всеми силами стремится к счастью, но автор не ставит задачей сравнивать характеры Шолпан и Сарсенбая, поэтому образ героини- женщины можно применить к Шолпан условно. Итак, сравнивая женские стереотипы в русской литературе XIX века, мы видим, что образы эти во многом поэтизированы и созданы литературой [Лотман 1994: 65-72]. Шолпан – живая, эмоциональная женщина со своим внутренним миром, семейная жизнь и отношения с мужем важны для нее, но она уже лишена инерции патриархального самоограничения, она открыта для поиска личной гармонии и счастья.

Если «Анну Каренину» Л. Толстого рассматривают как пророчество феминизма и постепенного ухода от христианских условностей, то Шолпан М. Жумабаева можно уверенно назвать предтечей казахского феминизма.

Эпоха модернизма известна не только десакрализацией патриархальных ценностей, но и тотальным антирелигиозным дискурсом. Идеи коммунизма и атеистический экзистенциализм как одно из направлений модернизма отмечены отказом от веры, которая обещает блага в другом, непонятном мире и поощряет поверхностное, внешнее, и чаще всего показное проявление религиозности. С первых строк рассказа мы замечаем ироничное отношение автора к внешним проявлениям веры: «Когда, аляя подобно шелковому занавесу, с востока вставал рассвет, в тот час, когда другие люди колотятся лбами о молитвенные коврики, валились на утреннюю молитву, прося у господина счастливого житья-бытья, неугасимого счастья, неисчислимых богатств, и, конечно же, детей, Шолпан, горестно вздыхая, молила об обратном – чтобы он не давал ей ребенка. И просила она это не оттого, что по природе не любила детей; ее заботило то, чтобы между мужем и ею не прервалась благая нить любви, чтобы никто не покушался на их святое чувство, которое связала их узами покрепче религиозных [Жумабаев 2015].

Лирическое описание рассвета «алая, подобно шелковому занавесу» переходит к изображению повседневности утренней молитвы «колотятся лбами об молитвенные коврики». Сравнивая два явления, автор иронизирует как над возвышенным пафосом своей героини по отношению к своим чувствам так и над притворством тех, кто совершает утреннюю молитву. И как результат антитезы Шолпан, которая «горестно вздыхая» молит господу не давать ей ребенка, поскольку беспокоится о «благой нити любви». Узы «святого чувства» у женщины при этом крепче религиозных. Героиня Жумабаева свободна от стереотипов и условностей, она потакает своим чувствам почти как девушки эпохи романтизма, но в отличие от бедной Лизы или Гретхен, Шолпан – настоящая, живая женщина. Она наслаждается физической любовью, а не страдает по выдуманному образу. Бог словно услышал ее молитвы и: «За эти три года и муж ее, похоже, не тосковал о ребенке, в течение этих трех лет он не желал никого, кроме Шолпан, кроме ее опаляющих, нежных как купание в шелку, объятий. Казалось, его жизнь начиналась и заканчивалась с Шолпан, что она была его утренней и вечерней молитвой». Довольно эротичное сравнение любовных объятий с молитвой, продолжает тему возведения чувственной любви к религиозному экстазу [Там же].

По мнению философов всех времен специфику женского предназначения определяло материнство, ее привязанность к миру природы, а не культуры, где культура оставалась прерогативой мужчины, как более «свободного» существа. Психоаналитик Карен Хорни отмечает: «с точки зрения социальной борьбы материнство можно рассматривать как помеху. В наше время, пожалуй, так оно и есть, но вряд ли дело обстояло подобным образом в те времена, когда человек был ближе к природе» [Хорни 2018: 9]. К примеру Аристотель в своем труде «Политика» писал, что женщина – существо, обладающее душой более низкого порядка, чем мужская. Женщина – это материя, мужчина – душа [Аристотель 1983: 450]. Шопенгауэр был уверен, что судьба женщины исчерпывается назначением служить распространению человеческого рода [Шопенгауэр 2011: 345]. Фрейд утверждал, что все психологические и следовательно социальные свойства человека происходят из его биологии: «анатомия – это судьба». И хотя это справедливо как для мужчины, так и для женщины, женщина все же оставалась обреченной на вечную зависть к мужской анатомии [Фрейд 2007]. Карен Хорни оспаривая некоторые взгляды Фрейда, в частности не соглашалась с утверждением психоаналитика о женской "зависти к пенису", выдвигая обратную идею, что, это мужчины завидуют женской анатомии, "матке", способности вынашивать и рожать детей. В этом ее убедили многочисленные сеансы психоанализа с пациентами-мужчинами. А если женщины и испытывают зависть к чему-то мужскому, пишет Карен Хорни, так это к власти над миром, достигнутой этим полом. При этом свойственное мужчинам стремление к преодолению трудностей и к достижениям вообще может быть всего лишь компенсацией их неспособности рожать детей [Хорни 2018: 130]. Героиня М.Жумабаева ломает все стереотипы о роли женщины в семье, она самостоятельно принимает решение не иметь детей и хотя она ничего не делает ради этого а лишь просит об этом бога, решение это революционно для своего времени.

Согласно философии экзистенциализма человек представляет собой лишь то, что он сам из себя делает. Как пишет Ж.-П. Сартр «человек просто существует, и он не только такой, каким себя представляет, но такой, каким он хочет стать» [Сартр 1946]. Словно по «философии существования» экзистенциалистов, Шолпан сама устраи-

вает свою жизнь как хочет и проживает три счастливых года. Но согласно второму принципу теории Сартра человек ответственен не только за себя, он отвечает и за окружающих людей. В данном случае женщина думает о муже: «О том, что жизнь без детей – напрасно прожитая жизнь, она слышала от многих других людей, но не от своего горячо любимого мужа. Это еще более укрепляло молодую женщину в ее правоте. Ведь для влюбленных священны не суры Корана, а слово возлюбленного» [Жумабаев 2015].

Но радость Шолпан длится пока не наступает осень – предвестница трагедии и тут вступает в силу условный хронотоп времени [Бахтин 1975: 234]. После быстро пролетевших трех лет в гармонии и любви, время начинает замедляться: В одну из ночей, женщина «чувствует, что пришла зябкая, плаксивая осень с морщинистым, дряблым лицом». Однажды поздно вечером муж возвращается домой: «Сарсенбай пристроился в постели рядом с женой, и, смеясь, стал рассказывать ей какие милые дети у Нуржана. Причем у него и в мыслях не было, что сам-то он бездетный. Его не волновало это обстоятельство, напротив, рассказывая о своем пребывании в доме Нуржана, он все время смеялся. И вот тогда-то у него как-то само собой вырвалась фраза, что дом с детьми – базар, а дом без детей – мазар». Шолпан задумалась и не могла уснуть после этих слов. «Эта была долгая зимняя ночь, нескончаемая как кружение веретена» [Жумабаев 2015].

Героиня Жумабаева не может уснуть всю ночь и принимает решение стать матерью ради счастья своего мужа. Чувства и эмоции героини находятся между физиологией и религией, теперь она по-настоящему совершает молитву, просит у Аллаха ребенка и изо всех сил ублажает Сарсенбая. Но господь не слышит Шолпан, хотя она «колотится лбом об молитвенный коврик» пять раз в день, так что окружающие называют ее «святойшей». И словно подтверждая постулаты экзистенциализма внешнее проявление веры не дает результата, и на восьмом году замужества Шолпан переходит к действиям. «Даже если она совершит грех глубже морской пучины и выше высоких гор, она должна сделать это! Господь должен простить прегрешение, совершенное ради благородной цели», – думает Шолпан [Там же]. Для осуществления своей цели Шолпан рассматривает нескольких мужчин и останавливается на молодом, здоровом мужчине благородного происхождения, Азимбае, который и сам который год добивался ее расположения. В результате они тайно встречаются и Шолпан вскоре беременеет, но неожиданно попадает в психологическую зависимость от любовника и продолжает встречаться с ним. Шолпан не скрывает, что Азимбай нравится ей, но она также любит своего мужа. Здесь мы видим перевертыш обычной ситуации женатого мужчины, который заводит любовницу и неожиданно оказывается между двух огней. Но патриархальное общество не склонно осуждать мужчину, скорее всего подвергнется осуждению его любовница. Магжан Жумабаев словно гипертрофирует ситуацию, чтобы показать свободу выбора Шолпан, но общество еще не готово признать самостоятельность женщины. Проблема в том, что Шолпан рассматривается как принадлежность мужа. И действительно, прознавший об измене жены «Сарсенбай, который за восемь лет их жизни ни разу не обращавшийся к ней на ты, при встрече с ней теперь источает только холод. Мало того, по любому поводу обрушивается на нее с руганью. Да что там ругань, дело уже доходит до окриков, рукоприкладства» [Там же]. Как логический итог истории, Сарсенбай застаёт жену с любовником, но Азимбаю удается сбежать. Муж избивает жену до полусмерти. Шолпан умирает на следующий день, после того как женщины обливают ее сорока ведрами ледяной воды – «очищают» по совету ходжи Темира.

Заключение. Как отмечает переводчик рассказа на русский язык философ и писатель Ауезхан Кодар имя героини «Шолпан» переводится как Венера или утренняя звезда. Философ предполагает, что имя выбрано случайно и указывает на преждевременность появления героини [Там же]. Действительно, героиня Магжана Жумабаева всем своим существом отрицает патриархальную систему семейных ценностей. Она выбирает любовь и гармонию в семье, все ее желания самостоятельны а восприятие бога лишено условностей. Как писал Ницше архаичская форма религии «это мысль, которая все прямое делает кривым». Точно также автор рассказа отрицает не саму веру, а традиционные условности, которые противоречат жизни и подавляют жизненную силу человека [Ницше 2013: 215]. Эстетика модернизма представляет собой феномен обновления и отрицания патриархального общества, основанного, в том числе на религиозной традиции. Рассказ Магжана Жумабаева эклектичен в художественном исполнении, он включает в себя эстетику реализма и модернизма. Элементы экзистенциализма, символизма а также ярко выраженный феминистский характера рассказа показывает передовой дух времени, провидение автора. Рассказ «Прегрешение Шолпан» является актуальным произведением и на сегодняшний день, спустя почти столетие.

Библиография

- Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения: Т. 4. – М.: Мысль, 1983. – С. 376–644.
- Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 234–407.
- Жумабаев М. Прегрешение Шолпан. – 2015. – Перевод Ауезхана Кодара [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tamug.org/?p=1480#_ftn1
- Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XIII – начало XIX века). Санкт-Петербург, 1994. – С. 65–72.
- Ницше Ф. Так говорил Заратустра. – М.: Издательство «Астрель», 2013. – С. 320.
- Сартр Ж.-П. Экзистенциализм это гуманизм. 1946 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adebiportal.kz/web/viewer.php?file=/upload/iblock/a111/>
- Фрейд З. Введение в психоанализ. 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://loveread.ec/view_global.php?id=8775
- Хорни К. Психология женщины. – Санкт-Петербург: ООО Издательство «Питер», 2018. – 224 с.
- Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. – М.: Издательство «Харвест», 2011. – С. 455.

ГУЛАГ – самиздат – диссидентство: осмысление в России и на Западе

Бушев Александр Борисович

Тверской государственный университет, Россия
170000, г. Тверь, ул. Желябова, 33
доктор филологических наук, профессор
E-mail: alex.bouchev@yandex.ru

Аннотация. Творчество поэта Валентина З/К представлено на панорамном фоне развития рефлексии сталинизма в советском обществе: ГУЛАГ– самиздат – диссидентство. Движение диссидентов в России приходится на 60–80 е гг. Именно в ходе обсуждения наследия сталинизма возникло диссидентство. Из диссидентства проистекают все современные идеологические течения, все современные партии В диссидентстве, в самиздате наличествуют очень разные крылья – и классические либералы, и борцы за «истинный марксизм», и за социализм с человеческим лицом, и христианская ветвь.

Ключевые слова: Валентин З/К, диссидентство, самиздат, сталинизм

УДК 821.161.1+94(470)

GULAG – Samizdat – Dissident Movement: Reflection in Russia and in the West

Alexander B. Bouchev

Tver State University, Russia
170000 Tver, Zhelyabov Str., 33
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: alex.bouchev@list.ru

Abstract. The paper reflects on the works of the forbidden Soviet poet Valentin Z/K against the background of Stalinist era perception in Soviet society: GULAG – Samizdat – Dissidents. The dissident movement dates back to the late 1960ies – early 1980ies. It emerges as a result of discussion of Stalinist heritage and gives rise to all modern ideologies and parties. The dissident movement and Samizdat include different directions – classical liberals, fighting for «genuine Marxism», a real socialism with a human face, Christianity revival etc.

Keywords: Valentin Z/K, dissidents, samizdat, Stalinism.

UDC 821.161.1+94(470)

Введение. Миллионы людей прошли через ГУЛАГ. Страх – основное наследие этой системы [Бачинин 2011]. С 1950-х годов существовал самиздат. В 60–80-х гг. в России было движение диссидентов. Именно в ходе обсуждения наследия сталинизма возникло диссидентство. Из диссидентства проистекают все современные идеологические течения, все современные партии.

Не сидевший, но пострадавший и высланный из страны А. Галич в своём песенном творчестве представил лагерную тематику, а в своей биографии – тематику диссидентства. Диссидентство – протест против политических преследований. В самиздате – рефлексия сталинизма, тематика обретения прав человека.

В более широком контексте самиздат, неподцензурная литература – это и произведения литературы русского зарубежья, и творчество репрессированных литераторов, и социологическая мысль, и борьба за истинный марксизм, и «хроника текущих событий», и произведения магнитиздата, и мемуары тех, кто прошел через карательную психиатрию, необоснованные репрессии, обвинения в диссидентстве и антисоветской агитации.

Несколько лет назад прошел круглый стол кафедры журналистики ТвГУ «Неподцензурная литература: фольклор – самиздат – блоггерство». В 2020 году к теме обращается мемориальный комплекс «Медное» (Тверская область).

Материалы и методы. В работе применяются психобиографический, социологический методы, дискурс-анализ текстов, метод создания концепции [Михайлик 2009; Тищенко 2013].

Обсуждение. Писатели – жертвы необоснованных политических репрессий – представляют собой разнородную группу.

Гумилёв – жертва репрессивного режима, но не лагерный поэт. Жертв репрессий **О. Мандельштам, М. Кольцова Б. Пильняка, И. Бабеля** навряд ли можно назвать лагерными литераторами. Также неверно это было бы по отношению к литераторам, состоявшим в двадцатые-тридцатые годы и оказавшимся в лагерях, сгинувшим в лагерях и выжившим (Д. Хармс, Н. Заболоцкий, Н. Олейников, А. Введенский, И. Пулькин, П. Васильев, П. Флоренский, Б. Корнилов, П. Орешин, Б. Лившиц, Вас. Князев, А. Чайнов, С. Клычков, В. Кириллов, В. Зазубрин, А. Веселый, Д. Святополк-Мирский, Н. Устрялов, Б. Ясенский, А. Баркова, И. Солоневич, Г. Гуковский, И. Нусинов, Т. Табидзе, Д. Андреев, Е. Тагер, Н. Ануфриева, А. Солодовников, С. Бондарин. И. Катаев и др.).

Серия книг «Сталин и писатели» Б. Сарнова и особенно книги о репрессированных писателях В. Шенталинского показывают это время [Шенталинский 1995]. В. Шенталинский исследовал материал по открывшимся тогда архивам. Все это хорошо изучено, описано, издано. Предметов для изучения и «популяризации» (лучше говорить о памяти) в творчестве 20–50 х годов мало. Значима в связи с практиками памяти работа общества «Мемориал» [Крохин 2001]. Тем более, что сегодня невозможно получить личные, семейные воспоминания – опыт жертв и их родственников уже отдален от нас в истории.

Исследуются и произведения с коллективным автором (ставшие новым фольклором): «По тундре, по железной дороге...», «Ванинский порт» и др. Известна книга «Песенный фольклор ГУЛАГа» М. и Л. Джекобсонов, представляющая фольклор каторги – политических и уголовных заключенных.

Изучается творчество литераторов-мемуаристов – Т. Петкевич, О. Волков, О. Адамова-Слиозберг, А. Солженицын, В. Шаламов, С. Виленский, Е. Гинзбург, Е. Керсновская, Т. Лещенко-Сухомлина, Т. Окуневская, Л. Разгон, А. Жигулин, А.Е. Перепеченых, Я. Бардах, А. Сандлер и М. Этлис, И. Павлов, О. Носова, Н. Луговская, авторы книг «Доднесь тяготееет», изданных «Мемориалом».

Исследуется творчество бежавших узников лагерей: Г.Д. Бессонов «26 тюрем и побег с Соловков», 1928; Т.В. Чернавина «Бежавшие от ГПУ», И.Л. Солоневич «Россия в концлагере», И.М. Зайцев «Соловки», М.З. Никонов-Сморodin «Красная каторга» и др.

Другая группа – поэты, которые начали творить в лагере: Геннадий Черепов, Вольт Митрейкин, Леонид Ситко, Яков Хромченко, Геннадий Темин, Никола Руденко.

Фигура, связывающая жертв необоснованных репрессий сталинизма и политических заключённых периода диссидентства – Валентин З/К.

1927 года рождения, родом года из Лихославля. В 1945 году – студент Института стали и сплавов. Много лет находился в лагерях 1947-1956, 1958-1968, 1970, 1972- 1980-1983 и так до самой смерти. Валентин Зэка подвергался принудительному лечению в спецбольницах психиатрического профиля. Первый срок получил за стихи и за отказ от участия в выборах. В архивах Воркутлага обнаружены стихи. Андрей Синявский, знакомый с ним по мордовским лагерям, говорил о поэте так: «Я не знаю другого такого последовательного антисоветчика». Энтузиастами восстановления имени явились новосахтинцы, А.Я. Истомина, Л.И. Бородин, В.Н. Осипов, П.Б. Вайль.

Стихи Валентина Зэка проникли в лагерный фольклор. В них – гражданская смелость, метафорика и романтика, ужасы лагерной жизни. Есть и лирика. Есть его сборник «Тени на закате» – довольно объемный том, представляющий стихи, поэмы, материалы биографии, воспоминания, два письма незнакомому адресату. Существует первая книга «Глоток озона». В стихах и материалах книги биографические реалии – из карел, отец-агроном, мать-буфетчица, повесился отец, парализованная мать, брат-певец. В стихах тверские реалии: Волжский мост, Дорошиха, горбольница № 2, Серебряковская пристань, тюрьма.

Стихи изданы в Израиле, в американских журналах, в журналах «Москва», «НЛО», «Литературной России», «Книжном обозрении» и др.

Фигуры постсталинского времени (шестидесятые – восьмидесятые), связанные с диссидентским движением и неподцензурной литературой: Л. Богораз, А. Марченко, П. Григоренко, А. Сахаров, В. Буковский, Н. Горбаневская, И. Ратушинская, поэты СМОГа, А. Синявский, Ю. Даниэль, В. Делоне, А. Есенин-Вольпин, А. Галансков, А. Гинзбург, Л. Алексеева, Н. Коржавин Л. Копелев, В. Некрасов. В. Максимов, Л. Бородин, Б. Вайль, Б. Гройс, А. Белинков, А. Кузнецов, М. Мейлах и др. Есть мемуары А. Подрабинека, книга Г. Морева «Диссиденты», книга устных рассказов диссидентов, книги представителей художественного андеграунда. Надежда Яковлевна Мандельштам написала о людях то, что они хотели бы о себе забыть.

Диссидентство – это явление, в котором участников было порядка тысячи человек. Общая аудитория – порядка 20 000 человек. Очень разные крылья – и классические либералы, и борцы за истинный марксизм, и за социализм с человеческим лицом, и христианская ветвь. Сегодняшний день характеризуется рефлексией интеллектуального пути самиздата и диссидентства [Буковский 1978; Вегетарианская эпоха 2003; Крохин 2001].

Существует том «Самиздат» под ред. Стреляного, книга «Шестидесятники». Издан учебник о диссидентском движении. Существует «Антология самиздата» Барабакадзе. Есть книги – свидетельства художественных диссидентов («вторая культура», художественный самиздат). Известны монографии Козлова, Митрохина, Даниэля. Характерно название книги Г.Ц. Свицкого: «На Лобном месте: литература нравственного сопротивления». Самиздат исследуется Д. Северюхиным, В. Долининым, Г. Никольской. Есть исследования самиздата Сибири: Е.Н. Савенко «На пути к свободе слова. Очерки истории самиздата Сибири» (Новосибирск, 2008) [Савенко 2008].

Диссидентство – явление столичное. Провинция трудилась. Имущественный, культурный, образовательный статус русской провинции не позволял ей участвовать в диссидентстве. Все же есть фигуры, связанные с Тверью (101 километр). В. Бахмин родом из Твери, после освобождения в 1984 году работал программистом, осужден за злостное хулиганство. С. Ковалёв после освобождения работал электриком в местном драмтеатре. Тамара Ц, Елена Санникова училась на первых двух курсах филфака ТвГУ. В. Осипов после освобождения жил в Твери. В. Осипов пишет о тверском литераторе П. Дудочкине, участвовавшем в издании журнала. Борис Е. после освобождения закончил ТГМУ, работал врачом. Вера Лашкова работала шофером в Дмитровке Калининской области, жила в Калининне. В Нелидове Тверской области поселился художник-нонконформист Л. Снегирев.

Диссидентство представляется логическим завершением самиздата, а самиздат – рефлексией сталинизма в советском обществе.

Заключение. В диссидентстве, в самиздате наличествуют очень разные крылья – и классические либералы, борцы и за истинный марксизм, и за социализм с человеческим лицом, и христианская ветвь.

Диссидентство – явление 60-80 хх годов. Налицо проблема определения исторических рамок движения, роли движения. Учитывать надо то, как изменилась жизнь на протяжении одного поколения.

Реалии сегодняшней жизни – свободная публикация религиозных взглядов, частная собственность, отсутствие господствующей идеологии, права человека, многопартийность, возможности потребления глобальных масс-медиа.

Библиография

- Бачинин В.А. Социальная виктимология // Свободная мысль, № 12, 2011. – С. 175–188.
- Буковский В.К. И возвращается ветер. – Нью-Йорк: Хроника, 1978. – 384 с.
- Вегетарианская эпоха. Сост. Г. Померанц. – М., Пик, 2003. – 477 с.
- Крохин Ю.Ю. Души высокая свобода. Вадим Делоне. – М., Аграф, 2001. – 300 с.
- Михайлик Е. Не отражается и не отбрасывает тени: «закрытое общество и лагерная литература» // Новое литературное обозрение. – 2009. – № 6. – С. 356–375.
- Савенко Е.Н. На пути к свободе слова. – Новосибирск, ГПНТ, СО РАН, 2008. – 199 с.
- Тищенко Н.В. Свобода и несвобода в пространстве литературных текстов: дискурс-анализ произведений, посвященных ГУЛАГу // Философия и культура. – 2013. – № 4. – С. 199–509.
- Шенталинский В.А. Рабы свободы. В литературных архивах КГБ. – М., Парус, 1995. – 390 с.

Творческая индивидуальность поэта Марины Тёмкиной (США): аспекты самоидентификации

Горячева Юлия Юрьевна

Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия
125051, г. Москва, ул. Сретенка, 29
педагог-психолог, член Союза Журналистов Москвы
E-mail: tygor67@gmail.com

Аннотация: Статья содержит анализ поэзии Марины Тёмкиной, живущей в США с последней четверти XX столетия. Рассматривается сборник «Ненаглядные пособия», изданный в Москве в 2019 году. Её творческая индивидуальность идентифицируется на мировоззренческом, содержательно-формальном, жанрово-стилевом уровне, объективируется в бытийной и нравственно-эстетической концепции.

Ключевые слова: поэзия, идентичность, аспекты самоидентификации, социальность, художественный мир, психоанализ, психотерапия, феминизм, картина мира.

УДК 821.161.1

Unique artistic manner of poet Marina Temkina (USA): Aspects of self-identification

Yulia Y. Goryacheva

Moscow State University of Psychology and Education, Russia
127051 Moscow, Sretenka Str., 29
Psychologist, Member of Moscow Union of Journalists
E-mail: tygor67@gmail.com

Abstract: The article explores the poetry of Marina Temkina, who has lived in the United States since the last quarter of the twentieth century, with a special attention to her collection "Beloved Manuals", published in Moscow in 2019. The paper identifies her creative personality at the worldview, content-formal, genre-stylistic levels, objectified in her existential and moral-aesthetic conception.

Keywords: poetry, identity, self-identification aspects, sociality, artistic world, psychoanalysis, psychotherapy, feminism, worldview.

UDC 821.161.1

*Проблема не в идеологии и религии.
Проблема в биении сердца и в звуке.
Проблема в интимности и содержании.
Проблема в ощущении внутреннего времени
И себя в нём в процессе живого дыхания.
Марина Тёмкина*

Введение. Творчество Марины Залмановны Тёмкиной (1948 г.р., Ленинград), практически единственного русскоязычного поэта, ментором которого был нобелевский лауреат Иосиф Бродский, привлекает всё большее внимание читательской аудитории и собратьев по цеху. Об этом свидетельствует профессиональное обсуждение вышедшего в 2019 году в издательстве НЛЮ сборника «Ненаглядные пособия». Ранние стихи М. Тёмкиной вошли в российские антологии лучших стихов русскоязычных поэтов XX–XXI вв.: «Строфы века» (1995), «Освобождённый Улисс» (2004). Творчество Тёмкиной отмечено в США премией «National Endowment for the Arts» (1994); возможностью быть поэтом-резидентом при Межрегиональном центре Демократического Развития Новой Школы Социальных Исследований (1996–1999 гг.) и приглашенным ученым в Институте Гарримана Колумбийского Университета (2001 – 2002 гг.). Марина Тёмкина удостоена стипендии Чарльза Ревсона (Charles Revson, Columbia University) «для изучения будущего Нью-Йорка». Стихи этого поэта известны в Русском Зарубежье. Они опубликованы в ведущих журналах эмиграции – «Новом журнале», «Континенте», «22», «Время и мы»; в легендарной антологии Константина Кузьминского «У Голубой Лагуны».

Материалы и методы. Основным материалом послужили дающие исчерпывающее представление о мироощущении, мироощущении поэта и ее творческой манере тексты сборника Марины Тёмкиной «Ненаглядные пособия» (ред. Дмитрий Кузьмин, предисловие Елены Фанайловой, М., НЛЮ, 2019 г.); интервью литератора, опыт личного общения с ним (в том числе посредством переписки), а также критические статьи и интервью. Использовались методы биографический, сопоставительный, интертекстуального анализа.

Обсуждение. Марина Тёмкина окончила исторический факультет Ленинградского Государственного Университета. Она – автор пяти поэтических книг на русском языке, первая из которых вышла в Париже в 1985 году. С 1979 года живет в США, работает психотерапевтом в Нью-Йорке. Ранее работала в проектах, связанных с приемом беженцев в США (Афганистан, Вьетнам, Камбоджа, Ирак, Китай, Польша, Эфиопия, постсоветское пространство) и с изучением темы Холокоста (в проекте Стивена Спилберга Фонда Шоа). Сотрудничала в качестве журналиста с радиостанциями «Голос Америки», «Свобода». Была одним из создателей Архива устной истории евреев из России. Стихи пишет и по-русски, и по-английски.

М. Темкина относит себя к поэтам-художникам, ее визуальные работы и инсталляции регулярно выставляются в США и в Европе. Как художник выступает соавтором мужа, скульптора Мишеля Жерара.

В России у Марины Тёмкиной репутация одной из первооткрывательниц так называемой «феминистской оптики». Причем оптики разносторонней – Тёмкина говорит не только о часто выпадающих на долю женщины ограничениях и бедах, но также и о состояниях, категориях, в которых волей судьбы оказывается женщина в течение жизни:

*между мной и моими близкими,
между мной и моим сыном,
между мной и моим спутником жизни,
между мной и моей занятостью,
между мной и моим отсутствием времени* [Тёмкина 2019: 62].

Что ведёт к осознанию более общей проблематики Тёмкиной, ключевой для ее произведений XXI века, лучшие из которых собраны в сборнике «Ненаглядные пособия» – проблематики осмысления идентичности и сопровождающей этот процесс саморефлексии. Вот что по этому поводу утверждает критик Лев Оборин – «для Тёмкиной важно профессиональное, автобиографическое письмо; из стихов мы узнаем о ней больше, чем из любой биографической статьи. Непреодолимый зазор между автором и образом автора как раз и заполняется объяснениями: почему я именно такая и пишу именно так» [Оборин 2019: Электронный ресурс].

Ниже программное стихотворение поэта в этом контексте –
*В Америке принято спрашивать: «Вы какой поэт?»
В 80-ые можно было услышать от вполне приличных людей
с образованием: «Я поэт-сюрреалист».*

От неожиданности я не могла удержаться от смеха.

Они обижались: «Это не шутка, это серьезно».

*Как если бы мы сказали, что мы латинские поэты,
или акмеисты, или поэты-метафизики.*

*Сначала я думала, что они действительно без комплексов
старых культур, потом поняла, что у них другие правила игры,
но долго не умела ответить, какой я поэт. Теперь запросто
отвечаю, что я поэт политический, постсоветский,
эмигрантский, русско-еврейский, феминистский,
испытывавший влияния футуризма, афроамериканской поэзии
и Нью-Йоркской конкретной школы 60-х* [Тёмкина 2019: 29].

На первый взгляд, поэт готова к самопрезентации посредством категорий/фильтров социальности. Но она осознаёт, что сам факт подобной рефлексии свидетельствует, что «правила игры» не приняты на все 100 процентов. Все тот же Оборин продолжает эту тему заключением, что по Тёмкиной принадлежность к какой-то категории – штука ненадежная, она значит или слишком много или слишком мало, приводя как пример программный для поэта текст «Комиксы на этнические темы», в котором поэт сообщает, что среди «нас, евреев», есть как прагматичные, так и легкомысленные, как и праведники, так и воры, миллионеры и нищие, инвалиды всех групп, рыболовы, дачники, кандидаты наук, парикмахерши – и далее.

Тёмкина, по свидетельству ряда критиков, является американским поэтом, пишущим по-русски. До отъезда из СССР она писала «концентрированным, рифмованным русским стихом», т.е. старорежимной просодией, а в США, даже в своих стихах, написанных по-русски, – приобщилась к местной современной традиции стихосложения с характерными интонациями американских поэтических школ, их мировосприятием, техникой изложения.

Отрыв от русского языка как культурной матрицы запечатлен в одном из «речитативов для женского голоса»: «Моя жизнь как процесс отделения от матери, / от материнского языка, / его гендерных и этнических предубеждений» [Тёмкина 2019: 63]. Стоит заметить, что фигура матери в автобиографическом нарративе Тёмкиной очень важна: поэт часто обращается к ней. К примеру, вспоминая о своем детстве: «все приходилось делать / от неё по секрету: читать, писать, ходить в кино» [Там же: 76]. Сдерживающее влияние властной матери продолжается даже после ее смерти. Вот как автор об этом говорит сам: *Много страхов съезжилось в моём теле: / новорожденный, ленинградский, еврейский, / детский, женский, что залечиваю, блокадный, / подростковый, тоталитарный, эмигрантский, / но больше всего маминых страхов, страха войны, / бедности, старости, умиранья* [Там же: 19]. Это отважное проговаривание собственных страхов также характерно для феминистского дискурса. Как и озвучиваемая Тёмкиной нехватка ресурсов для женского самопознания: «Думала, знаю себя, а не знала, / Пифия-дерево, бронза листа, не знала себя» («Четыре стихотворения на женские темы») [Там же: 83].

Нелишним будет вспомнить, что уже длительное время Марина Тёмкина после окончания в 2002 году аспирантуры по клинической терапии практикует как психоаналитик-психотерапевт. Вот как она сама говорит о сути этой деятельности: «Работа психоаналитика-психотерапевта заключается в том, чтобы слушать язык, мысли и эмоции человека, и это ближе всего к поэзии. Я принадлежу к школе, которая считает, что нормальных нет. Сейчас безумие царит везде, начиная от экрана телевизора и кончая экологией, в которой мы живем. И уехать больше некуда. <...>. На мой взгляд, самое главное сейчас – это не глобальная поэзия, а психологическое и гендерное образование, как средство предотвратить Третью мировую. Кроме того, всегда помню слова Тристана Тзара: «Писать – это лишь отказываться от любой “точки зрения”» [Тёмкина 2016, Ч. 1: Электронный ресурс]. Это нежелание подстраиваться под чье-либо суждение, существующие стереотипы, входит в разрез с некоторыми феминистскими установками... К примеру, с непротивной когда-то для феминистской позиции идеей «делать жизнь со статусного мужчины»: на смену ей в так называемой личной истории Тёмкиной приходит осознание своего места в женской истории.

*Может быть, я отправлюсь на Сахалин, как Чехов,
или запрусь в деревне с двустволкой Тургенева и гончей,
или возьмусь за плуг, как Толстой... <...>*

*– Нет, я таким не буду, то есть такою,
никогда, никогда не полечу в космос,
я напишу биографию своей мамы,
как ей жилось, и как получилось,
что как помотришь в зеркало, видишь сперва её
[Вавилон 2005: Электронный ресурс].*

Тёмкина постоянно возвращается к этому образу-лейтмотиву – зрелой женщине, узнающей в зеркале собственную мать и не понимающей, как избежать этого. Подразумевается, конечно же, не внешнее сходство, скорее подсознательное копирование поведенческих сценариев, «продиктованных коллективной, а не индивидуальной волей». Поэт не осуждает своих сестёр, вынужденных повторять «традиционный сценарий в условиях адаптивного выбора», но не расценивает их стиль жизни как положительную альтернативу, предлагающую возврат к «ценностям домашнего очага». В тоже время так называемые феминистские декларации встречаются в качестве прямых высказываниях в более поздних стихах автора:

*Биологически и ритмически
женское тело живёт не так, как мужское, пока живое,
хотя часто подвержено тем же напастям и невзгодам.*

*Я проживаю несколько жизней бессобытийных,
частным лицом, пальтом, туфлём, кошельком.*

И если уеду, то не совсем, как ты, просто в соседний штат Коннектикут [Тёмкина 2019: 39].

Сама Тёмкина любит подчеркивать, что ей близко высказывание Фрейда, что «первоначальное эго находится в теле». Иллюстрируя эту мысль, она расценивает индивидуальную идентификацию как длящийся всю жизнь процесс отделения от родителей и семьи. Согласно суждению Тёмкиной, высказанному в частном письме автору этой статьи, «идентификация с гендерной, этнической, сексуальной, возрастной группой происходит одновременно. Все это есть процесс взросления. Идентификация это не есть процесс слияния с группой, это поиск своего места в ней и вне её. Что я и пыталась сказать в «Комиксах на этническую тему».

«Комиксы на этнические темы» не единственное произведение Тёмкиной, в которых мотивы женской субъектности, телесности и сексуальности переплетаются с исследованием исторических травм. К таким произведениям относится и «Категория лифчика», которую критики определяют как веху в истории русского женского письма.

Для широкой публики, неспециалистов, может быть интересна информация в российском сегменте Википедии, которую можно принять за точку отсчета в качестве исходной при характеристике Марины Тёмкиной как литературной личности: «В некоторых случаях (особенно в произведениях крупной формы – таких, как «Комиксы на этнические темы» или «Категория лифчика») это исследование приводит Тёмкину к сатире с характерными постмодернистскими ходами – навязчивой каталогизацией и систематизацией по неочевидным основаниям, избыточным проговариванием и уточнением несущественного и т. п.; другие стихи Тёмкиной транспортируют тему зависимости человека от социокультурного стереотипа в трагический регистр» [Википедия: Электронный ресурс].

Сама Марина Тёмкина приверженность исследованию исторических травм объясняет глубоким погружением в иноязычную культуру: «Когда живешь в другой культуре, то все домашние табу, предубеждения и обобщения, привезенные с собой в эмигрантском багаже, модифицируются и ты сам постепенно трансформируешься. Ты смотришь на родные мифы, на свои реакции и начинаешь по-другому их интерпретировать, становишься и сильнее, и в то же время ранимее и чувствительнее» [Клоц 2016]. Оглядываясь на так называемые родные мифы, Тёмкина ставит под сомнение постсоветское левацкое мифотворчество о женском равноправии в СССР:

*Ой, не меня ли учили не жаловаться, не говорить,
что это несправедливо, что это просто неправда,
не обращать внимания на насильников, на садистов,
на психов, на деспотов и убийц, не идти в милицию,
всё равно правды не добьёшься, не обращать внимания – и всё,
как будто их нет или они тебе приснились ... [Тёмкина 2019: 64-65].*

Она склонна объяснять своё новое состояние, позволяющее ей на многое взглянуть по-новому, «состоянием эмиграции». Из интервью слависту Якову Клоцу для книги «Поэты в Нью-Йорке: о городе, языке, диаспоре»: «Состояние эмиграции – это и есть моя родина. Для меня это опыт роста, взросления, в том смысле что все мои защитные реакции здесь стали постепенно отпадать, я научилась чего-то хотеть для себя, испытывать желания. Раньше все это было зажато. Врать больше не надо было, научилась говорить, что думаешь, адекватно себе» [Клоц 2016].

Эта мысль развивается в беседе с другим интервьюером, поэтом и журналистом Геннадием Кацовым – «американским поэтом я не являюсь и таковым себя не ощущаю. Более того, мне нравится состояние иммигранта-эмигранта в Нью-Йорке, в мультикультурной среде всяких разных людей. Исходя из моего опыта общения, большинству приехавших с третьей волной эмиграции ностальгия не присуща. История русских евреев, индивидуальная и коллективная, была такова, что её не было на карте, её не обсуждали публично, нас как бы не было. Графа в паспорте была, на экзаменах срезали, на работу не принимали, преследовали, сажали, но наша история не была рассказана, её как бы тоже не было, так что мы получили шанс создать свою историю,

её нарратив. Мы выиграли, уехав, нам лучше живется психологически и поэтому во всех других смыслах. Мое сознание и содержание того, что в моей голове, в опыте жизни и в поэзии сугубо эмигрантские, культурная разница и переход в другую культуру. Довлатов об этом и писал, Гарри Штейнгарт об этом пишет, и другие эмигрантские прозаики» [Тёмкина 2016, Ч. 1: Электронный ресурс].

В тоже время было бы неправильно говорить, что Тёмкина, образно говоря, не тоскует по стране, с которой она связана корнями.

Подтверждением чему являются следующие строки:

*Есть страна, где говорят на моём языке,
где со мной одинаково понимают кота в мешке,
окажись он ёжик, лиса, с дитём в животе кенгуру,
или кот в сапогах с вецмешком за плечом
хвостом к врагу.*

*Есть страна, куда я приеду, любимый, и насовсем уйду,
я останусь с ансамблем песни и пляски, ногой крутану
ручку старого радио в тёмной кладовке, покуда мешком
не прогонит семья, отечество, родимый детдом*

[Вавилон 2005: Электронный ресурс].

В этом контексте крайне интересно признание Марины Тёмкиной Геннадии Кацову об отношении к теме биографии в контексте логики своей судьбы: «Когда я приехала в Америку, я ощущала, что у меня нет биографии, то есть коллективная есть, а личной не было. Постепенно это менялось, и теперь, я вижу, в ретроспективе, что есть биография в форме какого-то расширяющегося сегмента со множеством бифуркаций, какое-то поле, живой процесс жизни, начавшийся в семье, в детстве. Мой опыт мог бы быть поразнообразнее, побогаче или с большей раскруткой, но ведь человеку удается только то, что он сам может. Что-то есть, наверное, единое и объединяющее в моей био, и надеюсь не останавливаться и пополнить наследие чем-нибудь существенным» [Тёмкина 2016, Ч. 2: Электронный ресурс].

Дотошные биографы Тёмкиной, пожалуй, в качестве особого фильтра в вышеуказанном параграфе выберут – с «большой раскруткой». И действительно она, по свидетельству Соломона Волкова и Александра Сумеркина, долгие годы выполняла функции личного секретаря Иосифа Бродского (в этом качестве «сложила» и отредактировала его стихотворный сборник «Новые стансы к Августе», составленный из стихотворений 1962–1982 годов, посвященных художнику и музе поэта, скрытой под инициалами М.Б.; затем пьесе «Мрамор»)… Но Тёмкина последовательно уклоняется от спекуляций на эту тему, считая пиар на этой детали биографии излишним. Да и стихи ее лишены влияния Иосифа Бродского (несмотря на то, что сам ИБ, безусловно, как личность был крайне значим в ее картине мира). Вот как Тёмкина объясняет свою позицию и в этом аспекте тоже: «Меня не очень привлекала перспектива стать частью «круга Бродского» или находиться в тени большого дерева, под которым ничего не растёт. Мне было важнее моё отдельное независимое положение, как поэта и как человека. Мне и сейчас интересно, до чего мне удастся или не удастся самой дорасти в том?» [Тёмкина 2016, Ч. 1: Электронный ресурс].

Эта позиция созвучна изложенной ранее Якову Клоцу: «Я – поэт только личной истории и никогда свою личную жизнь никому не продам ни за какие коврижки. Сохранение ее – для меня самое важное. Я не против, чтобы мне платили за стихи или за лекции, но я сугубо приватный человек, и в этом мое значение и назначение. То есть в том, чтобы описать внутреннее изменение человека, прожившего мою жизнь, мой опыт перемены мыслей, взглядов, ощущений. Я верю, что общество меняется, когда в нем меняются множество отдельных личностей, и моя задача описать эту перемену на личном примере интимными средствами» [Клоц 2016]. И действительно Тёмкина мастерски это делает, вплетая ёмкими метафорами социально значимые драматические, исторические события в личностную историю. Взять, к примеру, посвященное Мишелю Жерару, супругу, горькое стихотворение – автоперевод текста – инсталляции на его выставке в музее современного искусства в Ницце в 2008 году, заканчивающееся строфами: «Он трогает моё сердце./Эти двадцать пять строчек/есть моя антивоенная пропаганда», – в котором описано становление судьбы отдельного конкретного человека через призму ужасов войны, травм послевоенного времени [Тёмкина 2019: 26]. Или – «Мой дед похоронен в Джанкое», стихотворение, которое объемно передаёт драматизм межэтнических конфликтов через семейную историю Тёмкиной и ее личную позицию, озвученную ею последней строфой: «Этнос я лучше политики понимаю, когда не за кого голосовать [Там же: 50].

Ее последовательная междисциплинарная работа с семейной памятью началась задолго до изысканий в этом направлении Марии Степановой, российского автора, мощнейшего, по сути, прозаического исследования «Память Памяти». Так, уже в начале XXI века Тёмкина вела годовой семинар «Память и идентификация» в Нью-Йоркском университете.

Отдельно в этом тёмкинском исповедальном ряду можно отметить стихотворение «Памяти Галины Старовойтовой», с которой поэт познакомилась на литературном вечере, устроенном в Нью-Йорке русскоязычной редакцией журнала «Слово» незадолго до гибели депутата:

Теперь

*Ей не позвонить после сегодняшних новостей.
Её тело на лестничной клетке с пятью ранками от пуль,
как пять звездочек на бутылке армянского коньяка,
открытого, чтобы отметить последний акт
нашей демократической драмы [Там же: 78].*

Таким образом художественный мир поэта постоянно сохраняет «зону контакта» и с русскими культурными героями, и европейскими. Причем, как правило, посредством приёма деконструкции.

Заключение. Поэзия Марины Тёмкиной – с ее почти прозаической интонацией – сфокусирована на тщательном анализе способов взаимодействия современного человека с культурным мифом (исходя из терминологии, заданной Роланом Бартом). Стихи Марины Тёмкиной анализируют влияние на самоощущение частного современного человека из России распространенных представлений о том, что значит для него быть женщиной, быть взрослым, быть евреем, быть интеллигентом.

В тёмкинской интонации главное – не лирическое Я, а «объективизация субъекта и оперируемого материала». Согласно точному выражению Елены Фанайловой, состояние «поэзии тут делается ритмическими ходами, воздухом пауз, навязчивыми повторениями и перечислениями, которые вводят читателя в транс» [Тёмкина 2019: 6]. Как результат – он знакомится с автопортретом Марины Тёмкиной как яркой личности, категорически не терпящей какой-либо унификации; наделенной способностью ощущать сопричастность, а главное – обновляться; личности, стремящейся «дорасти до своего потенциала», дабы обрести свою целостность.

Библиография

Вавилон: Тексты и авторы: Марина Темкина. 2005 г. [Электронный ресурс] // <http://www.vavilon.ru/texts/temkina1-2.html>

Википедия. Темкина Марина Залмановна [Электронный ресурс] // <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

Клоц Я. Беседа с Мариной Темкиной // Поэты в Нью-Йорке: о городе, языке, диаспоре. – М.: Новое литературное обозрение, 2016. – С. 126–188. (Данное интервью см. также: <https://e-libra.su/read/486357-poety-v-n-yu-yorke-o-gorode-yazyke-diaspore.html>)

Оборин Л. Рецензия. Ленин ползет на крышу, Брежнев умирает, а Петросян страдает. 2019 г., сентябрь [Электронный ресурс] // <https://gorky.media/reviews/lenin-polzet-na-kryshu-brezhnev-umiraet-a-petrosyan-stradaet/>

Тёмкина М. Ненаглядные пособия – М.: Новое литературное обозрение, 2019. – 224 с.

Тёмкина М. Интервью («Мне кажется, что не стоит драматизировать ситуацию поэта-иммигранта...») [Электронный ресурс]. 2016.

Ч. 1 // <http://www.runyweb.com/articles/17/marina-temkina-interview-part-1.html>; Ч. 2 // <http://www.runyweb.com/articles/culture/literature/marina-temkina-interview-part-2.html>

Обновление жанра сатирического романа (Юрий Дружников)

Звонарёва Лола Уткировна

Институт мировых цивилизаций, Россия
107078, Москва, 1-й Басманный пер., 3
доктор исторических наук, профессор
кандидат филологических наук
E-mail: lzvonareva@mail.ru

Аннотация. Роман писателя-эмигранта третьей волны Ю.И. Дружникова «Ангелы на кончине иглы» рассматривается как вариант политизированного сатирического романа, опирающегося на традиции М. Зощенко, А. Платонова, А. Солженицына. Рассматриваются варианты определений жанра этого романа отечественными и зарубежными исследователями, а также определение жанра произведения самим автором и многочисленные варианты знаковых заголовков будущего романа, изучавшиеся автором статьи в архиве писателя в Девисе (США). Автор статьи утверждает, что сатирическое начало, введённое писателем в самую ткань повествования, пронизывает роман на всех уровнях текста.

Ключевые слова: детектив, роман-предупреждение, хроники современной жизни, исторический роман, фантастический роман, сатирический роман, публицистический роман, реалистическое произведение, производственный роман, летопись эпохи застоя, роман-хроника, репортаж из первых рук.

УДК 821.161.1

Renewal of satirical novel genre: Yuri Druzhnikov

Lola U. Zvonareva

Institute of World Civilizations, Russia
107078 Moscow, 1st Basmanny Lane, 3
Doctor of Sciences (History), Professor
Candidate of Sciences (Philology),
E-mail: lzvonareva@mail.ru

Abstract. The paper treats the work of the third-wave émigré writer Y. I. Druzhnikov "Angels at the End of the Needle" as a variation of a politicized satirical novel inspired by the traditions of M. Zoshchenko, A. Platonov, and A. Solzhenitsyn. Alongside the author's view the article explores options of genre definitions of this novel by Russian and foreign researchers as well as various versions of its possible iconic titles, which the author of the article studied in the writer's archive, Davis (USA). The article concludes that the satirical beginning, introduced by the writer into the very foundation of the narrative, permeates the novel at all levels.

Keywords: detective, warning novel, chronicles of modern life, historical novel, science fiction novel, satirical novel, journalistic novel, realistic work, production novel, stagnation era chronicle, chronicle novel, first-hand reporting.

UDC 821.161.1

Введение. О жанре знаменитого романа эмигранта третьей волны Юрия Дружникова «Ангелы на кончике иглы» давно и много спорят польские, американские, белорусские и российские критики.

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники – монографии и статьи, посвящённые творчеству Ю.И. Дружникова, а также уникальный (более ста наименований) список вариантов заглавия, сохранившийся в американском архиве писателя. Методы исследования – системный анализ, генерализация и категоризация понятий, моделирование.

Обсуждение. В монографии В. Свирского *Проза Юрия Дружникова*, в предисловии польского литературоведа Алиции Володзько к шеститомному собранию сочинений Дружникова, в эссе Льва Аннинского *Два конца иглы*, опубликованном в сборнике *Феномен Юрия Дружникова*, в статьях других исследователей, посвящённых прозе этого автора, даются различные определения жанра самой известной книги писателя *Ангелы на кончике иглы*, включённой ЮНЕСКО в переводе на английский язык в число лучших романов XX века, что подтвердил опрос польских студентов Варшавского университета. Володзько в предисловии к шеститомному собранию сочинений утверждает: «...читатели, особенно молодые, могут воспринять его (роман – Л.З.) как крутой детектив, разыгрывающийся в коммунистическом прошлом». И на той же странице: «Это роман-предупреждение, книга об опасностях манипулирования обществом и об угрозе равнодушия, во все времена разрушающего человеческие души» [Володзько 1998: 19]. Аннинский в эссе *Два конца иглы* размышляет об *Ангелах...*, ссылаясь на высказывание писателя: «Тогда Юрий Дружников и заметил с горечью, что его роман из „хроники современной жизни“ превратился в роман „исторический“... перед нами галерея образов». Аннинский подчёркивает связь произведения с традиционными фантастическими романами [Аннинский 2000: 28-29].

Свирский в книге *Проза Юрия Дружникова* отмечает: «в критике встречается определение *Ангелов...* „как сатирического романа“». И спорит с этим утверждением, оценивая художественную ткань романа, как не выходящую за рамки реалистического произведения [Свирский 1994: 67]. Определение «сатирический роман» обосновали, с точки зрения формальных признаков, споря с теоретически ошибочным тезисом Свирского о «сатиричности» действительности эпохи создания *Ангелов...*, и московские литераторы. Свирский рассматривает *Ан-*

гелов... как запоздавший публицистический роман... «*Ангелы на кончике иглы* – это роман о технологии лжи... Дай Бог, чтобы *Ангелы на кончике иглы* остались исключительно историческим романом о России, бесповоротно вступившей на путь цивилизации» [Свирский 1994: 67, 72, 109]. А в статье, опубликованной в сборнике *Феномен Юрия Дружникова*, критик даёт ещё одно определение жанровой разновидности *Ангелов...* – многоплановый роман-хроника [Свирский 2000: 46]. В той же книге встречаем и определение *Ангелов...* как новаторского «бюрократического» романа [Свирский 1994: 72]. Основание – обилие персональных анкет и других элементов бюрократически обустроенного мира, которые в художественной ткани романа играют существенную роль. На эту же особенность описываемой Дружниковым реальности обращает внимание Свирский: «Внешнее новаторство романа Дружникова – в органическом использовании бюрократического арсенала времени: анкет, справок, характеристик, протоколов секретных заседаний, внутреннее – во плетённых в фантазмагорию лукавых каламбурах, обыгрывающих официальный язык того времени, изяществе двойных, а порой и тройных психологических мотиваций, то и дело всплывающем подтексте, в незримости переходов от суровой реальности к кафкианской гиперболе» [Свирский 2000: 47].

В сборнике *Феномен Юрия Дружникова* роман *Ангелы на кончике иглы* определяется как «социально-психологический» [Звонарёва 2000: 76] автора – «честного неореалиста» Исследователь воспринимает *Ангелы...* как «журналистский „бюрократический“ роман», который в известной степени «пародирует жанр производственного романа» [Там же: 79, 81]. В другой работе о творчестве Дружникова *Ангелы...* рассматриваются и как «историческая летопись периода застоя». Подчёркивается возможность восприятия романа как сатирического, важную роль в этом играют зооморфная символика, гротеск, пародия и каламбур. Дружников в беседе об *Ангелах на кончике иглы* подчеркнул – это роман о закулисной жизни московских журналистов и партийной элиты в Америке называется first hand report – репортаж из первых рук [Дружников 2000: 186].

Дружников, определяя художественные особенности *Ангелов...*, мог бы повторить слова Зошенко – эта книга «написана во многих жанрах» [Зошенко 1995: 333]. Замысел воплотился в эпическую форму, в жанр романа, характерный для Дружникова, – сплав документальной основы с литературным вымыслом. В архиве прозаика сохранился перечень 124 вариантов названия романа, оценённых писателем как лучшие в 1976 г. В этом списке имеется заглавие, на котором он остановился. Перечень вариантов названий романа, ставшего известным под заглавием *Ангелы на кончике иглы*, сам по себе интересен.

Девять раз в поисках заглавия Дружников называет произведение романом, в самом названии указывая на избранный им жанр произведения, но каждый раз он расширяет заголовок, уточняя, какой тип романа предлагается читателю. В списке встречается название *Роман-трагедия*.

Слово «трагедия» относится к описываемой писателем трагической действительности, составляющей основу повествовательного мира романа, поскольку ни один из ведущих сюжетов не завершается трагически, если не считать того, что главный герой (если в этом романе можно указать главного героя) умирает на наших глазах. Других героев избивают чуть ли не до смерти, есть и такие, кто покушается на свою жизнь, но это не становится трагедией – персонаж остаётся в живых. Другое название, рассматриваемое автором книги, – *роман-трагикомедия*. Затем следуют названия, где предприняты попытки более точно определить жанровую разновидность произведения: *роман-исповедь, роман-хроника, хроникальный роман, газета. Роман, Газетный роман, Роман моей жизни, Я ночи друг. Роман.*

В вариантах названия Дружников, употребляя слово «роман», соотносит его с литературным вымыслом. А ведь в основе *Ангелов на кончике иглы* – реальный опыт работы писателя в газете «Московский комсомолец», о чём говорят другие варианты заглавия.

Есть названия, указывающие на писательское восприятие уродливого советского общества как собирательного героя эпохи задушенной оттепели: *Апатия, Тупик, Срам, Публичный дом, Хоть не рассветай, Страна рабов, В круге втором, Общество слепых, Слепые и зрячие, Террариум*. Все они полны негативной оценки исследуемой автором тоталитарной реальности.

Среди рассматриваемых Дружниковым вариантов немало названий, перекликающихся с заголовками классических произведений, столь же пессимистически трактующих воспроизводимую средствами художественной прозы российскую действительность разных эпох. Кроме уже названных (*Страна рабов. В круге втором*), в этом списке встречаем – *Трупы сраму не имеют, Смердяковы, Буря в море лжи, Красное и чёрное, Сигнальщики дня* (О. Мандельштам), *Без меня народ неполный* (А. Платонов). В авторских поисках наиболее подходящего заглавия для задуманного произведения обращает на себя внимание опора на фундаментальные религиозные тексты, что косвенно указывает на значение, которое автор придаёт христианской проблематике: *Продавшие душу дьяволу, Не ведают, что творят* (Евангелие), *Лучше быть не может* (Евангелие), *Если они умолкнут...* (Евангелие), *Заплаты из новой ткани* (Евангелие), *День Сатаны* (автор пишет слово Сатана с большой буквы. – Л.З.), *Проклятые Богом, Глас вопиющего (в пустыне)*.

Но чаще всего встречаются варианты заглавия, подчёркивающие документальную основу романа. Володзько в предисловии к шеститомному изданию произведений Дружникова определяет *Ангелов на кончике иглы* как «роман с ключом – о жизни московской журналистской, партийной и гебешной номенклатуры, её мафиозных связях, а также об интеллигенции, диссидентах, правых и обывателях» [Дружников 1998: 18]. В беседе со Свирским писатель сказал: «Служа в газете, ежедневно видя воздействие этого страшного оружия, я хотел понять его иезуитскую сущность, описать тайны двора, нити, кухню... мне казалось, что именно журналистика – главное колесо идеологии. Неслучайно называют её второй древнейшей профессией после проституции» Дружников 1998: 261].

Среди вариантов названия романа появляются: *Служители культа, Соучастники, Жгите газеты, не читая!, Бумажные страсти, Шёпотом с глухими, Продавшие душу дьяволу, Газетчики 1969-го, Бумажный стыд, Бумага краснеет от стыда, Бездонная ложь, Буря в море лжи, Шакалы, Пение немых, Газетные шавки.*

Где ангелы, там и бесы, эта оппозиция обязательна для христианской картины мира. Дружников в беседе со Свириным заметил: «Ведь я начинал роман, когда исполнилось столетие *Бесов*, тщательно замалчивавшееся. Но тема была, можно сказать, самая болезненная: кто покалечил Россию? Достоевский оказался (да и остаётся) умнее тех, кто последующее столетие творил бесовщину и построил в соответствии с мифом рай, который скорее напоминал ад. (...) Диссидентство, даже самое активное, было мягким и терпеливым призывом к реформаторству. Вот откуда идея ангелов» [Дружников 1998: 261].

Итак, для писателя ангелы и бесы – разные стороны одного и того же явления. Первые разрушали мир «дворянских гнёзд», убивали царскую семью, которая была символом незыблемости устоев существующего порядка. Они сводили на нет и тот мир, который олицетворяли *Деревня* и *Гроза*. Вторые пытались разрушить мир тоталитарной эпохи, мир *Архипелага ГУЛАГ*, но и *Деревни Матеры*, мир привычный, в котором тысячи людей жили мирно и счастливо. Оправдание любого разрушения человеческих гнёзд всегда уязвимо. Появившиеся в эпоху застоя ангелы-диссиденты заняли в демократическом российском обществе прочное место. В основе их силы – по Дружникову – отказ от насилия. Но и для бывших предприимчивых советских „слуг народа“, высмеиваемых Дружниковым, нашлись при посттоталитарном режиме тёплые места. Многие из прототипов главных действующих лиц романа *Ангелы на кончике иглы* прекрасно устроились в постсоветском пространстве. Прототипами Макарецва был целый ряд советских главных редакторов, которых автор прекрасно знал, с некоторыми из них ему пришлось работать. Черты их в образе Макарецва собраны, герой „синтезирован“. Даже имя Ганс на Игорь действительно сменил один из них, занимавший впоследствии высокий пост в московском правительстве. Название, которое стало заглавием романа – *Ангелы на кончике иглы*, имея сатирический оттенок, «провоцирует читателя на грустноватую улыбку – в память о схоластических дебатах давно ушедших в прошлое времён» [Звонарёва 2000: 79-80]. Сатирическое начало в произведении в глобальном масштабе связано с отношением писателя к действительности, критическим, ставящим себе целью публично клеймить, поднять на смех определённые общественные явления. Этот замысел в романе Дружникова легко прочитывается, а первым ключом к данному прочтению является именно заглавие. В книге представлены различные стороны советской действительности эпохи начинающегося застоя, – 1968, время, когда танки стран Варшавского Договора начали оказывать «братскую помощь» Чехословакии, переживавшей полную романтических надежд Пражскую весну. Образ советской реальности отражается в кривом зеркале сатиры уже с первых страниц произведения. Роман открывается главой *У главного подъезда*. На второй странице оказывается, что это самый важный подъезд в стране – подъезд ЦК КПСС. У самого престижного в СССР подъезда неожиданно силы оставили героя романа – главного редактора одной из центральных советских газет – «Трудовая правда». Герой сидит на асфальте, подставив под зад руки у главнейшего подъезда в стране: «Первое, что он учуял возле земли, – был резкий запах мочи. Ветер, смешанный со снегом, дул с угла Политехнического музея, донося дыхание общественной уборной» [Дружников 1998: 10]. Единственный шанс спасения – вернуться к двери, из которой только что вышел. Он по-собачьи ползёт к двери, над которой золотыми буквами написано: «Центральный Комитет Коммунистической Партии Советского Союза». Ситуация сама по себе драматична, смешно то, как воспринимает её умирающий человек: «...он ощутил глупость своего положения: в его должности вползть в ЦК на четвереньках. Увидят, будут пересказывать, снизится авторитет. А то и Самому доложат» [Там же: 11]. Соединение трагического и комического в этой сцене придаёт ей гротескный характер. Но сатирический ситуационный контекст – лишь один из приёмов, используемых Дружниковым для осмеяния советской реальности. Писатель щедро применяет такой традиционный приём, как словесный комизм. Нейтральные слова под пером Дружникова приобретают комическое звучание благодаря контексту. Не менее интересно словотворчество Дружникова. Возьмём хотя бы одного из его героев по фамилии Закаморный. Фамилия вроде обычная. Но сам герой себя называет: З.К. Морный. Закаморный когда-то был «зэком». Ещё один излюбленный приём Дружникова – игра словами. Герой романа, удостоенный должности Главного Импотентолога страны, основная задача которого – омолаживать старцев в политбюро, носит имя Сизиф. Почему – понятно каждому, кто помнит выражение «сизифов труд».

Теперь о композиции романа. Большую роль играют анкеты героев. Вспоминается ироническое предостережение великого русского сатирика Салтыкова-Щедрина: «О, интеллигент – не самодонесись!» Сравнение этих анкет со следующим за ними разъяснением неизменно вызывает комический эффект: «ни на один вопрос, даже вовсе простой, Яков Маркович не мог ответить „да“ или „нет“. В каждом „нет“ было всё-таки немножечко „да“, а в каждом „да“ – какой-то процент „нет“» [Там же: 114]. Такая забавная деталь – Раппопорт признал себя «индейским евреем» по национальности. Паспортистка, выписывая ему красивым шрифтом в документе национальность, вместо «иудей» написала «индей». А когда он удивился, успокоила его: «Да тебе не всё ли равно, сынок? У нас все нации равны» [Там же: 116]. Персональная анкета – псевдодокумент, хотя соответствующие органы и сегодня придают ей чрезвычайно серьёзное значение. Раппопорт все ответы на вопросы из доброй сотни, а может, и большего количества анкет, которые ему приходилось заполнять, помнил наизусть, чтобы в каком-нибудь пункте не «описаться». Дружников даёт сноску: «Сам Яков Маркович в этом слове почему-то всегда ставил ударение в начало... Он утверждал, что эти ответы каждый советский человек должен помнить и после кончины, поскольку неизвестно, берут ли русского, не говоря уже о еврее, без анкеты в ад, а уж в рай, так это совершенно точно, нет» [Там же: 114]. Фрагмент выразительно характеризует особенности сатиры Дружникова: подробное описание советской действительности, сделанное серьёзно, с физиологическими подробностями, рождает комический эффект. Автор свободен от советских мифов и предрассудков, он чуток к абсурдности советской реальности – с её жёсткой кастовостью, лицемерно декларируемым демократизмом и «телефонным правом». Первыми эту абсурдность новорождённого большевистского социума подметили ещё в 20-е годы XX века молодые ленинградские писатели-обэриуты – Хармс, Олейников, Шварц, Введенский. Ироничная шварцевская повествовательная манера с игрой метафорами, афоризмами, романтической верой в «обыкновенное

чудо» повседневности и в победу в борьбе с драконами тоталитаризма и тенями бюрократии особенно близка Дружникову.

Комический эффект вызывает оперирование персональной анкетой, происходящее на грани реального и фантастического. Получается пародия на документ. Анкета немой красотки Аллы (фамилию героиня иметь не желает) начинается со слов: «жалкие крохи сведений, которые удалось разузнать», после чего записаны следующие сведения: «Занимаемая должность: Бабочка. Отчество и фамилия: просит называть себя по имени. Год рождения: меняла пять или шесть раз и, чтобы исключить возможность уточнения, название места, где родилась, изъела раз и навсегда. Национальность: всегда такая же, как у мужчины, с которым актуально связана. Социальное происхождение: как и национальность. Иностранными языками не владеет. Родным языком также» [Дружников 1998: 393-394]. Уход из сферы реального в сферу фантазии очевиден. Но обе эти сферы причудливо переплетаются: чудесное создание Бабочка порхает фантастически, но всё-таки в мире, в котором гражданину без анкеты нет места. Её официальная должность: Бабочка – это воздух, это солнце, пребывание в отрыве от серой, неприятной реальности. На самом же деле она – медицинское средство, используемое мужем, гениальным врачом-импотентологом для излечения дряхлых правителей страны от старости и беспомощности, симболизируемой мужской импотенцией.

Единственный герой в романе без анкеты – маркиз Астольф де Кюстин, посетивший Россию в тридцатые годы XIX века, написавший документальную книгу о Российской империи, резко осуждающую русское самодержавие. Он появился здесь в советское время благодаря цензуре, которая стала искать автора этого произведения, воспринимая текст как самиздатовскую, диссидентскую литературу, благодаря актуальности звучания книги де Кюстина в советской стране конца 60-х годов XX века. Это умение художника-сатирика органично соединить в рамках единой художественной ткани реальность и фантастику ещё Ш. Бодлер считал отличительной чертой талантливой сатиры высокой пробы: «...линия шва, точка сопряжения реального и фантастического неуловимы. Эта смутная грань неразличима даже для самого изощрённого исследователя – такова сила искусства, одновременно и реалистического, и трансцендентного» [Бодлер 1968: 176]. Благодаря беседам героев романа с французским писателем начала XIX века де Кюстином Дружникову удаётся экстраполировать советские идеологические формулы в прошлое, соотнося их с европейскими общественными представлениями, что мгновенно выявляет их дикость, несуразность, смехотворность, снижая образ советской реальности до пародийно-карикатурного. Этот же приём мастерски использовал Андрей Синявский (Абрам Терц) в *Прогулках с Пушкиным*, высмеивая тотальную идеологизацию советской пушкинистики [Скоропанова 1999: 87].

Степан Трофимович Ягубов – представитель «нового класса», по меткому определению Милована Джиласа. «Новый класс» – это современная аристократия и дворянство при тоталитарной системе, люди, которые жизнь и состояние, все блага получают за заслуги перед Системой и её Вождём. Этот термин применяют с тем же значением многие исследователи, описывающие подобные явления (см., например, книгу А. Валиски). У Ягубова абсолютно безупречная анкета. Но и в жизни Ягубов вёл себя соответствующим образом. Он никогда не болел и не простужался. Не напивался. Занимался спортом. Всегда чётко выполнял указания начальства. По стилю поведения Ягубов напоминает Скалозуба. Недаром Грибоедов также дал пьесе подзаголовок – «трагикомедия». Горе от ума переживают почти все симпатичные автору персонажи романа – от Макарецца и Ивлева до Раппопорта и З.К. Морного. Для карьеры Ягубова решающим фактором оказался рост – 149 см, зарегистрированный в специальной картотеке – Сталину подбирали персонал, окружение ростом не более ста пятидесяти пяти сантиметров. Как едко сказано в романе: «Что делать со своими соратниками, которые выше ростом, товарищ Сталин решал сам» [Дружников 1998: 168]. Сталин умер. Но Ягубов был уже в это время в посольстве СССР в Венгрии. Принял участие в подавлении венгерского восстания, понравился послу Кегельбанову (прототип этого героя – Андропов). Ему также поручили подготовку информации об «оказании братскому чехословацкому народу неотложной помощи в 1968 г.». За банальным лицом туповатого исполнителя проступает демоническая маска доморощенного советского Наполеона, всегда готового к доносу и предательству во имя «высоких» интересов собственной карьеры.

Заключение. Роман *Ангелы на кончике иглы* сатиричен в глобальном масштабе. Свойственный сатире подход к отображаемой действительности проявился в нём на всех уровнях текста.

Библиография

- Аннинский Л. Два конца иглы // Феномен Юрия Дружникова. – Варшава – Москва – Рязань, 2000. – С. 20–29.
 Бодлер Ш. Об искусстве. – Москва, 1986. – 375 с.
 Володзько А. В поисках утраченной правды. (О творчестве Юрия Дружникова) // Дружников Ю. Собрание сочинений в шести томах. – Балтимор, 1998. – Т. 1. – С. 3–21.
 Дружников Ю. Собрание сочинений в шести томах. – Балтимор, 1998.
 Дружников Ю. Трагедия старшего поколения – урок для нас // Феномен Юрия Дружникова. – Варшава – Москва – Рязань, 2000. – С. 180–188.
 Звонарёва Л. Ирония, юмор и сатира в прозе Ю. Дружникова // Феномен Юрия Дружникова. – Варшава – Москва – Рязань, 2000. – С. 7–84.
 Зощенко М.М. Собрание сочинений. В 5 т. – Москва, 1994. – Т. 5. – 340 с.
 Свирский В. Возвращаясь в литературный процесс // Феномен Юрия Дружникова. – Варшава – Москва – Рязань, 2000. – С. 40–56.
 Свирский В. Проза Юрия Дружникова. – Вашингтон, 1994. – 180 с.
 Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература. – Москва, 1999. – 240 с.
 Djilas Milovan. Nowa klasa, Oficyna Liberalów, Warszawa, 1981.
 Walicki Andrzej. Marksizm i skok do królestwa wolności. – Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1996.

«Ленд-лизовские»: роман-воспоминание В. Аксенова как символ ожившего казанского детства

Иванов Павел Филиппович

Сочинский институт (филиал) Российского университета дружбы народов, Россия
354340, г. Сочи, ул. Куйбышева, 32
кандидат филологических наук
E-mail: pavel987-53@mail.ru

Аннотация. Статья содержит результаты изучения дискурса романа В.П. Аксенова «Ленд-лизовские». Особенности индивидуального стиля романа В. Аксенова позволили реалистично описать голодное сиротское детство будущего значимого автора произведений периода «оттепели», необычная точка зрения, ироничный взгляд на тоталитарный режим военного времени, жизнь казанских подростков позволили правдиво представить быт простой советской семьи, близких родственников автора произведения – семьи Котельников.

Ключевые слова: особенности нарратива, расщепленность субъекта сознания, городское пространство как место действия романа, город как символ

УДК 821.161.1

“Lend Leasing”: V. Aksenov’s novel-remembrance as a symbol of a revived Kazan childhood

Pavel F. Ivanov

Sochi Institute (Branch) of the People’s Friendship University of Russia, Russia
354340 Sochi, Kuibyshev Str., 32
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: pavel987-53@mail.ru

Abstract. The article highlights the results of investigation into V. P. Aksenov's "Lend-Leasing" novel. The specific individual style of Aksyonov's novel allows him to give a realistic picture of a hungry childhood of an orphan who became an author of significant works of the "thaw" period. His unusual point of view, ironic glance on the totalitarian wartime regime, the life of Kazan teenagers enabled the author to offer a true-to-life picture of an ordinary Soviet family as well as of the Kotelnikov family, the author's close relatives.

Keywords: features of the narrative, split of the subject of consciousness, urban space as the scene of a novel, city as a symbol.

UDC 821.161.1

Введение. Роман Василия Аксенова «Ленд-лизовские» задумывался как роман-воспоминание о его военном казанском детстве. В 2007 году В.П. Аксенов приезжал в свой родной город, в Казани был организован фестиваль в его честь, так называемый «Аксенов-фест 2007». В тот приезд прославленный писатель побывал в доме, где прошло его сиротское детство, в школе, где когда-то учился, и на кладбище, где могилы отца и других близких. Сейчас дом, в котором прошло детство писателя, отремонтирован и превращен в Дом Аксенова.

Как известно, Аксенова вынудили уехать из страны в июле 1980 года после скандала с альманахом «Метрополь». Вырвавшийся на свободу Аксенов пишет в то время Б. Ахмадулиной о встречах со старыми друзьями, знакомыми и просто коллегами: художниками, музыкантами, актерами. Перечисление имен ошеломляет: Владимир Максимов, Виктор Некрасов, Владимир Войнович, Иосиф Бродский, Сергей Довлатов, Михаил Шемякин, Лев Копелев и т. д. Можно без преувеличения сказать, что все эти люди представляют собой цвет русской культуры того времени. Советская власть беспощадно разрушила счастливое семейное гнездо Е. Гинзбург и П. Аксенова. Мать Аксенова была арестована на глазах у пятилетнего Василия. Разлука с родителями длилась долго. В последнем автобиографическом романе В.П. Аксенов пишет о своем сиротском казанском детстве, участии сына «врагов народа», лишениях военных лет и скудном быте послевоенных.

Наше исследование – это попытка выявить образ рассказчика в произведении В.П. Аксенова. В сфере лингвистики текста исследуются и активно решаются такие проблемные узлы, как: 1) что собой представляет образ рассказчика?; 2) во всех ли типах текста возможно выявить данный образ? Следует отметить, что целостная концепция образа автора была разработана В.В. Виноградовым в монографии «О теории художественной речи» (1971), хотя эта проблема затрагивалась и раньше в трудах Г. О. Винокура, Б.М. Эйхенбаума, А.Н. Соколова и др. В трудах В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Б.О. Кормана, Е.А. Гончаровой и др. были рассмотрены типы и виды образа автора, различные лики художественного «я» в романе, лирике, драме, а также исследовано соотношение образа автора с личностью писателя и разными типами повествователей: объективным (максимально приближенным к автору и ведущим повествование от третьего лица); личным, субъективным (в повествовании от первого лица без конкретизации и речевой характеристики); «персонифицированным» рассказчиком (в повествовании от первого лица и в сказовой манере, с использованием характерологических речевых средств).

Материалы и методы. Предлагаемое исследование выполнено на материале романа В.П. Аксенова, вынужденного эмигрировать из СССР в 80-е годы. Особенностью нарратива В. Аксенова является расщепленность субъекта повествования на множество «я», авторских двойников, относящихся к разным временным срезам, что позволяет автору посмотреть на себя со стороны, посмотреть на свои прошлые, бывшие «я». Рассказчик по-разному описывает своего двойника, то отдаляясь от него, то сближаясь с ним. Рассказчик то и дело находится в

конфликте, в оппозиции к своему двойнику, иронизируя над ним, что проявляется в построении художественного дискурса произведения. Саморефлексия повествователя как определенный художественный тип изложения – характерная особенность данного произведения.

Обсуждение. В частности, в контексте художественного повествования от первого лица «я» персонажа может физически воздействовать на «него» и одновременно дистанцироваться от него, представляющим собой остраненное в данном контексте «я». Стремление я стать *им* ведет к изменению конфигурации смыслов, формируемых высказыванием, оно становится первостепенным для повествователя событием. Взаимодействие я с *ним* нельзя рассматривать как диалог. Скорее всего, это монолог я, направленный *ему*. Он становится пассивным участником события, отражателем деструктивной сущности я. Восприятие читателя концентрируется на «внутреннем опыте» повествователя, на том, что происходит в его сугубо субъективной сфере. Например: «Я помню себя в трехлетнем возрасте. Сажу в столовой горсоветовской квартиры. Один за круглым столом. Передо мной глубокая тарелка с манной кашей. В структуре каши видны круги, как следы первичного вращения материи; так мне, во всяком случае, кажется сейчас. В центре каши янтарным сгустком расплывается ложка доколхозного то ли солнца, то ли масла. В полной меланхолии я взираю на кашу. Да как же я со всем этим справлюсь? Нянюшка Агашенька умильным неискренним голоском старается обмануть бдительность дитяти: «Уж вы отведайте сладости этой питательной, батенька Акси-Ваксенька. Уж сделайте вашу маменьку Женюшеньку счастливой...». Пришел отец, открывает патефон. Принц Акси еще пуще блажит: «Да ведь мы же договаривались!» Семь лет спустя, за год до ленд-лиза, голодному Акси-Вакси без конца снилось медлительное вращение жирной и сладкой с янтарными струйками и прожилками массы, как будто в этом и крылось какое-то непостижимое спасение [Аксенов 2010: 93]. Раздвоенность его главного героя выражена местоимением он, «голодный Акси-Вакси», ироничным сравнением «принц».

Память часто сохраняет, на первый взгляд, несущественные детали, например школьные завтраки 43-го года, один из рассказов Аксенова так и назывался «Завтраки 43-го года». Голодное казанское военное детство и школа – тема первых страниц романа. Александровский пассаж – знаковое место, где семья Котельниковичей и Акси-Вакси получали бесплатный суп, вот как об этом вспоминает автор: «Вместо того, чтобы растянуть эти свои талоны на две недели, она собрала все семейство и двинулась в «Пассаж», под крышей которого и располагался основной питательный пункт. В меню было одно блюдо – «горячий суп с капустой» [Там же: 30]. Следует отметить, что сюжет романа не всегда следует логической цепочке временной шкалы жизни главного персонажа Акси-Вакси. Среди главных действующих лиц романа приходится угадывать реальных людей и реальные названия казанских улиц, мест, учреждений. Так главный герой вспоминает об исчезновении (аресте) родителей: «Мама пропала в феврале. Ей позвонил майор Веверс, так я слышал от отца. Товарищ Гинз, я был бы вам очень благодарен, если бы вы нашли время заглянуть к нам на *Бездонное озеро*. В начале июля пропал и отец» [Там же: 65]. Каждый казанец знает, что на Черном озере располагался республиканский НКВД, куда и была вызвана Евгения Гинзбург. Внимательный читатель увидит в Бездонном озере Черное озеро, которое для жителей Казани было таким же страшным объектом как и Лубянка для москвичей. Там в доме у Бездонного (Глубокого) озера Акси-Вакси в последний раз встречался со своим отцом.

Исследование городского пространства в романе Аксенова связано с осознанием его метафизических, незыблемых оснований, которые можно интерпретировать в рамках антропологического, экзистенциального, феноменологического подходов. Город как топос – это особая точка, с которой связана определенная мифологема, сакральное построение, экзистенциальное переживание. Город всегда связан с круговоротом, повтором, циклом, периодом. Город связан с определенной пространственной экспансией, он «протягивает свои щупальца» все дальше и дальше, это – пространственно развивающаяся структура. Городское пространство имеет значительную вертикальную составляющую, город растет не только вширь и вдаль, но и ввысь. Городское пространство г. Казань, чаще всего рассказчик вспоминает район Булгары, становится еще одним действующим лицом романа, местом действия и фоном повествования. В.П. Аксенов вспоминает Казань военного времени, читатель знакомится с голодающими членами семьи Котельниковичей: «Нет-нет, мы не просто подышали! Мы выдержали! В пятых классах знаменитой девятнадцатой школы, что была по соседству с клиниками мединститута, народ донельзя волновался судьбой северных конвоев союзников, что упорно продвигались к нашим берегам с грузом обогащенного витаминами яичного порошка. Одновременно с поставками еды и снаряжения большое оживление и оптимистический настрой приносили вещевые посылки рядовых граждан англосаксонских стран. Я постоянно думал: откуда мои нищие тетяшки добывали для растущего Акси-Вакси хоть что-то пусть безобразное, но все-таки обувное? И вдруг: я держу в руке дар небес или морей – ботинки из Британского доминиона Канада!» [Там же: 36].

Говоря о модернистских элементах художественной образности произведений В.П. Аксенова, можно выделить одну устойчивую традицию, в рамках которой эти элементы гармонично взаимодействуют друг с другом. Это – мениппея – категория поэтики, введенная в литературоведение М.М. Бахтиным, восходящей к жанру античной литературы – менипповой сатире. М.М. Бахтин отмечал проявление признаков мениппеи в произведениях писателей Нового времени, в последние десятилетия появляются работы, указывающие на тесную связь мениппейных приемов художественного мировосприятия с модернистскими и постмодернистскими художественными исканиями писателей XX века. По мнению М.Н. Липовецкого, «особая функция фантастики в мениппее сопоставима с особой функцией абсурда в прозе «новой волны». Абсурд здесь неизменно выступает как позитивная основа сюжета и художественной концепции в целом» [Липовецкий 1997: 290]. Определяющей логикой развития сюжета на всем протяжении романа является логика абсурда. Особенно показательны в этом плане сны Акси-Вакси, главного героя произведения, например: «И вдруг глубоко внизу сквозь неслышанной красоты березовую рощу прошла броневая эскадра Волжско-Каспийской флотилии: четыре мелкосидящих речных дредноута с огромными пушками. По палубе одного из них, то ли ведущего, то ли из ведомых, прогуливал-

ся контрик-адмиралчик Степаша Мироша в петровской треуголке. Очевидно, он обдумывал удар по Ирану и так растворился вместе с кораблями» [Аксенов 2010: 64]. Степан Миронов – одноклассник Акси-Вакси – оказывается в авторском сне «контрик-адмиралчиком». «Первый поход в театр» представляется пародией на все театральные пьесы сталинского времени, в восприятии ребенка (в 1943 Аксенову исполнилось 11 лет) вся пьеса состоит из одних комических эпизодов: «Тетя Котя прибежала домой и выхватила из ридикюля стопку каких-то бумажек. «Дети собирайтесь, мы получили полдюжины контрамарок!» Он знал, что такое марки, однако к этому слову никак не приклеивалась «контра». Почти с самого начала началась сплошная смехота: кто-то бухнулся, кто-то шлепнулся, кто-то чем-то подавился, а кто-то даже пукнул» [Там же: 99]. Пародирование у В. Аксенова – один из приемов его дискурса, причем пародия может сочетаться с перефразированием, например, на протяжении целых трех страниц он пародирует известный текст Н.В. Гоголя: «Знаете ли вы мордовскую ночь? Нет, вы не знаете мордовской ночи! Поют, поют в заливных лугах олимпийские лягушки Аристофана. И только лишь время от времени казалось авиаторам, что иногда сквозь залиvistое пение холоднокровных доносится лирическое трио пышущих мечтою дев. И наконец, все заснуло: и те, которые вытянулись на крыле, и те, что дребезжали перепонками в камышах, и только лишь девичья группа набирала все больше экзальтации. ...И на фоне зари обозначились три красивых силуэта женских колхозных бригадиров; один силуэт был из механизаторского отряда, второй из отряда конной тяги, третий из мясо-молочного сектора. Ну а далее пошла разыгрываться *qui pro quo* колхозно-авиационная комедия с некоторым налетом Голливуда и примесью Шекспира» [Там же: 98]. Для особенности композиционного построения романа характерно большое число интертекстуальных включений, что выражено в разных способах введения «чужого слова». В «Ленд-лизовских» выстраивается целая серия цитат, опрокидывающая традиционно принятое в соцреалистическом романе: на первый план выдвигается молодежный жаргон тылового города, каким и была Казань, а цитаты, растиражированные официальной пропагандой (отрывки песен, газетные штампы) подаются как неотделимые от текста романа абсурдности. В «Ленд-лизовских» характер использования какой-либо прямой или скрытой цитаты, аллюзии определен ее связью с выстроенной в романе системой взглядов и представлений оппозиционно настроенного интеллигента. В текст романа естественно вошли в сниженной ироничной форме парафразы, эрзацы расхожих лозунгов, песен, штампов, заученных цитат. Так, например, описание очереди за мукой впервые за пять лет войны выделенной по карточкам включает частушечное четверостишие, после которого следует абсурдная фраза о Большой Волжской войне: «Эй, Валеи, приезжай скорей! На углу «Бакалей», вход со двора, будет чумара. Очень быстро организовывались очереди. Народ разбирался на сотни. Стояли часами, а то и днями, на ночь оставляя у костров дежурных» [Там же: 107]. Повзрослевший Акси-Вакси задумывается о том, что изменила в его жизни и в жизни его близких помощь союзников, когда в конце войны ему попадает английская газета с фотографиями лидеров антигитлеровской коалиции: «Сагдеев спросил: «Ребята, после Сталина кто вам больше всего нравится?» – «Ну конечно, после Сталина, Вакс? Сначала Сталин, а потом уж Рузвельт». Вдруг страннейшие мысли прошли чередой через его сознание. Посмотри, как человечны эти свободолюбивые вожди Запада! Поистине человеческий лоб Рузвельта, забавная физиономия британца, горделивость франка. Все трое, каждый по-своему улыбаются Сталину, а наш великий вождь ничем не может им ответить, кроме хмычка гиены. От этой мысли коченели ноги и стучало сердце: только бы нигде не произнести этого вслух! Сталин был слишком тяжелым, чтобы считаться человеком» [Там же: 130]. Даже на фотографии вождь внушал страх. В речи всех героев романа, выступающих с позиции идеологии тоталитарного государства, наблюдается разрушение привычного идеологического кода, а также нарушение привычных риторических ожиданий. Вот как Аксенов рисует сцену ареста дворовых приятелей Акси-Вакси Шранина и Савочко: «И тут в окрестностях аргамаковской террасы появился подполковник Лисистратов из городского военкомата. За ним чимчиковали, подняв воротники и цикая сквозь фиксы, два главных пацана, подлежащих призыву негласные «кости-капитаны» нашего Средиземнодворья, Шраня и Савочко, утратившие и хромоту и косоглазие. Шествие замыкали две безутешные мамыши, расхристанная Шранина и аккуратистка в гипюровой кофточке – мадам Савочко. Первая с понтом подвывала, вторая лишь укоризненно качала головой» [Там же: 113]. Не укладываются в привычную норму «чимчиковать», «кости-капитаны», Средиземнодворье, говорить с понтом. Неслучайно У. Эко, говоря о соотношении идеологии и риторики, подчеркивал, что «всякое подлинное нарушение идеологических ожиданий может быть эффективным лишь в той мере, в которой провоцирующие это нарушение сообщения построены так, что сами нарушают системы риторических ожиданий» [Эко 2006: 277].

Заключение. Подводя итог, следует, прежде всего, отметить, что в романе Ленд-лизовские городское пространство, город Казань, является таким же активным действующим лицом, как и главные герои произведения, Аксенов пытается оформить свои детские и подростковые воспоминания в виде философского обобщения эпохи, периода Великой отечественной войны. Мениппейное (смеховое) начало выдвигается на новый уровень выражения. Выстроенная картина вбирает в себя и приспособливает такие черты мениппеи, как изображение ненормальной жизни, ненормального поведения, описание авторских снов вносит в текст произведения элемент фантастического. На уровне композиции романа явлены признаки постмодернистской поэтики, выраженные в тяготении структуры текста к гипертекстуальности и интертекстуальности.

Библиография

- Аксенов В.П. Ленд-лизовские. Lend Leasing / Василий Аксенов. – М.: Эксмо, 2010. – 256 с.
 Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: Эксмо, 2014. – 704 с.
 Липовецкий М.Н. Русский постмодернизм (очерки исторической поэтики). – Екатеринбург. 1997. – 317 с.
 Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / Перевод с итальянского В. Резник, А. Погоняй. – СПб: Corpus, 2006.

Буквенная символика в творчестве И.А. Бродского

Каверина Валерия Витальевна

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Россия
119991, г. Москва, ул. Ленинские Горы, 1
доктор филологических наук
E-mail: kaverina1@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрена буквенная символика в поэзии И. Бродского. Кириллические метафоры отвлеченно-философского и конкретно-личностного содержания пронизывают все творчество поэта на всех его этапах. Однако, в отличие от эмигрантов первой и второй волны, Бродский не противопоставлял дореформенное письмо современной орфографии. В результате анализа лирических и лиро-эпических произведений Бродского автор приходит к выводу о важности буквенных символов в поэтической картине мира поэта.

Ключевые слова: буквенная символика; кириллическая метафора; поэзия И. Бродского.

УДК 821.161.1

Symbolism of letters in I. Brodsky's works

Valeria V. Kaverina

Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Russia
119991, Moscow, Lenin Hills, 1
Doctor of Sciences (Philology)
E-mail: kaverina1@yandex.ru

Abstract. The article explores the symbolism of letters in I. Brodsky's poetry. Cyrillic metaphors of abstract philosophical and concrete personal content permeate all the poet's works of different periods. However, unlike the emigrants of the first and second waves, Brodsky did not oppose the pre-reform writing to modern spelling. As a result of the analysis of his lyric and lyric-epic works, the paper concludes that letter characters are important for the writer's poetic worldview.

Keywords: symbolism of letter, Cyrillic metaphor, Brodsky's poetry.

UDC 821.161.1

Введение. Интерес к буквенной символике свойствен эмигрантской литературе на всех этапах ее развития, и И.А. Бродский не отличается в этом от своих предшественников. Однако, в отличие от эмигрантов первой и второй волны, Бродский не противопоставляет современную орфографию и дореформенное письмо. Немалое число букв нашего алфавита нашло отражение в стихотворениях на всем протяжении творческого пути поэта.

Материалы и методы. Говоря о методах исследования, в первую очередь вспомним «три группы универсальных лингвориторических (ЛР) параметров: этосно-мотивационнодиспозитивные, логосно-тезаурусно-инвентивные, пафосно-вербальноэлокутивные. Они объективно характеризуют речемыслительные феномены разного уровня на материале дискурсе-практик и дискурсе-ансамблей различных типов дискурса: общественно-политического, массмедийного, гносеологически ориентированного (научный, религиозный, эзотерический), литературно-художественного и др. – в общей системе дискурсивных процессов полиэтносоциокультурно-образовательного пространства» [Ворожбитова 2019: 19]. Формируют методологический комплекс общенаучные и частнонаучные методы, в частности анализа и синтеза, статистического анализа, обработки и систематизации знаний, моделирования ситуации, аналогии, наблюдения, описания, формализации, обобщения, дискурса-анализа и др. Буквенная символика в творчестве И. Бродского рассмотрена нами в рамках «концепции ЛР парадигмы в филологической науке на материале различных типов дискурса: научного, эзотерического, проповеднического, религиозно-философского, политического, военного, фольклорного, художественного, научно-фантастического, документально-художественного, (авто)метапоэтического дискурса СМИ и др.» [Там же: 57]. Теоретико-методологические позиции Сочинской ЛР школы представлены, в частности, в работах [Ворожбитова 2003, 2015; Vorozhbitova, Issina 2013; Vorozhbitova, Potapenko 2013 и др.].

Обсуждение. Кириллица для Бродского не просто система письма, она самодостаточна и способна не только выражать мысли автора, но и мыслить сама, в чем прослеживается «мотив отчуждения поэта от читателя и от собственного текста» [Ранчин 2001]:

Так родится эклога. Взамен светила
загорается лампа: кириллица, грешным делом,
разбредаясь по прописи вкривь ли, вкось ли,
знает больше, чем та сивилла,
о грядущем. О том, как чернеть на белом,
покуда белое есть, и после.

(«Эклога 4-я (зимняя)», 1980)

«В этих строках варьируется пушкинский образ из «Осени»: перо, просящееся к бумаге. Перу у Пушкина, которое записывает текст как бы независимо от воли поэта, у Бродского соответствуют язык, алфавит («кириллица»), буквы, которые словно сами складываются в строки. У Пушкина в «Осени» грамматические субъекты –

пальцы и перо, стихи, а не «Я», и строение фраз передает мотив спонтанности вдохновения, неподвластности разуму. Но «лирическое волнение» испытывает всё же душа поэта. У Бродского «Я» поэта просто отсутствует, стихи рождаются из алфавита, из Языка» [Ранчин 2001], – пишет А. М. Ранчин, подчеркивая важнейшую роль буквы в творчестве Бродского.

Иногда это отчуждение носит трагический характер, как, например, в «Посвящении» 1987 г.:

Ты для меня не существуешь; я
в глазах твоих – кириллица, названья...
Но сходство двух систем небытия
сильнее, чем двух форм существованья.
Листай меня поэтому – пока
не грянет текст полуночного гимна.
Ты – все или никто, и языка
безадресная искренность взаимна.

Обнаруживая в «Эклоге 4-й (зимней)» 1980 г. аллюзии к «Евгению Онегину» А.С. Пушкина, А.М. Ранчин отмечает и существенное отличие стихотворения Бродского от пушкинского романа: «Но при сходстве на фразеологическом уровне и при похожем месте в структуре текста (конец стихотворения – конец главы) сохраняются значимые различия: у Пушкина творец – Автор романа в стихах, у Бродского – «кириллица» [Ранчин 2001].

Интерес Бродского к букве особый. Мы уже увидели, что система письма у него обладает способностью самостоятельно выражать мысли. Однако носителем смысла является не только вся кириллица, но и каждая буква. В комментарии к строке «Вот про что напевал, пряча плавник <...> чтобы ты наострился слагать из костей И. Х.» из стихотворения Бродского «Прилив» Д.Н. Ахапкин пишет: «Здесь отражена повлиявшая на Бродского и часто отражающаяся в его стихах (начиная с «Исаака и Авраама») каббалистическая концепция нотарикона с одной стороны, и раннехристианское представление о рыбе, как символе Христа – с другой» [Ахапкин 2009]. Исследователь опирается на работу С.С. Аверинцева «Поэтика ранневизантийской литературы», в которой ученый поясняет суть древней традиции: «В иудейском мистическом трактате «Буквы рабби Акибы» речь идет о сокровенном значении каждой буквы еврейского алфавита от алефа до тава... Оказывается, имена букв надо читать как аббревиатуры, образованные первыми буквами слов, которые в совокупности составляют ту или иную назидательную фразу... такая операция называлась «нотарикон» и была в большом ходу» [Аверинцев 1977: 206].

Толкование букв в русле каббалистической концепции на разных уровнях и в различных сочетаниях является существенной особенностью поэзии Бродского с раннего этапа его творчества. Примеров тому много в поэме 1963 года «Исаак и Авраам», где драматизм описываемых событий передается поэтом через смысловое содержание букв. Так, в лирическом отступлении об имени *Исаак* говорится:

По-русски Исаак теряет звук,
Зато приобретает массу качеств,
которые за «букву вместо двух»
оплачивают втрое, в буквах прячась¹.

Здесь речь идет о том, что имя *Исак* не имеет сдвоенного *a*, так называемого «зияния», не свойственного русскому языку. «Исак – олицетворение сегодняшнего еврейства – снова в неведении того, куда и на что его ведут, а Авраама, готового взять за все ответственность на себя, – нет, а поэтому потерявший духовного поводыря Исак – лишь часть того, что было Исааком, лишь «огарок свечи». Тем не менее надежда на возрождение за Исааком, которому все-таки в отличие от Авраама можно «вернуть звук», хотя для этого и придется кричать», – пишет М. Крепс [Крепс 1984].

Бродский толкует имя *Исаак* в традициях нотарикона, но с использованием современных реалий и фактов русского языка. Так, буква *и* выступает у него в роли союза:

По-русски «И» – всего простой союз,
который числа действий в речи множит
(похожий в математике на плюс),
однако он не знает, кто их сложит.
(Но суммы нам не вложено в уста.
Для этого: на свете нету звука.)

«Даже буква И, которая обычно используется в речи с чисто механической функцией сложения, приобретает в составе имени зловещий оттенок, так как соединяет несоединимое и приводит, в конечном итоге, к трагедии» [Глазунова 2005: 144], – пишет О. И. Глазунова. Далее автор говорит о букве *с*, отсылая читателя к началу поэмы:

Что значит “С”, мы знаем из куста:
“С” – это жертва, связанная туго.

Впервые с толкованием буквы *с* мы сталкиваемся в лирическом отступлении о кусте. «В этой же части поэмы (размышление над кустом) начинает раскрываться и буквенная символика куста, куста, потерявшего корни (грамматические и жизнетворные)» [Крепс 1984], – так трактует М. Крепс следующие строки:

Кто? Куст. Кто? Куст. В нем больше нет корней.

¹ Здесь и далее произведения И.А. Бродского цитируются по электронному изданию: Бродский И.А. Полное собрание сочинений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iosif-brodskiy.ru/index.html>

В нем сами буквы больше слова, шире.

“К” с веткой схоже, “У” – еще сильней.

Лишь “С” и “Т” в другом каком-то мире.

Символика двух последних букв проявляется в центральной повествовательной части поэмы – сне Исаака:

Что ж “С” и “Т” – а КУст пронзает хмарь.

Что ж “С” и “Т” – все ветки рвутся в танец.

Но вот он понял: “Т” – алтарь, алтарь,

а “С” на нем лежит, как в пугах агнец.

Сон Исаака оказывается вещим: «Оказывается, что куст – это не только символ жизни, но и символ жертвы, и в этом последнем значении «куст» сближается с «крест», который является центром и средоточием куста, его основой» [Крепс 1984]. Об этом мы читаем в следующих строках:

Лишь верхней планке стоит вниз скользнуть,

не буква “Т” – а тотчас КРЕСТ пред нами.

Данные строки М. Крепс комментирует так: «Возможно предположить, что переход иудейской символики (куст, семисвечник в виде куста) в христианскую (крест, распятие) содержит намек на Исаака как прообраз Иисуса. Он так же, как Иисус, безропотно шел на место жертвы, и так же нес на себе дрова для жертвоприношения, как Христос – крест. Готовность Авраама принести в жертву сына – прообраз аналогичного события Нового Завета: принесения Богом своего Сына в жертву за грехи всех людей с последующим Его воскресением. Все это можно рассматривать как параллель к мысли о возрождении еврейского народа после сожжения в лице современного мальчика Исака. Исаак как символ жертвы трактуется и в последующих строфах поэмы, где речь идет о буквенной символике этого имени» [Там же].

И следующая буква, ассоциирующаяся с разделительным союзом, обретает у Бродского трагический смысл:

А буква “А” – среди этих букв старик,

союз, чтоб между слов был звук раздельный.

По существу же, – это страшный крик,

младенческий, прискорбный, вой смертельный.

И если сдвоить, строить: ААА,

сложить бы воедино эти звуки,

которые должны делить слова,

то в сумме будет вопль страшной муки:

«Объяло пламя все суставы “К”

и к одинокой “А” стремится прямо».

Но не вздымает нож ничья рука,

чтоб кончить муку, нет вблизи Аврама.

Пол-имени еще в устах торчит.

Другую половину пламя прячет.

И СновА жертвА на огне Кричит:

Вот то, что “ИСААК” по-русски значит.

Подробное толкование приведенного отрывка дает О.И. Глазунова: «В имени главного героя поэту слышится и нечеловеческий вопль отца, который собственноручно должен убить своего сына, и смертельный ужас туго связанной жертвы, которая ждет своего конца от руки самого близкого ему человека» [Глазунова 2005: 144]. С ней полемизирует В. Куллэ, который полагает, что «Инициалы ААА в тексте совершенно прозрачно указывают ни на кого иного, как на Анну Андреевну Ахматову» [Куллэ 2006]. Известно, что Бродский был одним из «ахматовских сирот». Считая себя учеником Ахматовой, он признавался: «В одном ее поведении, выражении лица, повороте головы – во всем этом содержался совершенно невероятный урок. Один пример: никто и ничто не научил меня так понимать и прощать все – людей, обстоятельства, природу, безразличие высших сфер, как она» [Бродский 2015].

Большой интерес в связи с заявленной темой представляет стихотворение «Темза в Челси» 1974 г. На вопрос «Как ты жил в эти годы?» лирический герой отвечает: «Как буква “г” в “ого”». Так описывает Бродский первые впечатления на чужбине, в изгнании. Данное необычное сравнение заслуженно привлекает внимание исследователей. Валентина Полухина комментирует ответ следующим образом: «Буква “г” в русском междометии “ого” произносится как звук [h] в слове “Бог”, который в русском языке не представлен отдельной буквой. Подобным образом и Бродский как поэт не существовал в официальной советской литературе до тех пор, пока ему в 1987 году не была присуждена Нобелевская премия по литературе» [Цит. по Глазунова 2005: 60].

Однако данная трактовка кажется нам неудачной, и мы придерживаемся точки зрения О. И. Глазуновой, которая пишет: «Если бы в тексте стихотворения речь шла о междометии, то оно было бы написано по правилам: “ого!”, а не “ого”. Но даже не придавая значения форме, нельзя согласиться с толкованием Полухиной, потому что Бродский говорит о себе не как о звуке, который не представлен в русском языке отдельной буквой, а как о букве, которая выражает не свойственный ей звук» [Глазунова 2005: 60]. Вслед за Глазуновой мы полагаем, что Бродский имел в виду окончание *-ого* прилагательных мужского и среднего рода в родительном падеже единственного числа. Интересна и другая интерпретация данного сравнения О.И. Глазуновой: «Позицию “г” в “ого” можно рассматривать как положение буквы между двумя нулями. <...> Тот “нуль”, который открыл перечень утратам поэта в эмиграции, никуда не исчез, он по-прежнему определяет его восприятие настоящего и будущего, не говоря уже о том, что сочетание «Как буква “г”» в просторечии является эвфемизмом, передающим значение ничтожного и скверного существования» [Глазунова 2005: 61].

Особое место занимает в образной системе Бродского буква Ж. Она неразрывно связана с образом мухи, которая, в свою очередь, олицетворяет музу поэта: «Восьмидесятые связаны с наступлением кризиса во взглядах поэта. Мотивы раздражения и усталости все настойчивее звучат в его творчестве. На смену бабочке-Музе, крылья которой и после смерти поражают красотой и гармонией запечатленного в них узора, приходит обесшленная, полусонная муха. В стихотворениях этих лет просматриваются прямые параллели между мухой и Музой поэта» [Глазунова 2008: 108]. «Но способность увидеть свое alter ego в насекомом? Почему именно муха?» – задается вопросом А.М. Ранчин и сам же отвечает: «Потому, что речь и жужжание в некотором смысле одно и то же. <...> В просторечии «жужжать» значит говорить попусту» [Ранчин].

Жужжанье мухи,
увязшей в липучке, – не голос муки,
но попытка автопортрета в звуке
“Ж”.

(«Эклога 5-я (летняя)», 1981)

В стихотворении «Муха» 1985 г. лирический герой Бродского обращается к музе-мухе:

О чем ты гредишь? О своих избитых,
но не рассчитанных никем орбитах?
О букве шестирукой, ради
тебя в тетради
расхристанной на месте плоском
кириллицыным отголоском
единственным, чей цвет, бывало,
ты узнавала
и вспархивала. А теперь, слепая,
не реагируешь ты, уступая
плацдарм живым брюнеткам, женским
ужимкам, жестам.

«Шестирукая» буква, «расхристанная» в тетради ради музы-мухи, – это буква Ж. И.А. ИONOVA пишет о значении этого знака для поэта: «Самой привлекательной, самой содержательно многоплановой, неожиданной по интерпретации является для Бродского буква «Ж». Графическая основа ее образности, очевидная для каждого, нашла отражение и в поэзии («жуковатая буква» в приведенном выше стихотворении Льва Лосева). «Ж» действительно напоминает насекомое, но у Бродского это не вызывает отрицательных реакций. <...> Эту «красивую букву» Бродский узнает в самых неожиданных предметах. ...Сад густ, как тесно набранное «Ж». («Мексиканский дивертисмент. Гуернавака») [ИONOVA 2005: 195]. Символика Ж сопровождает поэта на протяжении всего творчества. В одном из последних стихотворений лирический герой обращается к собеседнику:

Говоришь, тебе нравится буква “Ж”?
Что ж, это красивая буква нашего языка.
Она издали смахивает на жука
и гипнотизирует мужика.

(«Театральное. С. Юрскому», 1994–1995)

Буква Ж отличается сходством не только с насекомыми, но и с человеком:

<...> Полицейский на перекрестке
машет руками, как буква “ж”, ни вниз, ни
вверх; репродукторы лают о дороговизне.
О, неизбежность “ы” в правописании “жизни”!

(«Декабрь во Флоренции», 1976)

Последнюю строку комментирует О.И. Глазунова: «Звук “Ы”, напоминающий предсмертный вой животного, передает в стихотворениях Бродского нечеловеческое напряжение, боль, разочарование и отвращение одновременно. Этот звук является последним эмоциональным прибежищем человека, пребывающего в крайней степени отчаянья, когда его уже не заботит ни собственное состояние, ни впечатление, которое он производит на окружающих. “Ы” – единственно доступная реакция для того, кто сознает, что все идет прахом и он не в состоянии ничего изменить» [Глазунова 2005: 145]. Неприязнь Бродского к букве Ы отмечает Л.Л. Бельская: «В «Портрете трагедии» (1991) эта буква символизирует несчастья и низменные, непристойные страсти: «Из гласных, идущих горлом, / выбери “ы”, придуманное монголом, / сделай его существительным, сделай его глаголом, / наречьем и междометьем. “Ы” – общий вдох и выдох! / “Ы” мы хрипим, блюя от потерь и выгод, / либо кидаюсь к двери с табличкой “выход”» [Бельская 2009].

Заключение. Итак, кириллические метафоры Бродского имеют и отвлеченно-философское, и конкретно-личностное содержание. Немалое число букв нашего алфавита нашло отражение в стихотворениях на всем протяжении творческого пути поэта. Интерес к буквенной символике возник еще на родине, остался неизменным в эмиграции и не исчез до конца жизни. Однако, в отличие от эмигрантов первой и второй волны, Бродский не противопоставлял дореформенное письмо современной орфографии.

Библиография

Ахапкин Д.Н. Иосиф Бродский после России. Комментарии к стихам И. Бродского (1972–1995). – СПб.: Издательство журнала «Звезда», 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://royallib.com/book/ahapkin_denis/iosif_brodskiy_posle_rossii.html

Бельская Л.Л. Лингвистическая поэтика Иосифа Бродского // Русская речь. – 2009. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukarus.com/lingvisticheskaya-poetika-iosifa-brodskogo>

Бродский И.А. Полное собрание сочинений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iosif-brodskiy.ru/index.html>

Иосиф Бродский: «Ахматова учит сдержанности». Интервью к 75-летию И. Бродского. 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.bbc.com/russian/society/2015/05/150523_brodsky_interview

Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «Писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015. – № 20. – С. 11–16.

Ворожбитова А.А. Интегральная лингвориторическая компетенция языковой личности и механизмы ее реализации // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2003. – № 3. – С. 134–142.

Ворожбитова А.А. Филолог-исследователь как профессиональная языковая личность: лингвориторический подход: учеб. пособие. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019. – 176 с.

Глазунова О.И. Иосиф Бродский: Американский дневник. – М.: Нестор-История, 2005. – 374 с.

Глазунова О.И. Иосиф Бродский: метафизика и реальность. – СПб.: СПбГУ, Нестор-история РАН, 2008. – 312 с.

Ионова И.А. Образ и образы кириллицы в русской поэзии // Русин. – 2005. – № 2 (2). – С. 187–196.

Крепс М.О поэзии Иосифа Бродского. Ann Arbor: Ardis, 1984. – 2-е изд. – СПб.: Издательство журнала «Звезда», 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.ru/BRODSKIJ/kreps.txt_with-big-pictures.html#13

Куллэ В. Иосиф Бродский: парадоксы восприятия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://noblit.ru/node/1082>

Ранчин А.М. «На пиру Мнемозины»: Интертексты Иосифа Бродского. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – 464 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=192436&p>

Ранчин А.М. От бабочки к мухе: два стихотворения Иосифа Бродского как вехи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.portal-slovo.ru/philology/47841.php>

Vorozhbitova A.A., Issina G.I. Systemness of terminological triads "mentality – mindset – mental space", "concept – text concept – discourse concept": linguo-rhetoric aspect // European Researcher. – 2013. – № 4-3 (47). – С. 1014–1018.

Vorozhbitova A.A., Potapenko S.I. linguistic & rhetorical paradigm as innovative theoretical methodological platform of studying discursive processes of east slavic and western cultures // European Researcher. – 2013. – № 10-2 (61). – С. 2536–2543.

**Русский язык в творчестве русскоязычных рок-музыкантов
Нью-Йорка (4-я волна эмиграции после 1989 года)**

Олесич Нинэль Яковлевна

Родина Елена Владимировна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6
доктор исторических наук, профессор
E-mail: vlad_bykov@mail.ru

Независимый исследователь, профессиональный режиссёр,
кандидат архитектуры,
60 Nagle Avenue, 3F, New York, NY 10040, USA
E-mail: el_rodina@mail.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка проанализировать использование русского языка в психологическом и социально-адаптивном контексте некоторыми русскоязычными рок-музыкантами, представителями четвертой волны иммиграции (после 1989 года), в Нью-Йорке. Данное исследование является первым в своем роде, прежде тема словоупотребления в рок-поэзии Нью-Йорка четвертой волны иммиграции никем не затрагивалась. Материалом для этой статьи послужили письменные и устные интервью, данные нашему исследованию русскоязычными рок-музыкантами, отобранными из 52-х, определенных на сегодняшний день, представителей рок-групп и соло-музыкантов. В рамках теории нейролингвистического программирования четыре жизненных этапа каждого индивида (адаптация, социализация, экзистенциализация и трансперсонализация) рассматриваются относительно жизни иммигрировавших рок-музыкантов, которые в свою очередь разделяются на «отрицающих» и «принимающих» американскую культуру. В текстах творческих песен, представленных в этой статье, психологическое состояние рокеров определяется как состоянием «между мирами», где явно прослеживается влияние обрядов перехода (то есть проявление визуальных словесных образов постоянной пространственной дислокации, движения; отсутствие регистрации и невозможность вписаться в какую-либо конкретную среду обитания, отчуждение от доминирующего влияния какой-либо одной социальной и культурной парадигмы). В то же время русский язык в культурном сообществе иммигрантов Нью-Йорка продолжает играть объединяющую роль, способствуя сохранению самоидентификации рок-музыкантов, а также сохранению русской культуры и истории в изгнании независимо от национальности творческих деятелей.

Ключевые слова: русский язык, Нью-Йорк, рок-музыканты, четвертая волна иммиграции после 1989 года, самоидентификация, иммигранты «отрицающие» и «принимающие» американскую культуру, «музеефикация» русского языка и культуры, аккультурация, состояние «между мирами», 4 жизненные стадии (адаптация, социализация, экзистенциализация и трансперсонализация)

УДК 81'27:784

**Russian language in works of Russian-speaking rock musicians of New York
(Fourth wave of emigration after 1989)**

Ninel Ya. Olesich

Elena V. Rodina

Saint Petersburg State University, Russia
199034 Petersburg, Makarov Emb., 6
Doctor of Sciences (History), Professor,
E-mail: vlad_bykov@mail.ru

Independent Researcher, Professional Artistic Director, USA
Candidate of Sciences (Architecture),
NY 10040, 3F, New York, Nagle Avenue, 60
Email: earthbourne@gmail.com

Abstract. This article attempts to analyze the use of Russian language in psychological and socially adaptive context by some Russian-speaking rock musicians, representatives of the fourth wave of immigration (after 1989), in New York city. This study is the first of its kind, before this topic of word usage in rock poetry of New York of the fourth wave of immigration has not been addressed. The materials for this article were selected from written and oral interviews given to our research by rock musicians, selected from the 52 representatives of rock bands and solo musicians, identified to date. The neurolinguistic programming theory of 4 life stages of each individual (adaptation, socialization, existentialization and transpersonalization) are considered in regards to lives of immigrant rock musicians, who are divided into “denying” or “accepting” American culture, respectively. In the creative song texts presented in this article, the psychological state of rock musicians is clearly defined as “between the worlds”, where the influence of passage of rites is clearly traced (i.e. manifestation of visual verbal images of constant spatial dislocation, movement; lack of regis-

tration and impossibility of fitting into any particular habitat, alienation from the dominant influence of any one social and cultural paradigm). At the same time, the Russian language in New York's cultural immigrant community continues to play a unifying role, contributing to preservation of self-identification of rock musicians, along with the preservation of Russian culture and history in exile, regardless of nationality of creative individuals. The results presented in the article are published for the first time.

Keywords: Russian language, New York city, rock musicians, 4th wave of immigration after 1989, self-identification, immigrants "denying" and "accepting" American culture, «museumification» of Russian language and culture, acculturation, condition "between the worlds", 4 life stages (adaptation, socialization, existentialization and transpersonalization)

UDC 81'27:784

Введение. Согласно текущему изданию *Ethnologue*, сегодня в мире насчитывается 7,117 языков. Около трети из них находятся под угрозой исчезновения, на них говорят менее 1000 человек [Ethnologue 2020]. Культурный контекст обеспечивает тот или иной язык определёнными значениями и ограничениями, соответственно столкновение с другими языками даёт возможность расширить культурно-мировоззренческое восприятие носителя. Столкновения с представителями других диалектов и культурных традиций, зарубежные поездки, встреча жителей тех или иных стран с их соотечественниками иммигрантами, говорящими на различных «устарелых» формах родного языка, «выталкивает» и одних, и других из «зоны языкового комфорта» и ставит в позицию либо «принимающей», либо «отрицающей» сторон в зависимости от различных индивидуальных психологических факторов. В контексте данного исследования важно подчеркнуть, что одной из главнейших функций языка является обеспечение им надежного фундамента для личностной самоидентификации представителя той или иной культуры, нации, народности, племени. В какой-то степени язык и стиль жизни – это одно и то же.

В статье предпринимается попытка проанализировать образное использование русского языка в психологическо-социально-адаптивном контексте некоторыми русскоязычными рок-музыкантами Нью-Йорка четвертой волны иммиграции после 1989 года. Данное исследование началось в начале 2020 года, в данной статье освещаются его первые результаты. Хотя американский рок, уходя корнями в джаз и блюз поздних 1940-50-х, сформировался к 1960-70-м, русскоязычная рок-сцена в Нью-Йорке возникла значительно позже, а именно с приходом четвёртой волны иммиграции (после 1989), до этого третья волна (1960–1980-е гг.) была представлена авторскими песнями диссидентов на слётах КСП (клуб самодетельной песни), которые проводились и на природе за городом Нью-Йорком и на квартирниках. Запоздание в появлении рок-сцены было вызвано тем, что были закрыты границы и русскоязычная молодежь, прошедшая эйфорию свободы «Перестройки», смогла принести этот дух на новую землю только после 1989 года. Первые рок-группы возникли в СССР в 1960-е. Тексты песен были сначала на английском языке (подражание западу). Первые тексты на русском появились в 1970-е. Расцвет русского рока пришелся на 1980-90-е... Однако сам термин «русский рок» возник в массовом сознании гораздо позже, на рубеже 1990х – 2000х, с подачи FM радиостанции «Наше Радио», призванной пропагандировать русскую рок музыку, а также незадолго до этого выпущенной Moroz Records серии «Легенды русского рока». Все это было связано с темой «подъема национального самосознания» в трудные 1990-е.

Материалы и методы. Материалом для данной статьи послужили несколько наиболее ярких письменных и устных интервью представителей рок-музыкальной сцены четвертой волны иммиграции в США, отобранные из списка выявленных на сегодняшний день представителей рок-групп и соло музыкантов (см. Приложение 1). Методы исследования: системный анализ, генерализация и категоризация понятий, моделирование, образный языковой, культурологический, социологический и психологический анализ.

Обсуждение. В контексте периодизации волн иммиграции в США, а именно: «... постреволюционная первая волна (1918–1930-е гг.); вторая волна военных лет (1940–1950-е гг.), третья волна «эпохи застоя» (1960–1980-е гг.); постсоветский этап, так называемая четвертая волна (1990-е гг. – наши дни)» [Ворожбитова 2015], оказалась самой многочисленной. «Самый массовый наплыв русскоязычных иммигрантов пришелся на время падения железного занавеса и смягчения ограничений на выезд из Советского Союза. В конце 1980-х – начале 1990-х годов, наблюдался беспрецедентный приток русскоязычных иммигрантов» [Ячменников 2018]. Многие еврейские семьи, сидевшие в «отказах», получили право на выезд из страны. Юрий Наумов, русскоязычный гитарист, композитор и поэт, иммигрировавший в Нью-Йорк в 1990-м году в 28 лет, в интервью нашему исследованию, характеризует поколение иммигрантов 1990-х, как «транзитное поколение»: «Наши родители родились на одном берегу реки, наши дети рождаются уже радикально на другом. Мы их видели, оба этих берега, переходя с одного на другой, с моста. Мы и есть этот мост. И с нашим уходом из этого мира, целый ряд обзорных каких-то вещей, он исчезает. С точки зрения повествования, мы можем рассказать людям историю этого перехода, потому что мы являемся её очевидцами. И это уникальный момент, уникальная обзорная точка» [Наумов 2020].

«Согласно американской иммиграционной статистике, опубликованной Бюро, в период с 1990 по 1999 год свыше 433 тысяч человек, прибывших из России и других бывших советских республик, получили право на постоянное жительство в США, по сравнению с 65 тысячами за весь период после Второй мировой войны... Четверть века назад 9 из 10 иммигрантов выбирали пунктом назначения Нью-Йорк (Брайтон-Бич, Бруклин)» [Ячменников 2018]. «Город Нью-Йорк и штат Нью-Йорк занимают первое место по количеству проживающих русскоговорящих американцев. Около 1,6 миллионов русскоязычных живут в районе трех штатов (в штатах Нью-Йорк, Нью Джерси и Коннектикут в предместьях Нью-Йорка) и около 600 тысяч — в самом городе. А район Брайтон-Бич в Бруклине часто называют «Маленькой Одессой», потому что многие его жители переехали сюда с Украины» [Тонкости туризма 2011]. В связи с существованием большого сообщества русскоязычных иммигрантов в Нью-Йорке проблема насильственного изучения нового, американского языка, и потеря

старого языкового сообщества (являющаяся, по существу, центральной в иммиграционном опыте) не является острой в «Большом яблоке». На Брайтон-Бич можно услышать такое выражение «мы в Америку не ездим», то есть русские иммигранты, «отрицающие» или «не принимающие» новый язык и культуру (в силу различных факторов), свободно общаются и живут в русском сообществе, обходясь набором самых элементарных фраз на английском языке. Однако даже если в Нью-Йорке русскоязычные иммигранты имеют привилегию общаться на своем родном языке – «это все же уже не тот язык, которым они говорили в своей стране –... речь произноситься в других условиях, в другой местности, в другой культуре» [Ramaswami Mahalingam 2006:247]. Также «сопротивление в иммигрантской среде к изучению нового языка может быть одним из проявлений желания самосохранения» [Ramaswami Mahalingam 2006:248], ведь вступление в новый мир может содержать угрозу для самоидентификации. С другой стороны, русские, «принимающие» новый язык и культуру (чаще всего живущие и работающие вне русских сообществ), поставлены перед вызовом – жить в двух культурах. Изучение нового языка обеспечивает их возможностью «создать новых себя», однако не всегда вновь созданный «новый человек» соответствует идеализированным представлениям о безграничных возможностях американского общества. «Изъятие языка... близко к изъятию самого себя... Есть ощущение, что этот язык начинает изобретать другого меня... [и], конечно, есть ограничение и самосознание акцента, который я слышу, но не могу контролировать... Парадоксально, что изучение языка принимающего общества (host society) подразумевает усвоение человеком своего места в структуре социального неравенства. Разговор с иностранным акцентом помещает индивидуума на заранее более низшую позицию в силовых отношениях... [Ramaswami Mahalingam 2006: 247].

Еще одним интересным феноменом иммигрантской русскоязычной культуры является, так называемая, «музеефикация» русского языка. Приехавшие иммигранты привозят с собой язык своего времени. И если привезенная иммигрантом со своей родины культура мутирует под влиянием нового сообщества, то язык, формы речи, обороты странным образом остаются с иммигрантами на долгое время, если не на всю жизнь. Особенно, если они очень редко посещают свою родину и/или не живут там подолгу. Для российских туристов столкновение с «устаревшими» формами музеефицированного русского языка в Нью-Йорке – скорее всего лишь источник удивления. Для иммигрантов же «застывшее время и застывший язык» играет более существенную психологическую и социальную роль. Посещая современную Россию иммигранты, принимающие удивленные взгляды и комментарии, по поводу их «устаревшего» языка и фраз, ощущают себя в положении «между двух миров», они уже и не россияне, но и не американцы (в Америке они же говорят с русским акцентом).

В процессе интервьюирования русскоязычных музыкантов и поэтов в Нью-Йорке нами было выявлено две основные группы музыкантов, а именно: иммигрировавшие в 16-18 лет с родителями, бабушками и дедушками (по еврейской линии) и приехавшие в 26-28 лет самостоятельно теми или иными путями (выпускники ВУЗов, кандидаты наук и т.д.). Исключения составляли лишь редкие случаи самостоятельного приезда в 16 лет по студенческому обмену. В 1990-е не было многочисленных программ обмена для молодежи, которые существуют сегодня, да и компьютеры в США появились лишь в 1994-м, а в полный обиход вошли только в 1997 году. Поэтому, представители четвертой волны чаще всего приезжали в США без знания английского языка и практически с полным отсутствием знаний компьютерных технологий. Это радикально отличает их от современных иммигрантов 21 века, для которых глобальный мир предоставляет больше шансов и возможностей для адаптации, хотя языковая проблема акцента всё же продолжает держать тот самый, возможно необходимый, барьер между иммигрантами и американцами. Даже в Нью-Йорке, негласно считающемся столицей мира, языковой барьер, политические, а следовательно, и мировоззренческие представления «коренных» американцев расставляют свои точки над и, ставя на определенную социальную ступень вновь прибывших иммигрантов.

Опираясь на работы С.В. Ковалёва по нейролингвистическому программированию (НЛП) [Ковалёв 2016], рассмотрим некоторые психологические особенности иммигрантской жизни и творчества рок-музыкантов. С точки зрения НЛП существует пресуппозиция, что каждый человек в течение всей своей жизни проходит четыре стадии. На первой стадии «адаптации» (А), стадии осознания своего я, он приспособиться к миру, к этой жизни, ко всем её реалиям (учиться читать, держать ложку и т.д.). На второй стадии наступает период «социализации» (С) – вписывание в общество, включение в некую систему общественных отношений, осознание понятие «мы», стремление и потребность делать что-то для людей или/ и вместе с ними, где человек за то, что он удачно включился в общество, получает ещё и социальный пакет. Третья стадия – «экзистенциализация» (Э) – делать что-то для глобально для мира. Последняя стадия – «трансперсонализация» (Т) (эту стадию любят мистики) – стадия выхода за пределы самого себя, полное раскрытие самого себя, с осознанием, что жизнь бесконечна, а ты вечен, потребность делать что-то для Бога с осознанием, что на самом деле бессмертие – это реальность нашей жизни, которую мы просто до конца не поняли.

Данную модель четырех стадий можно применить и к необычным ситуациям, внезапным изменениям в жизни, в нашем случае к процессу иммиграции. В процессе интервью, с точки зрения профессионального творчества, в среде рок музыкантов были выявлены три основные группы: 1) приехавшие в 26-30 лет уже с профессиональным музыкальным багажом (часто уже лидеры или участники рок-групп на родине), желающие покорить Америку, а соответственно весь мир. Соответственно прошедшие на бытовом и творческом плане А и С, а иногда и Э стадии; 2) приехавшие в 16-18 лет с родителями, прошедшие только А и начальную С на бытовом уровне, в творческой же жизни чаще всего только фазу А (музыкальная школа), иногда начальный период С в творчестве (организация школьной рок-группы). 3) приехавшие в 26-30 лет, прошедшие на родине фазу А и С, но абсолютно не занимающиеся рок-музыкой и вдруг абсолютно «с нуля» начинающие играть на музыкальных инструментах в США, открывая для себя новые стороны самих себя. Естественно, что двойная нагрузка прохождения А и С заново и на бытовом, и на творческом уровне откладывает отпечаток и на психологическое состояние иммигрантов. В связи с тем, что эти уровни рок-музыкант или его рок-группа стараются пройти быстро, то качества по существу он не добивается, тем более, чтобы покорить Америку надо выйти на уровень Э,

что является практически невозможным в контексте жизненных условий иммигранта. Ведь в новом мире надо зарабатывать деньги, то есть проходить заново А и С на бытовом уровне, стремясь получить социальный пакет, на прохождение же творческих уровней чаще всего просто не хватает времени и сил. Из интервью Жени Давидова (барабанщика и организатора фестиваля Rock without Borders): «русскоязычные музыканты в большинстве своём не достигают профессионального успеха и славы в США, так как жаждут быстрого результата...отсутствует супер-исполнение, у них могут быть шикарные тексты, но нет качественного исполнения...группы, которые пробиваются выступают на очень качественном уровне техники исполнения» [Давидов 2020]. В конце концов осознавая, что успех на американской сцене недоступен, русскоязычные рокеры, зарабатывая деньги на «левых» работах, очень часто не имеющих ничего общего с творчеством, тянутся к единственному источнику (аттрактору в сложной глобальной энтропийной системе нового общества) – русским музыкальным фестивалям (благо в Нью-Йорке в 21 веке их появилось достаточно много: «Эхо», «Jet Leg», «Rock without Borders» и другие). В начале же 1990-х рокеры выступали на чаще всего на квартирниках, иногда в университетах, на русскоязычных отделениях. Лишь в 2000 году программист Михаилом Ярошевский и Ольга Лебедева организовали первый официальный рок-фестиваль! Интересным фактом является и то, что профессиональный музыкант (участник группы «Тихий час» в СССР) Евгений Кольханов (в Америке – Женя Рок), иммигрировавший в США в 26 лет (1991 г.) по приглашению профессиональных американских музыкантов, принял решение внедриться в американскую среду и долгое время жил вне русского сообщества. По приезде в Лос Анжелес организовал со своим другом, Олегом Берновым, успешную на Американской сцене русскоязычную группу «Красные Элвисы» («Red Elvises») (11 альбомов на Palm Pictures Recording Studio, являлся гитаристом группы с 1995 -1999). Успешно преодолел в новом мире уровни А, С, зарабатывая деньги только своим музыкальным творчеством, вышел с группой «Красные Элвисы» на уровень Э, всё-таки вернулся к «своим»! Проживая в настоящее время в Техасе, с 2005 года он стал постоянно приезжать в Нью-Йорк и выступать на музыкальных фестивалях вместе с самостоятельными и начинающими рокерами. Почему? По его словам, «Мне очень важно общение с русскими фестивалями, потому что это люди, судьбы которых очень похожи на мою. Есть момент объединения. Сначала, первый раз, я приехал на русский фестиваль с большой опаской и осторожностью, в таком панцире. Однако панцирь очень быстро слетел, поговоря с людьми, я понял, что эти люди меня не будут осуждать, что я делаю. Я спросил, а можно я спою целый сет на английском, мне ответили – да хоть на китайском... На русском языке я пишу используя метод американской «недосказанности», считаю, что всё высказывать про Россию – это никому не будет интересно... не каждому Россия дорога, поэтому для русских на русском я сейчас пишу о моих внутренних чувствах. Вот это, по-моему, самое важное. И тут же опять, как же писать? Вот эти моменты меня сейчас интересуют, именно как писать на русском... Я прочитаю, так проще, это написано не так давно.

Я пьян от ощущений, пожалуй, это яд
 Я родился там, где каждый солдат
 Я троль, я паук, я крип ночной
 В моей голове пчелиный рой
 И там же в голове, живут медведи
 Они могу убить,
 I gotta be reday.
 Это не коньяк, я не маньяк,
 Я ловлю момент,
 Я не злой червяк,
 Я в поезде вечном, мой вагон общий.
 Если хочешь достучаться говори попроще
 Слова «причал» или «вокзал», где снуют шакалы
 Слова «олени» – постановление по полной измене
 Слова «карнавалы», где отжигают нахалы
 Лысые как Ленин, правые всегда
 без возражений
 В мозгах поля, широкие как море,
 Я там рублю под корень беду и горе
 Там гордые львы, красивые кошки,
 Но пощупай лоб, не растут ли там рожки
 Старая кожа неизносима, спесива
 Жизнь стреляет, но все стрелы мимо
 Перегруз, зашкал, идут по вагонам
 Перегарные монстры, взгляд такой бетонный
 За окном поля, леса, поляны,
 Жизнь – океан
 А я ложка в стакане
 Куда я еду, что там на конечной?
 Что меня ждёт в ожидании вечном?
 Радостное селфи, как ведро пустое?
 Или аншлаг, слушать как я ною
 Так хочется вылить, что душу терзает
 А терзает то, что сам не скрываю

Каждый день сердце всё тяжелее
 Может быть дурак во мне
 Когда-то станет умнее
 [Рок Ж. 2020].

Из данной поэзии хорошо просматривается подавленное психологическое состояние музыканта, его внутреннего пространства о постоянной пространственной дислокации, перемещении. Невписанность и невозможность вписания в какую-либо определенную среду обитания (ни в Российскую, ни в Американскую – пугающие образы и там и тут), отчуждения от доминантного влияния какой-то одной общественной и культурной парадигмы. Это очень четко отсылает нас к рассмотрению иммиграции в аспекте обрядов перехода [по Бугаевой Л. 2006].

Другой, весьма влиятельный поэт и музыкант Нью-Йоркского рок-сообщества – это Пайк (Дмитрий Банников), первый панк-рокер Нью-Йорка, сначала выступавший соло, потом в панк-группе «Поведение НЕУД» (1998), а с 1999 лидер группы «Кооператив Звезда», приехал в Нью-Йорк, в 20 лет с семьей. На родине, в городе Орел, учился в музыкальной школе по классу фортепьяно. На вопрос анкеты – «Какое было твое психологическое состояние на момент приезда, после, сейчас – эволюция?» Отвечает: «Смешанное. С одной стороны – счастье, переполненность впечатлениями и информацией, упование свободой. С другой – разочарование, снижение самооценки, растерянность. Чего боялся по приезде в Нью-Йорк? ...Больше всего меня напрягала культурная разница и языковой барьер... Нью-Йоркская культура была от меня далека. Иногда от скуки я смотрел телевизор, но не мог понять и принять американскую культуру. Поэтому я ее активно отрицал. Хорошо запомнилось долгое и громкое дело О. Джей Симпсона» [Пайк 2020]. Здесь мы видим пример музыканта, «не принявшего» американскую культуру: он сразу же поселился в русском районе Бруклина и всегда работал на русские компании. Однако, по его признанию, чтобы заработать, он сначала собирал бутылки, потом работал раздатчиком листовок, продавцом газет, грузчиком, курьером по доставке еды, рабочим, маляром, строителем, дизайнером, администратором, переводчиком, специалистом по технической поддержке, звукооператором, и только в 2008 году устроился на русско-еврейское радио «Davidson» радиодиджеем – постоянную работу. Вот текст одной из его песен «Хорошего понемножку» (1999):

Усталые ноги разучились ходить
 Зубастые рты норовят ухватить
 Хороший кусок
 Жирный кусок
 Как будто бы все понарошку
 Хорошего понемножку

Мясистыми губами ухмыльнулись менты
 Ужасной гримасой оскалились рты
 Разбились часы
 Уже не дойти
 До света в любимом окошке
 Хорошего понемножку

Избавьте меня от этих добрых людей
 От трезвых врагов и пьяных друзей
 Довольно мечтать
 Устал я черпать
 Говно одноразовой ложкой
 Хорошего понемножку

Где ты сейчас, мой плацкартный вагон?
 Трамвайный звонок и хрустящий батон
 Березовый сок
 И желтый песок
 На детской дрожашей ладошке
 Хорошего понемножку

Кончился сон, открылись глаза
 А тем, кто хочет спать – спокойного сна
 Садись, дурачок
 Забей косячок
 Давай помолчим на дорожку
 Хорошего понемножку

Довольно с меня ваших плоских острот
 Притворных улыбок и зеленых банкнот
 Искусственных слез
 Пластмассовых роз
 ***ни в разноцветных обложках

Я встану с колен
Лишь только доем
Последнюю хлебную крошку

Хорошего понемножку
Красивого понемножку
Приятного понемножку
Правдивого понемножку

Мы вновь видим положение «между мирами», то есть музыкант не смог адаптироваться (именно духовно, психологически, интеллектуально (из-за не знания языка) в американской среде, Россия же для него в новом мире представлена русским районом Бруклина, что по факту не является Россией, хоть в нем и широко используется русский язык. В тексте стихотворения прослеживается тема отрицания американского общества:

«Довольно с меня ваших плоских острог
Притворных улыбок и зеленых банкнот
Искусственных слез
Пластмассовых роз
***ни в разноцветных обложках...»

Само название песни-стихотворения «Хорошего понемножку» (которое является и припевом), можно интерпретировать двояко: с одной стороны – период светлого детства в СССР закончился, с другой стороны – новая жизнь в Америке оказалась совсем не той, которую он визуализировал, опираясь на кинофильмы в СССР «Кончился сон, открылись глаза...».

Майк Данилин, лидер хорошо известной в русском сообществе Нью-Йорка группы «Интерзона», приехавший из Москвы в интервью подчеркивает ностальгический настрой русского музыкального сообщества четвертой волны иммиграции: «один важный момент, как мне кажется, особенно в свете исследований в области иммигрантской культуры. Для меня все эти «слеты» КСП с их бесконечными конкурсами, викторинами и т.д. очень сильно напоминают пионерские лагеря времен застоя. И все это – и сама аббревиатура, и эстетика – являются, как мне кажется, частными проявлениями ностальгии. Как и весь этот «русский рок», особенно американского разлива. Для меня ностальгия – не просто ругательное слово. Это – самая настоящая болезнь, мучительная ломка, которой я переболел-переломался в начале 90-х. И однажды переболев, снова «заболеть» всем этим уже не могу – иммунитет» [Данилин 2020]. Вот текст его песни-хита «Вместе», написанной в 2002 году:

Недобитое племя
Мы – накипь на стыке времён
Между чёрным и белым
Между явью и сном
Переросшие дети
Порвавшие времени нить
Не сумев измениться
Не успев позабыть
Что мы могли бы быть вместе
Недобитое племя
Чужие глаза в зеркалах
Мы свободны, как ветер
Но заперты в собственных снах
Нам никто не поможет
Никто не протянет руки
И мы тонем без крика
В бессилии сжав кулаки
А мы могли бы быть вместе
Недобитое племя
Осколки ушедшей страны
Одиночки – со всеми
В состоянии войны
Может, ветреной ночью
Под пристальным светом звезды
Вспомним, кем бы мы были –
Я и ты
Если б мы были вместе
А мы могли бы быть вместе
Мы могли бы быть вместе
Мы могли бы быть вместе
Мы могли бы быть... (2002, Данилин Майк)
Здесь тема «между мирами» прочитывается в таких строках, как:
«Переросшие дети
Порвавшие времени нить

Не сумев измениться
Не успев позабыть»

Музыкант в тексте этой песни ностальгирует по соединению двух миров: Россию и русскоязычных иммигрантов США.

Анатолий Курлат, ещё один яркий представитель, русскоязычной культурной рок-диаспоры, – поэт, музыкант (на родине обучался в музыкальной школе по классу аккордеона), приехавший в Нью-Йорк из города Люберцы в 1993 году с родителями, сначала проживающий в Нью-Йорке, работавший на случайных работах. Сознательно отказался от прохождения фаз А и С в новом мире – образования в США не получил, английского не изучал. Удивительным выходом из такого «тупика» для него послужил переезд в 1999 году в домик в лесу Катскилл, на севере штата, где он устроился работать водителем детского автобуса. В это же время он открывает в себе способности к лэнд-арту и его домик становится местом притяжения многих русскоязычных музыкантов, художников и т.д. То есть он создал свой русский мир в чужом для него американском. Вещь в себе. На вопрос анкеты – «Какое было твое психологическое состояние на момент приезда, после, сейчас – эволюция?» отвечает: «Сперва – шок и полная потеря ориентиров, одновременно полный восторг от того, что я в Америке, в 90-е из России сюда было нелегко попасть, с появлением друзей, открытием для себя этой страны, стало легче, а уехав в 99-м году в лес – я совсем почувствовал себя на месте... боялся при переезде в США попадания в тяжелые условия выживания в чужой обстановке. И надолго... Пишу песни только на русском языке, сначала писал тексты, вспоминая образы России, потом уже здесь стал черпать вдохновение ... Так сложилось, что мы в русскоязычной иммигрантской среде создали свой мирок какой-то, достаточно разносторонний и обширный, то есть в нём вполне себе можно существовать, я очень интересовался всегда американской культурой, ездил на их фестивали, но языковой барьер остаётся, мне проще общаться с русскими друзьями, чем с американцами. Я и возможно наше поколение действительно находимся между мирами, до нас не доходят свежая информация о современных рок-музыкантах и фестивалях России, я так и живу на Летове, слушаю Гребенщикова, Цоя – это пласт культуры, на котором мы выросли и который останется всегда со мной» [Курлат 2020]. Вот текст одной из его песен, написанной на озере в катскильских горах при изучении словаря славянской мифологии:

Где за дальним берегом
День туманы вел,
Я к водице-матушке
На поклон пришел.
Испросить прощения,
Отогнать вину.
Да пошел серебряный образок ко дну.
Припев:
Тропками, деревьями, лесом
Ловишь дым, идешь за бедой.
Ищешь в поле лучшую долю,
А нашел – плати головой.
Лихо обнимает за плечи,
Прячется в мешок за спиной.
День да ночь, а поутру снова
С решетом идешь за водой.
Колоски заломаны
На особый лад.
Опусти хлеб на воду,
Отступи назад.
И придет Вечерница
И нагонит звезд.
И прозрачный выльется
На уголья воск.

Данная песня проникнута славянским духом и старославянскими словами. Музыкант затрагивает тему воды, матери, покаяния, христианства – чисто русские темы, но вину (возможно за отрешение от родины) ему отогнать не удастся:

«Я к водице-матушке
На поклон пришел.
Испросить прощения,
Отогнать вину.
Да пошел серебряный образок ко дну.»

Америка символически выступает «полем», где поэт ищет «лучшую долю», но плата за эту долю высока:

«Ищешь в поле лучшую долю,
А нашел – плати головой.»

Вообще во всем произведении чувствуется безысходность, потерянность, однообразность:

«День да ночь, а поутру снова
С решетом идешь за водой.»

Представительницы женского пола, составляют сейчас около 1-2 % всего рок движения Нью-Йорка. Среди них можно отметить, русскоязычную поэтессу и музыканта – Инну Зозулю, родившуюся на Украине и приехавшую в Нью-Йорк в 1990-х. В ее песнях звучат личные сокровенные переживания, вселенская женская доля. Ей пришлось нелегко в Америке, но она смогла победить, это отражается в песне-хите «Только любовь», написанная в 2011. В интервью Инна указывает, что «эта песня умышленно поется на двух языках вперемешку, чтобы показать важность понимания для всех культур того, что любовь должна «покрывать» всякое страдание и боль, и важность того, насколько важно умножать любовь. У нее один язык» [Зозуля И. 2020].

Только Любовь (Only Love)

Нету смерти, нету боли,
Нету страха и злой доли,
Нет неверья, пораженья,
Нет вины и непростения:
Есть – только любовь,
Есть – только любовь!

Припев:

Вот, летит по небу яркая звезда – для тебя!
Не во власти ночи сделать дни короче – для тебя!
Хочешь иль не хочешь,
Можешь иль не можешь,
Будет ночь, будет день, будет дождь!
Ты опять проснёшься и увидишь солнце:
И тогда, и тогда ты поймёшь!!!

No death and no sorrow,
No fear today or tomorrow,
No darkness failure – never,
Unforgiveness – is not forever!

There is only Love,
There is only Love

Припев:

See the star is sparkling in the darkened sky – just for you!
Night has not the power to keep a day away – just for you!
Do you or you don't want,
Can you or you cannot,
Sill they come: night and day, and then rain!
Once again you get up and you see the sunrise,
And you then, and you then understand:

Нету смерти, нету боли,
Нету страха и злой доли,
Нет неверья, пораженья,
Нет вины и непростения:
Есть – только Любовь!

There is only Love!

Есть – только Любовь!

Так или иначе наше исследование показывает, что независимо от национальности рок-музыканты, иммигрировавшие в США из различных уголков бывшего СССР, используют в своем творчестве русский язык как объединяющую культурную силу, помогающую самоидентификации в непростых условиях нового мира. Английские же вставки и варианты песен часто не отвечают стандартным правилам американского языка и грамматики, являясь так называемыми «калькированными» переводами.

Заключение. Русский язык не умирает у иммигрантов в Нью-Йорке, так как русскоязычное сообщество в нем по сравнению с другими городами Америки очень большое. Русский язык и культура «музеефицируются», наши соотечественники в США (и возможно в других частях света) несут миссию хранителей культурного пласта, привезенного ими из СССР, который в современной России практически «канул в Лету». Русскоязычные рок-фестивали и клубы для рок-музыкантов четвертой волны иммиграции 1990-х – это «социальный атом» (по Морено Я.Л.), место силы, самоутверждения и удержания самоидентификации через принадлежность к богатой русской культуре, что происходит через русский язык. Аккультурация – процесс взаимовлияния культур (обмен культурными особенностями) в русскоязычном иммигрантском сообществе Нью-Йорка происходит в двух направлениях:

1) впитывание «отрицающими» (американскую культуру и стиль жизни) культурного и языкового наследия предыдущих и современных русскоязычных поколений иммигрантов (посредством общения с ними в русских районах и на русских культурных мероприятиях), при этом неизбежное сохранение своего привезенного из СССР в 1990-х культурного и языкового багажа;

2) впитывание «принимающими» (американскую культуру и стиль жизни) культурного и языкового наследия нового мира; при этом прослеживается вынужденная необходимость повторного прохода стадий А и С на бытовом уровне и новых стадий А и С в творчестве, если на Родине иммигрант не был причастен к музыке вообще. При этом желание быстро пройти фазы А и С в новом обществе, ведет к низкому качеству музыкально-

го исполнения и является возможно одной из главных, вместе с языковым барьером, невозможности профессиональной реализации на американской сцене. С другой стороны, музыканты, приехавшие в США уже с высоким профессиональным уровнем А и С (26–30 лет), чаще достигают Э. Однако, если Э достигнуто только в рамках американской сцены, возвращение к своим неизбежно (или обратно на Родину с гастролями или на ПМЖ, или же в русское иммигрантское сообщество на фестивали), так как только в своём сообществе, говоря на едином для всех русском языке, рок-музыканты обретают силу для психологического (в первую очередь) выживания в новых условиях. Интересным фактом для последующих исследований может оказаться, выявленные нами редкие случаи полного отхода высокопрофессиональных музыкантов от творческой деятельности в США, кардинальная смена профессии, с целью достижения максимальных финансовых благ (профессиональный баянист, участник группы Гоголь Борделло (Gogol Bordello) – Павел Невнержицкий – после 5 лет бурных мировых гастролей, уходит из группы, переезжает с Сан-Франциско, переучивается на инженера IT, начинает успешно зарабатывать деньги на новом поприще, отказываясь от музыкальной фазы Э, и планомерно форсируя заново стадии А и С в новом профессиональном качестве).

В творческих текстах, представленных в данной статье, явно прослеживается психологическое состояние рокеров, которое мы условно определили как «между мирами», где прослеживается влияние обрядов перехода, т.е. проявление художественных образов постоянной пространственной дислокации, перемещения; неписанность и невозможность вписания в какую-либо определенную среду обитания, отчуждение от доминантного влияния какой-то одной общественной и культурной парадигмы. В то же время русский язык в культурном сообществе иммигрантов Нью-Йорка продолжает играть объединяющую роль, способствуя сохранению самоидентификации рок-музыкантов, а также сохранению русской культуры и истории в изгнании независимо от национальности творческих деятелей. Результаты, представленные в статье, печатаются впервые. Приведенные результаты являются лишь первым шагом в постижении всего многообразия культурологического, психологического и социального мира представителей русскоязычной рок-музыкальной сцены четвертой волны иммиграции в Нью-Йорке. Их рассмотрение может быть плодотворным с учетом концепции лингвориторической парадигмы [Ворожбитова 2007; Vorozhbitova, Issina 2013; Vorozhbitova, Potapenko 2013 и др.].

Библиография

Бугаева Л. Мифология эмиграции: геополитика и поэтика // *Ent-Grenzen. Intellectuelle Emigration in der russischen Kultur des 20 Jahrhunderts / За пределами. Интеллектуальная эмиграция в русской культуре XX века /* Изд. L. Bugaeva, E. Hausbacher. – Frankfurt am Main. – Peter Lang, 2006. – С. 51–71

Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты.* – 2015. – № 20. – С. 11–16.

Ворожбитова А.А. «Языковая личность» и «литературная личность» как лингвориторические категории // *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты.* – 2007. – № 8. – С. 24–33.

Давидов Ж. Видео-интервью проекту от 6 мая 2020, Нью-Йорк.

Данилин М. Видео-интервью проекту от 30 апреля 2020, Нью-Йорк.

Зозуля И. Видео-интервью проекту от 4 апреля 2020, Нью-Йорк.

Ковалёв С.В. Жизнь: инструкции к применению // *Институт Инновационных Психотехнологий 2016.* – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=AYMJ5hBBCbk&feature=youtu.be>

Курлат А. Телеинтервью проекту от 17 мая 2020, Нью-Йорк.

Морено Я.Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе // Я.Л. Морено. – М: Академический проспект, 2001. – 384 с.

Наумов Ю. Видео-интервью проекту от 4 февраля 2020, Нью-Йорк, Бруклин.

Пайк (Банников Д). Видео-интервью проекту от 17 мая 2020, Нью-Йорк.

Рок Ж. Видео-интервью проекту от 25 мая 2020, Нью-Йорк.

Тонкости туризма. Много ли проживает русских в Нью-Йорке // <https://tonkosti.ru> 2011. – Режим доступа: https://tonkosti.ru/Много_ли_проживает_русских_в_Нью-Йорке

Ячменников В. Четыре волны русской иммиграции: кто эти люди // www.forumdaily.com 2018. – Режим доступа: <https://www.forumdaily.com/chetyre-volny-russkoj-immigracii-kto-eti-lyudi/>

Ramaswami Mahalingam (Ed.). *Cultural Psychology of Immigrants: University of Michigan.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishes. 2006. 400p.

Ethnologue: Languages of the World. Twenty-third edition. Dallas, Texas: SIL International // www.ethnologue.com 2020. Режим доступа: <https://www.ethnologue.com/about>

Vorozhbitova A.A., Issina G.I. Systemness of terminological triads "mentality – mindset – mental space", "concept – text concept – discourse concept": linguo-rhetoric aspect // *European Researcher.* – 2013. – № 4-3 (47). – С. 1014–1018.

Vorozhbitova A.A., Potapenko S.I. linguistic & rhetorical paradigm as innovative theoretical methodological platform of studying discursive processes of east slavic and western cultures // *European Researcher.* – 2013. – № 10-2 (61). – С. 2536–2543.

Приложение

Инди-музыканты и представители рок-групп, выступавших в Нью-Йорке после 1989 года

1. Группа «ОбрменЕкен» (лидер Анжей Захарищев)
2. Юрий Наумов (соло гитарист)
3. Группа «Кооператив Звезда» (лидер Пайк (Дмитрий Банников), Робин Гутнахер (Сергей Голубев), Илья Гофман)

Проект Кооператив Звезда и Родина (Элена Эл Эрсбурн) 2008 (Русская космическая атака в рамках RIAM (Russian Independent Art Movement))

4. Группа «Поведение НЕУД» (Роман Партизан (Гаджилов), Пайк (Дмитрий Банников), Граф Каминский (Андрей Каминский))

5. Группы «M.D. & The Healers», «Interzona» (лидер Майк Данилин)

6. Группа «WaterWalls» (первый лидер Илья Шлепаков) (в настоящее время Александр Дрейшнер)

7. Группа «Flüff and Fold», далее «Cooky Conspiracy», после «The Orfans» (лидер Майк Литвиненко, Женя Ко- нус, Женя Спектор)

8. Эд Кабацкий (электронный музыкант, рейв)

9. Женя Давыдов (барабанщик многих групп, организатор знаменитого фестиваля в Нью-Йорке «Rock without Borders»)

10. Группа «Tessa makes Love» (лидер Елена Потапова, известная как Lena Tessa)

11. Группа «Nevermoon» (лидер Денис Имаев)

12. Группа «ИннаЯ и Динозавры» (лидер Инна Зозуля, участники: Игорь Гранде (бас гитара); Игорь Завялов (гитара соло); Лена Цой(скрипка), Оля Бо (клавиши и арт перформанс), Боря Зельдин (барабаны), Стелла Барат (пер- форманс, хореография).

13. Илья Гофман, участник групп: «Кооператив Звезда», «Локомотив» (Семен Тertyчный, Лев Вышедской, Ven Lou, Алексей Ткаченко (1995), «Мавзолея Гофмана» (1993) (Алексей(Тапир)Ткаченко, Дмитрий (Бунчик) Гак, Ди- ма(Дюк) Борисов, Оксана Татарина, Миша (Ржевский) Шуркин), «Тото и Оно» (1997) (соло) и «ЁЖЗ» (Лев Выше- дской, Алексей Ткаченко, Саша (Мамбо) Глубочанский, Робин Гутнахер (Сергей Голубев), Катя Плотникова, Леха (Бегемот), Игорь Шорман, Джин Давыдов Дима(2005)

14. Анатолий Курлат (соло инди-музыкант, поэт, живёт в лесу и занимается лэнд-артом)

15. Группа «Yoke» (лидер Ильяс Муратов)

16. Жека Кошмар лидер групп «Куку», «Всюду жизнь»

17. Группы «Луна» и «Moon Dragonfly» (группы Александра Ивлева)

18. Группы «Коллежский ассессор» и «Goodswan» (лидер Сергей Попович)

19. Вадим Певзнер (поэт, музыкант)

20. Группа «Тихо» (Силантий Рубликов)

21. Группа «Elina Graupel Orchestra» (лидер Элина Грейпел)

22. Группа "Table Dreams" (лидер Дмитрий Wild)

23. MikePearl (соло-продюсер и DJ)

24. Michael Korosty (соло музыкант, поэт, художник)

25. Ёа Лёлик, группа «DoDo Orchestra» (год образования, составы?)

26. DuckHunter DJ, ранее панкгруппа "Ebuffolo" (лидер Хрюша)

27. Пьеро (соло музыкант)

28. Джаконда (соло музыкант)

29. Влад Милявский (соло музыкант)

30. Группа «KRussia»

31. Алексей Мичуров (соло музыкант)

32. Михаил Стёркин (соло DJ)

33. Анна Козорез (соло музыкант)

34. Группа «Грех» (лидеры Анна Репп и Граф Каминский (андрей Каминский))

35. Группа «Father of Sam»

36. Вадим Астрахан (соло музыкант)

37. Дима Вишнепольский (соло музыкант)

38. Группа «Березовый брод»

39. Группа «ТТRoom»

40. Группа «4 friedbeers» (Игорь Поленов, Саша Карманский)

41. Группа "Tzefa"

42. Группа "7WaysOut"

43. Группа «Kiwi» (лидер AlexTea)

44. Группа «RasaRam»

45. EdPitt (организатор Нью-Йоркского рок-клуба)

46. Группа «Аптека» (участники: Игорь Расчетин, Мая Каплан, Аркадий Каплан).

47. Группа «Neverheven» (лидер Влад Литке)

48. Группы с участием Иосифа Левитиса, мульти-инструменталиста, основателя чикагского русского рок клуба, переехавшего в Нью-Йорк, где сольно выпустил несколько альбомов инструментальной музыки)

«Тихий ужас» (2001/2003, участники: Эд Пит, Миша Соловей, Иосиф Левитис); «Schizowave» (2003/2006, участ- ники: Елена Потапова и Иосиф Левитис, Алан Лейк; «Слэм» (97/2004, участники: Дмитрий Орлов и Иосиф Левитис); «Bustandert» (участники: Emon Nassan, Иосиф Левитис); «Руссо Туристо» (2001/2003, участники: Виктор и Иосиф Левитис); «Граф Каминский и Групповуха» (2000/2003, участники: Каминский Андрей, Виталий Базилевский Иосиф Левитис).

49. Алиса Апрелева (соло-музыкант)

50. Организаторы первого в Нью-Йорке рок-клуба и фестиваля «Эхо» – Михаил Ярошевский (Науфан) и Ольга Лебедева (Redrose), а также Александр Лессовский.

51. David Gross был участником фестиваля SIFF в '97ом, продюсером фестиваля SKIF в 98, продюсером гастро- лей российских групп и артистов в Нью-Йорке: «Tequilajazz», «MessrChups», «Нож для фрау Мюллер», «Ленинград», «Сплин», «Би2», «Земфира», «Юпитер», «Вежливый Отказ», БГ и Аквариум, ДДТ, и соло спектаклей Пётра Мамоно- ва, а также участником издания альбома «Пол-шестого Утра» группы Оберманекен.

Художник Дмитрий Стрижёв, организовавший концерты БГ и Аквариума в Нью-Йорке

Язык рассказов Бориса Вайнבלата: штрихи к творческому портрету

Салимова Дания Абдузаровна

Елабужский институт Казанского федерального университета, Россия
423600, г. Елабуга, ул.Казанская, 89
доктор филологических наук
E-mail: daniya.salimova@mail.ru

Аннотация. В статье излагаются основные лингвостилистические характеристики рассказов Бориса Вайнבלата, члена редколлегии журнала «Партнер» (Германия), автора, малоизвестного российскому читателю. На материале 30 рассказов анализируется языковая специфика текстов писателя-эмигранта, подчеркивается оригинальность текстов как в тематико-сюжетном, так и в плане языковой репрезентации отдельных общефилософских категорий. Делается вывод о своеобразии художественного мировидения автора, вобравшего в себя нравственные истоки русского, еврейского, украинского и немецкого этнокодов; многослойного творческого портрета Б.Вайнבלата.

Ключевые слова: эмигрант-писатель, журналистика, творческий портрет, рассказы, парадоксальность художественного почерка, идиостиль.

УДК 81.42: 821.161.1

Language of Boris Vineblat's stories: Brushes to the creative portrait

Daniya A. Salimova

Yelabuga Institute of Kazan Federal University, Russia
423600 Yelabuga, Kazan Str., 89
Doctor of Sciences (Philology)
E-mail: daniya.salimova@mail.ru

Abstract. The article discusses the main linguostylistic features of Boris Vineblat's stories, a member of the editorial board of the "Partner" magazine (Germany), an author who is little known to the Russian reader. Drawing on the émigré writer's 30 stories, the paper explores the specificity of texts, emphasizes their topic and plot originality as well as language encoding of certain general philosophical categories. The article draws conclusions about the originality of the author's artistic vision inspired by the moral sources of the Russian, Jewish, Ukrainian and German ethnic codes; about Vineblat's multilayered creative portrait.

Keywords: émigré writer, journalism, creative portrait, stories, paradox of artistic handwriting, idiosyncrasy.

UDC 81.42: 821.161.1

Введение. Наша тема находится на пересечении двух разных направлений в лингвистической науке, органично встраивается в круг науки о языке в рамках системного подхода к изучению фактов языка и речи, в том числе – языковой личности автора. Предметом нашего исследования стал язык Бориса Вайнבלата, одного из создателей журналов «Партнер» и «Зарубежные записки», журналов, отражающих взгляд на мир и Россию из не-России. По понятным причинам рассказы Б.Вайнבלата, живущего в Германии уже 25 лет, в основном неизвестны российскому читателю и не подвергались лингвистическому анализу, то есть новизна нашего материала не нуждается в доказательствах.

Дело в том, что наш автор – писатель-любитель, «залетевший» (по его образному выражению) на писательстве уже в зрелые годы (ему сегодня свыше 80 лет), к сожалению, не имеющий ни журналистского, ни филологического образования. Конечно, это не самое существенное в писательском деле, и история мировой литературы знает много примеров, когда врачи, инженеры, учителя, домохозяйки, следователи, юристы становились авторами замечательных бестселлеров. Здесь дело в другом: избегая пафоса, высоких фраз о «таланте», скажем: сам автор оказался неординарным, необычайно интересным, мыслящим человеком и его язык (имеем в виду язык рассказов, да и писем в том числе) пленит, завораживает, увлекает читателя, и самый большой парадокс заключается в том, что объяснить этот феномен практически трудно. Восприятие его текстов происходит где-то на подсознательном уровне, не поддающемся литературоведческому и лингвистическому анализам, на уровне интуиции, правда, интуиции, основанной на богатом жизненном и филологическом опыте.

Материалы и методы. Материалом послужили 30 рассказов и новелл исследуемого нами автора, также небогатая критическая литература о нем. Использовались: метод сплошной выборки, системный анализ, семантико-стилистическая интерпретация, генерализация и категоризация понятий.

Обсуждение. О художественном почерке авторов, пишущих за рубежом, сказано немало: есть замечательные труды, например, часть литературной энциклопедии «Литература русского зарубежья» [2011]; Литература русского зарубежья. Антология в шести томах [1990]; глубокие исследования А.А. Ворожбитовой [2013, 2015]. Ю.В. Матвеевой [2017], А.Ю. Горбачева [2017], Л.Х. Насрутдиновой [2007] и др., в этих работах дается системный анализ, различные классификации эмигрантской литературы, периодизация данного феномена и т.д. Справедливости ради, подчеркнем, если в деле систематизации и сбора художественных текстов, литературоведческого осмысления текстов русского зарубежья выполнен огромный объем работы, то для исследований художе-

ственного почерка, языковой специфики русскоязычных авторов зарубежья еще есть большое поле деятельности, со свободными или неизученными «сегментами» этого поля.

Наш автор, Б. Вайнблат, как уже было подчеркнуто выше, многие годы оставался вне поля зрения литературных критиков, кроме статей Даниила Чкония [Чкония 2009] и автора этих строк [Дания Салимова 2009], специальных работ в критической литературе мы не обнаружили. Но все же постараемся раскрыть основные контуры его творческого рисунка и попробуем ответить на вопрос: о чем и как пишет рассказчик Борис. Уже здесь возникает некий парадокс – автор пишет ни о чем и одновременно обо всем. Он может с легкой иронией излагать нелегкую жизнь коровы (рассказ «Корова»), по каким-то непонятным причинам остающейся вне внимания особой противоположного пола; о томатах («А в Германии помидоры не пахнут»), которые так замечательно готовила когда-то тетя Феня; о промерзлой школе в годы Отечественной войны («Павка Будаев»); о поздней встрече и запоздалом счастье («Да» в Каннах) двух любящих друг друга людей; о сне еврея, в котором он свободно пообщался с самим Карлом Марксом и т.д. Ни в одном из перечисленных рассказов нет сюжета, нет кульминации, нет разрывания темы, нет положительных и отрицательных героев, нет идеологической насыщенности, которая проникает обычно в художественную ткань рассказов. Одним словом, нет тех параметров, которые мы штудировали когда-то на занятиях по литературной критике. А рассказы есть! Причем очень неплохие (вслед за Борисом все чаще используем парцелированные конструкции), напоминающие чем-то то А.П. Чехова, то М. Зощенко, то О. Генри, то В. Шукшина. Подчеркнем при этом, Борис не копирует их, не старается быть похожим на них, это читатель невольно представляет при чтении некоторые образы названных авторов, это сам читатель (пожалуй, неплохо подготовленный) начинает искать параллели, начинает думать, сравнивать, размышлять, сопоставлять. И вот уже первый вывод: рассказы Бориса рассчитаны на думающего читателя, заставляют текстовое пространство слиться в языковом сознании читателей с его когнитивным опытом. Вывод второй: рассказы все миниатюрные, слов и предложений немного, синтаксические конструкции простые и сквозные; автор не экспериментирует с языком, не выдумывает новые обороты и выражения (не говоря уже об окказионализмах); то есть так называемой «языковой стихии» нет, есть стихия мыслительная, есть стихия восприятия. В-третьих, автор, сам того не ощущая, небрежными бросками, эскизными зарисовками, как бы вскользь идущими фразами затрагивает самые глубинные струны человеческой души, человеческой психологии. Нет тени назойливости, нравочения, нет и намека на то, что автор хочет понравиться (современным сленгом можно было бы сказать: нет напруга). Напряжение все-таки наступает: ты задумываешься, вспоминаешь нечто подобное, начинаешь улыбаться, смеяться, иногда и почему-то злиться то на себя, то на персонажа (на Павку), то на автора; все это только потому, что ты, читатель, оказываешься включенным во все, о чем пишет Борис. Дистанцироваться от этого, поставить «шлагбаум» между текстом и тобой не получается. Причиной всему этому, думается нам, огромный жизненный опыт, эрудиция, поток-ручей и отрицательных, и положительных впечатлений автора, цепкая память, дифференцирующая, но не классифицирующая ничего. Плюс к тому оригинальный ум, хорошее знание языка, лингвистическое чутье.

Попытаемся хотя бы фрагментарно остановиться на некоторых языковых закономерностях построения новелл и рассказов Б.Вайнבלата.

Вполне закономерно, для языка его рассказов характерно обилие иноязычных вкраплений, в основном из немецкого языка и идиша. *Иногда к ним присоединялся еще один сосед – коренной немец Франц. Он был в плену и здоровался со мной обычно так: «Guten Morgen! Ё... твою мать! – И радовался – еще помню по-русски! ... Франц говорил на хохдойч, дядя Ваня – на каком-то необычном голландско-немецком диалекте, а Михаил Маркович – на идиш.*

Сегодня утром хаузмастер разобрал скамейку, но ямки от ножек на газоне пока видны (рассказ «Скамейка»). Короткий рассказ о представителях (когда-то) трех государств, оказавшихся на старости лет в одном доме; каждый из них думает на своем языке, при этом смешивает элементы другого языка очень органично, подчеркивая то, что иноязычные вкрапления доставляют удовольствие носителю этого другого языка, потому что их объединяет нечто большее, чем язык: это и память, и общечеловеческие нравственные ценности. Родом из Украины (Житомир), Борис иногда использует и украинские слова, это обычно в рассказах о его детстве, о родственниках, о земляках, то есть, говоря об этом, автор подсознательно начинает думать на украинском языке; в более поздних его новеллах все чаще начинают присутствовать слова с германской этимологией: это лексемы *сеньоренхаузе* («Карл и Клара») и множество других. Весьма метафорично сам автор пишет об этом так: *«Иногда я понимаю язык, на котором они звенят-разговаривают: этот колокольчик, например, говорит на иврите, а эти, вероятно, – на арамейском языке. Несколько колокольчиков звенят по-немецки. Перезвон некоторых колокольчиков я не понимаю. Но я точно знаю, что колокольчики эти рассказывают о судьбах моих предков, а может быть, о моих предыдущих жизнях. А откуда мне это известно – не знаю»...*

В рассказах Бориса-автора, внука деда Самуила, вполне естественно и особо трогательно, нежно «звенят еврейские колокольчики». В своих мидрашах «Сара и Агарь», «Уход Сарры», «О корове Маньке и ребе Герше» и др., ставших своеобразным видом рассказов-реминисценций, по-писательски неожиданно осмысливаются библейские сюжеты. Рассказчик иногда сам не понимает, на каком языке он думает или вспоминает: *«Звенит этот колокольчик не то на идиш, не то на немецком и описывает события, произошедшие относительно недавно, в конце XVII века»*, только интуитивно выделяя в своей языковой личности пласты этнокодов в хронологическом порядке.

Следующая особенность рассказов автора – это интертекстуальность, что можно объяснить в первую очередь его эрудицией и начитанностью как читателя, также опытом жизни уже немолодого автора. В его текстах каждый контакт с предыдущим текстом оборачивается связью, в результате интертекстуальная связь приобретает характер каламбура, гиперболы или их взаимоналожения; так Борис Вайнблат соединяет «высокий» и «низкий» регистры художественного текста. Такие элементы иногда появляются и в названиях рассказов «Ко-

рова», и в качестве прецедентных имен (Карл Маркс, Сталин) отсылают читателя в философско-идеологические миры разных периодов советского прошлого, несомненно вызывая у читателя горькую улыбку.

Анекдотичность и сарказм иногда переплетаются с особой грустью, с вкраплениями элементов языковой игры. Это и «Карл и Клара» (еврейская женщина с попугаем), и недоступная королева Манька из Минска.

Есть тема, на которую автор никогда не шутит и не позволяет себе «низкие регистры» – тема Великой Отечественной войны. Сын фронтовика, Борис, пишет о том, что его отец никогда не рассказывал о войне. *Потом, будучи уже подростком и даже молодым человеком, я при случае возвращался к этому вопросу, но папа под разными предлогами уклонялся от ответа. Однажды я очень настойчиво попросил папу рассказать мне о войне. «Сынок, война – это такой бардак, такой большой кровавый бардак, – ответил мне папа, – что я даже вспоминать об этом не хочу»... С грустью повторял: «Такие все были молодые! Такие молодые!».* Нотки иронии и сарказма появляются только при описании отдельных страниц истории нашего Отечества: *Через неделю Фельдман на костылях с загипсованной ногой вышел на работу – голова вождя раздробила ему колено. Иван Карпович, глядя на ковляющего завхоза, мрачно заметил: – Говорил же: не ставил, не снимай! А теперь наш Фельдман оказалась последней жертвой культа личности!* («Как я нес голову Сталина»). Весьма примечательно, что у автора в рассказах нет даже намека на желчь, злобу на советскую Россию (ведь уехавшим это проявить очень легко); зато есть легкая ностальгия, грусть и самоирония.

Как образно заметил известный критик Даниил Чкония: у Бориса Вайнבלата особая «писательская фантазия, писательский взгляд, неожиданный метафорический ход» [Чкония 2009: 191].

Ироничность, анекдотичность, своеобразная калейдоскопичность языка Вайнבלата, таким образом, есть следующая его идиостилевая черта. Он умеет писать смешно о грустном и с грустью описывает смешные ситуации как из своей личной жизни, так и в целом своей огромной страны. («Мои стеклянные колокольчики»)

Заключение. Все сказанное и недосказанное позволяет сказать о том, что перед нами автор не простой, противоречивый: и лиричный, и саркастический, и добрый, и насмешливый, иногда наивный, иногда непонятный, но всегда остроумный, при всем этом автор безумно интересный – это тот человек, у кого есть **что** сказать, **как** сказать и **кому** сказать. Если использовать неофициальный термин, его текст сразу «зацепляет читателя». Так вот рассказы Бориса Вайнבלата «зацепляют», «шекочут» ум и память – и это в наше время, насыщенное информацией и журналистами-писателями, многообразием всех возможных текстов, вовсе не мало.

Одной из своеобразных черт его пера, несмотря на малый объем его текстов (в основном, короткие рассказы и новеллы, иногда напоминающие анекдоты) является многослойность: своеобразный синтез лиризма и иронии, публицистики и художественного стиля с нарочитым «смазыванием» собственной позиции автора. Борис – автор, добивающийся лаконичности и предельной сжатости своих миниатюр, со своей широкой стилистической свободностью, на наш взгляд, предлагает совершенно новый жанр-синтез мини-новелл, религиозно-философских и комичных, исторических, лиричных и остро-публицистических одновременно. Несомненно, правы ученые, утверждавшие о том, что «свобода перемещений русской и российской литературной личности в условиях информационного общества эпохи глобализации в масштабах планеты Земля как ноосферного ядра Метагалактики» [Ворожбитова 2015: 15], совершенно по-иному преломляется и в текстовом поле пишущих за границей русских авторов, одним из которых является Б.Вайнблат, поздно пришедший в литературу, но выигравший именно за счет своего многолетнего опыта передвижения (как в прямом, географическом смысле, так и в иноказательном, когнитивном) по миру. В заключение можно привести известную реплику А. Цветкова: «Я могу повторить вслед за Короленко, что моя родина – русская литература... Из русской литературы я пока никуда не эмигрировал». Исследуемый нами автор, со сложностью его мировоззренческих взглядов, многослойностью художественного почерка и своеобразием языка своих рассказов, действительно пытается остаться в поле русской литературы.

Библиография

- Борис Вайнблат. Рассказы, написанные в Германии. – Дортмунд: Verlag. «Partner», 2008. – 60 с.
- Борис Вайнблат. Как я нес голову Сталина / Партнер. – 2015. – № 4 (211).
- Борис Вайнблат. Мой отец никогда не рассказывал о войне / Партнер. – 2017. – № 6 (237).
- Ворожбитова А.А., Тихонова А.Б. Философия русского космизма в системе дискурсивных процессов: лингвориторическая специфика поэтически-художественного направления // Известия Сочинского государственного университета. – 2013. – № 2 (25). – С. 179–183.
- Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015. – № 20. – С. 11–16.
- Горбачев А.Ю. Поэзия русского зарубежья третьей волны эмиграции. Программа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bsu.by/ru/main.aspx?guid=111281>
- Даниил Чкония. Грустное веселье Бориса Вайнבלата / Зарубежные записки: «Партнер». – 2009. – № 9. – С. 191–192.
- Литература русского зарубежья // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – С. 909.
- Матвеева Ю.В. Русская литература зарубежья: три волны эмиграции XX века: учеб.-метод. пособие. – М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 92 с.
- Насрутдинова Л.Х. (сост.). Литература русского зарубежья: учеб.-метод. пос. для студентов-филологов. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2007. – 72 с.
- Салимова Дания. О рассказах Бориса Вайнבלата (художественные зарисовки к творческому портрету) / Борис Вайнблат. Рассказы, написанные в Германии. – Дортмунд: «Partner» Verlag, 2008. – С. 58–60.

Специфика «иноэтнокультурного текста» произведений Г. Гребенщикова

Сарсекеева Наталья Канталиевна

Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, проспект аль-Фараби, 71
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: sarsekeeva1403@inbox.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию художественного текста произведений Георгия Гребенщикова как источника национально-культурной информации и выразителя национальной ментальности казахского народа, близкого ему с рождения. Современная гуманитарная парадигма поставила вопрос о тексте как о единице культуры, а семиотическое родство языка и культуры позволяет исследовать функционирование текстов в ином национальном языке, национальной культуре и в социально-общественной жизни. Новейшие исследования художественного текста подразумевают не только изучение языковых средств, функционирующих в нем и обеспечивающих его построение, но и пристальное внимание к социально-историческому, культурному и литературному контексту эпохи, интерес к языковой личности и ее мировидению, а также к слову как отражению языковой культуры автора и общества. В настоящей работе художественные тексты русского писателя-эмигранта, выходца из Казахстана, рассматриваются в широком смысле как любое речевое произведение. Устанавливается, что важнейшими составляющими текстовой (речемыслительной) деятельности помимо текста, являются автор (адресант текста), читатель (адресат), сама отображаемая действительность, знания о которой передаются в тексте. Языковая система, из которой автор выбирает языковые средства, позволяет ему адекватно воплотить свой творческий замысел. В связи с этим в статье подробно исследуются этнокультурные образы и приемы их создания в рассказах Г. Гребенщикова, их специфика и художественные функции. Особое внимание уделено эндоэтнонимам, позволяющим раскрыть образ мышления и поведения казахского народа. Утверждается, что выразительные этнокультурные образы Г. Гребенщикова способствуют созданию достоверной историко-культурной характеристики национальной среды кочевого народа первой трети XX века и ее внутреннего состояния.

Ключевые слова: этнокультурные образы, казахский народ, концепт, мировосприятие, этноним, традиция, имагология

УДК 821.161.1

Specifics of the "foreign cultural text" in G. Grebenshchikov's works

Natalya K. Sarsekeeva

Almaty National University named after Al-Farabi, Kazakhstan
050040 Almaty, Al-Farabi Ave., 71
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: sarsekeeva1403@inbox.ru

Abstract. The article explores Georgy Grebenshchikov's literary works as a source of national-cultural information and an exponent of the national mentality of the Kazakh people, close to him from birth. The modern humanitarian paradigm poses a question of text as a unit of culture while the semiotic affinity of language and culture allows us to study the functioning of texts in a different national language, in national culture and in sociopublic life. The latest research of literary text concerns not only the study of the linguistic means functioning in it and contributing to its construction, but also requires a close attention to the socio-historical, cultural and literary context of the era, interest in the linguistic personality and its worldview, an interest in the word as a reflection of the linguistic culture of the author and society. This paper studies literary texts of a Russian émigré writer, a native of Kazakhstan, according to the general requirements of the day. It is found that besides the text the most important components of communicative cognitive activity are the author (addresser of a text), the reader (addressee), the depicted reality itself, the knowledge transmitted by the text. The language system from which the author selects language means allows him to implement adequately his creative intent. In this regard, the article examines in detail the ethnocultural images and methods of their creation in G. Grebenshchikov's stories, their specificity and artistic functions with a special attention to endo-ethnonyms, allowing to reveal Kazakh people's way of thinking and behavior. It is argued that G. Grebenshchikov's expressive ethnocultural images contribute to the creation of reliable historical and cultural characteristics of the national environment of the nomadic people of the first third of the twentieth century and their inward state.

Keywords: ethnocultural images, Kazakh people, concept, worldview, ethnonym, tradition, imagology.

UDC 821.161.1

Введение. В последнее время отмечается бурное развитие этнокультурных исследований на разных уровнях гуманитарной науки. В этой связи значительное внимание уделяется исследованиям в области национально-культурной специфики единиц языка художественного текста, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре, а также изучению способов отражения национального характера, менталитета и мировосприятия того или иного этноса в пространстве литературных произведений. Знание этнокультурной специфики художественных текстов необходимо для адекватной интерпретации их содержания.

Существует значительное количество работ, посвященных исследованию художественного текста как единицы культуры на материале произведений художественной литературы разных стран, между тем в отечественной науке данный вопрос еще мало разработан. Имеются отдельные успешные попытки установления научных подходов к проблеме исследования этнокультурной специфики художественных текстов на примере углубленного изучения хронотопа [Логинова 2018], [Медведев, Мартиросян, Хачатрян 2017], национально-культурного кода и контента [Алтыбаева 2012], примеры междисциплинарных исследований в разных областях знания [Карнышев 2014, Аксакалова 2016], но системное осмысление данной проблемы только начинается.

Материалы и методы. Большое значение для данного исследования имеет имагологическая теория. Имагология (от фр. *imagologie* – изучение образа), «активно развивающаяся дисциплина, связанная с потребностью понимания особенностей «чужих» и необходимостью изучения механизмов формирования их «образов» [Папилова 2011: 39]. Со второй половины 1990-х гг. это междисциплинарное направление начинает активно развиваться (все больше научных исследований ведется в наши дни «на стыке» целого комплекса дисциплин.- Н.С.), вбирая в себя элементы методологии целого ряда гуманитарных наук: истории, культурологии, социальной психологии, литературоведения, лингвистики, фольклористики и др., по мнению исследователя [Гавриков: Электронный ресурс]. Кроме того, русские литераторы, уроженцы Казахстана, и Г. Гребенщиков в том числе, не отказываясь от своих пристрастий «к родному пепелищу», всегда проявляли живой, творческий интерес к жизни и быту казахов и других обитателей степи, при этом в большинстве случаев придерживались универсального принципа «внеаходимости», о котором писал М. Бахтин в связи с определением места инонационального писателя в той или иной литературной среде: «Творческое понимание не отказывается от себя, от своего места во времени, от своей культуры и ничего не забывает. Великое дело для понимания – это внеаходимость понимающего – во времени, в пространстве в культуре – по отношению к тому, что он хочет творчески понять» [Бахтин 1986]. Методологическая база исследования предполагает также опору на труды, посвященные исследованию этнокультурной маркированности языкового сознания [Привалова 2016] и лингвориторический подход, представляющий собой, по словам известного ученого, «интегративное направление исследования в филологической (шире – гуманитарной науке)» [Ворожбитова 2015: 12], в том числе рассматривающее писателя как языковую и литературную личность [Ворожбитова 2007].

Обсуждение. Среди писателей, родившихся под небом Восточного Казахстана, одним из самых заметных по своему литературному дарованию является Георгий Гребенщиков. Творчество Г. Гребенщикова современники встретили с восторгом, его называли сибирским Горьким, однако уже в 30-е годы XX века писатель был забыт на несколько десятилетий. Георгия Гребенщикова спасло только то, что он оказался в эмиграции, в Америке, где прожил более 40 лет. С конца 1920-х годов ученик Г. Потанина Г.Д. Гребенщиков становится лидером российской эмиграции, как отмечают исследователи его творчества [Салимгерей, Царегородцева: Электронный ресурс]. Находясь за границей, он с огромной тревогой за судьбу своей Родины следил за происходящими событиями в Сибири и Казахстане.

Писатель неизменно ратовал за формирование новых отношений между людьми разных национальностей, искал малейшие проблески соприкосновения душ славян и азиатов и воплощал их в художественной ткани своих произведений. Интернационалистские взгляды входили органической частью в его мировоззрение: этим объясняется своеобразие поэтики Гребенщикова, когда он старается видеть мир глазами кочевника. Для тех времен было неслыханной дерзостью вводить в русское художественное повествование степные узоры. Когда у него небо как «юрта Аллаха» накрывает всех людей единым пологом (рассказ «В тиши степей»), он ищет «сродство душ» между всеми народами России, в том числе с теми, кто обитает на широчайшем «*ковре-текемете*» степи».

Одна из самых сильных сторон Георгия Гребенщикова – это историческая точность описываемых событий. Находясь в вынужденной эмиграции, он по-прежнему продолжал писать о родине, не останавливался в своих духовных и творческих поисках. Художественное творчество писателя Г. Гребенщикова отмечено многими международными наградами и почетными учеными степенями Академий наук и искусств, университетов Индии, Франции, Аргентины, Мексики, США. Его имя включено в почетные книги: «Кто есть кто» в Америке, «Современные рыцари» в Париже, «Авторы и писатели», «Мировые знаменитости» в Лондоне. Между тем в самом Казахстане о личности и творчестве Георгия Гребенщикова знают только специалисты, при этом отмечается, что многое из литературного наследия писателя до сих пор, к сожалению, не издано [Казаркин 2004: 291]. Георгий Дмитриевич Гребенщиков и по сей день остается самым неизвестным из русских писателей-классиков, по словам другого исследователя [Родионов 2009].

Литературное наследие Гребенщикова – это художественные и публицистические произведения, составившие более 30 томов, включая историко-этнографические очерки, которые отображают социально-политические процессы в Казахстане, происходившие во время Октябрьской революции. В своих произведениях: «Степные вороны», «Кызыл – Тас», «В тиши степей», «На Аир Тау», «На Иртыше» и других писатель добивался, прежде всего, этнографической достоверности жизни казахских кочевников и сибирских крестьян, в связи с чем каждое его произведение имеет особое историко-культурное значение. Чтобы постичь смысловую глубину его произведений, необходимо проникнуть в художественный мир писателя и рассмотреть его в связи с важнейшими экстралингвистическими факторами.

Любое литературное произведение, как известно, является суждением о жизни, но отличается от других многогранностью и степенью использования различных приемов, образов и художественно-выразительных средств. Художественные образы и концепты, их культурно-исторические функции играют важнейшую роль в произведениях каждого писателя. Национальные культуры разных народов отличаются друг от друга не только в силу воздействия территориальных, исторических и климатических факторов, но и по причине специфики самого образа жизни местного населения, его этнокультурных особенностей. В рассказах Георгия Гребенщи-

ва выразительно представлены яркие, запоминающиеся образы, связанные с бытом казахского (киргизского) народа, его духовной и материальной культурой, национальными традициями, обычаями и обрядами. Автор во многих своих произведениях рисует образы киргизов (казахов), выделяя такие их личные качества как доброжелательность, открытость, гостеприимство, доброту, ум, воинское и человеческое достоинство.

Писатель акцентирует в них также гордость степных жителей, их страстность в выражении чувств, воинственность и искренность. Специфические черты народа передаются через мысли и действия главных героев, при помощи этнокультурных характеристик кочевого народа как носителя определенных свойств, признаков, специфики ментального мышления и поведения. В частности, в рассказе «Кызыл-Тас» автор использует эндоэтнонимы – слова, впитывающие в себя этнокультурные значения, являющиеся внутренней номинацией народа, звучащей на родном языке и выявленной с помощью разных внешних и внутренних факторов и причин, как отмечает М. Шогенова [Шогенова 2014: 212].

Необходимо подчеркнуть, что эндоэтнонимы всегда пропитаны особой энергией, психологией и представляются средствами родного этнического языка. Эндоэтнонимы накапливают определенные этнокультурные значения и передают каждому новому члену этноса наиболее ценные элементы чувственного, умственного и деятельностного опыта предшествующих поколений. Иными словами, эндоэтнонимы создают понятия, концепты, в которых воплощается стереотипное представление о целом народе, о специфике его мышления и поведения, отражаются этнически общие типичные признаки данного народа.

Например, в рассказе «Кызыл Тас» можно выявить несколько эндоэтнонимов, которые отражают мировосприятие героя и представляют собой его образные представления об окружающем мире и о ценностях человека. Любой концепт представляет собой образ, который требует кодирования и объяснения, основываясь на исторических факторах. Ключевыми в этом рассказе Георгия Гребенщикова являются концепты «Кызыл-Тас», «Беркут», «Аул», «Баранта», «Степь», «Кумыс», «Домбра». В основу сюжета положена история священной птицы, обитающей в горной местности и оказавшейся жертвой переселенцев. Главный герой данного рассказа – киргиз по имени Чеке, который охотился за орлом и в итоге потерял оба глаза. В повествовании немалая роль принадлежит также образу «голубой девушки», прозванной так киргизами (казахами), которая приехала в степь лечиться от тяжелой болезни. Воспоминания об охоте, легенды о богатырях, рассказы о чудесной и прекрасной природе связывали их все ближе и ближе: *«оба они были страшно разные, и в то же время что-то общее сближало их, приводило под утес перед закатом»* [Гребенщиков: Электронный ресурс].

В данном примере эксплицировано, как казахская степь самым естественным образом сблизила, соединила насущные интересы представителей разных народов – казахского и русского, и постепенно это превратилось в крепкую дружбу. Однажды «голубая девушка» (көк кыз, как ее назвали местные жители. – Н. С.), сталкивается с весьма необычной для нее ситуацией, которая ее поразила. В середине улицы диковинную птицу, орленка, окружила целая толпа и *«растянула ей крылья, пинали ногою, сдернули за выпачканный хвост в грязь, выщипнули перо из огромного крыла»*. Автор использует яркие и выразительные сравнения, которые наглядно демонстрируют характер степного орла (беркута):

- *«огромные и круглые глаза орленка из-под нависших бровей смотрели с ненавистью и не моргая прямо в глаза людей и вызывали суеверную робость»;*

- *«какое-то рабское чувство покорности перед неумолимой строгостью пернатого хищника вселилось в души мужиков»;*

- *«орленок не моргая смотрел пристально и строго, прямо в зрачки своих врагов»;*

- *«взгляд его, казалось, был устремлен в высоту, в безоблачное небо».*

А в самом начале рассказа автор проводит своеобразную параллель между беркутом и недосыгаемой вершиной горы Кызыл Тас: *«... никто не смог взгромоздиться на вершину Кызыл – таса, кроме орла, сильнокрылого любимца степных охотников – беркута»*. «Голубая девушка» спасает птицу от безжалостных людей, она обращается с орлом как с царем, как с гордым властелином. Она пытается поднять его на гору Кызыл – Тас и уже оттуда запустить несчастного птенца в бескрайнее небо – олицетворение свободы, так привычной для него. Орленок изо всех сил тянется к бескрайним облакам, его гордый и мучительный взгляд напоминает о высоте Кызыл-таса, символизирует стремление к свободе. Автор очень выразителен в описании того, как девушка поднимает беркута, ощущая нестерпимую боль в плече, но тем не менее не останавливается: *«...скоро девушка почувствовала мучительную боль в плече. Остановившись, она повернула свое лицо к плечу и у самых глаз своих увидела огромные и злые неморгающие орлиные глаза»*.

Кызыл – Тас оставался властным, он молчаливо требовал повиновения девушки перед своей мощной непоколебимостью. Больная измученная девушка, все же выпустив птицу в небо, умирает у подножия горы. В этот самый момент Чеке слышит тревожный клекот беркутов, но такой переполох нередко случается, когда молодой беркут неудачно вцепляется в хребет большого волка, и между ними начинается смертельная борьба. Как правило, тогда другие беркуты обычно спускаются с высоты и, разрезая воздух крыльями, оглашают его звонким клекотом. Услышав зов беркутов, Чеке сердцем почувствовал случившееся несчастье: он обнаруживает мертвую девушку и лежащего рядом беркута.

Мастерство писателя выражается в определении самого способа *«воссоединения»* горы с беркутом. В этом ему помогает использование таких понятий как *«гордость»*, *«недосыгаемость»*, *«божественность»*, *«священность»*, характеризующих гору Кызыл-тас и беркута как выражение особого национально-культурного феномена, воссоздающего характер казахского народа. Таким образом, этнокультурный образ киргизского (казахского) народа получает свое воплощение в повествовании при помощи эндоэтнонима «Кызыл-Тас».

Заглавие произведения – «Кызыл-Тас» играет важную концептуальную роль в раскрытии его основной темы. Слово «Кызыл Тас» – казахское, означает *«красный камень»*. Русские же называют эту гору *«Колокольня»*, и это слово для них – своеобразный символ, который включает в себя образ высоты, ее знак, изображение, а

также многие другие явления культуры. Напомним, что колокольные звоны в русской культуре – воплощение духовной красоты, которая открывается только тому, кто «умеет видеть», «умеет слышать». Звучание колокола – это всегда естественная гармония, особый внутренний свет. Тем не менее эта простота нередко также коррелирует с эпитетами «*божественная*», «*вдохновенная*», «*необъяснимая*», «*удивительная*», «*вызывающая восхищение*», как отмечает Л.А. Шумихина [Шумихина 2003: 161]. В традиции как русского, так и казахского народа образ *горы* часто ассоциируется с непоколебимостью и мощью, твердостью, выносливостью и устойчивостью. Сибирско-казахстанский писатель Г. Гребенщиков описывает гору Кызыл-тас как «*вековечный степной царь на троне... и ему все подвластно, он командует над неоглядными просторами*» [Гребенщиков].

Название рассказа Гребенщикова еще больше акцентирует указанную исторически обусловленную этническую особенность казахского народа – сравнения с горой вообще нередки в языковом сознании казахов. Данный художественный прием выступает и как средство этнической принадлежности, символизирующее мировосприятие кочевого народа. Неслучайно главный герой произведения, охотник Чеке, часто приходил к подножию Красной скалы (Кызыл-таса). Ранним летом он прислушивался к шорохам и вздохам ветра, принимался к запахам камней и трав: они также придавали ему ощущение свободы, радость и надежду.

Заключение. Художественный текст, как носитель культуры определенного народа, обладает значительным национально-культурным потенциалом, который представляет собой совокупность определенных лингвистических и экстралингвистических ресурсов, эксплицирующих фрагмент концептуальной картины мира автора и отражающих художественно воплощенную в тексте специфику национальной действительности. Все три уровня художественного текста: идейно-эстетический, жанрово-композиционный, языковой являются носителями национально-культурной специфики и вносят свой вклад в воссоздание целостного художественного образа мира, присущего определенному лингвокультурному сообществу.

В данной работе нами были рассмотрены ведущие этнокультурные образы и концепты, позволившие раскрыть образ мышления, ментальность казахского народа на примере произведений малого жанра писателя Г. Гребенщикова. Установлено, что в повествовании Г. Гребенщикова наглядно эксплицированы, являются доминирующими такие культурно-значимые понятия как «*беркут*», «*домбра*», «*аул*», «*степь*», «*кумыс*», раскрывающие культуру казахского аула. Г. Гребенщиков описывает образ аула как место скрещения разных судеб, перекресток многих культур и национальностей, соединившее и казахов, и русских под одной крышей. При этом автор-повествователь нередко воссоздает атмосферу аула глазами своего героя-казаха: «*Изредка нос его улавливал запах дыма, который доносился снизу от аула. До слуха его долетали обрывки звуков: то пастух гайкнет вдалеке, то ребенок закричит в ауле, то собаки завакуют в соседнем новом заселке русских*» [Гребенщиков: Электронный ресурс].

Исторические события, которые пережил русский писатель-эмигрант, выходец из Казахстана, безусловно, отразились в его произведениях и определили его мировосприятие. Наши наблюдения над текстами его произведений позволили прийти к выводу, что культурологическая информация передается с помощью внутренней композиции, включающей в себя разные типы описаний (портрет, пейзаж, описание интерьера и бытового уклада жизни героев); форм речи героев (монолог, диалог, письмо и т.д.); внесюжетных элементов (вставные эпизоды, всевозможные отступления, нередко включающие сведения страноведческого характера) и др.

Автор, активно используя концепты «*недостигаемость*», «*божественность*», «*священность*», характеризующих гору Кызыл-тас и беркута как выражение особого национально-культурного феномена, воссоздает тем самым ведущую доминанту характера казахского народа. Этнокультурный образ киргизского (казахского) народа получает свое воплощение и при помощи эндонима «*Кызыл-Тас*». Характерно, что уже в начале повествования автор сравнивает эту гору с синим храмом, увенчанным очень высокой и острой башней. Так выражается неразрывная духовная связь степного народа с природным миром, а именно с горами, что выступает и как средство этнической принадлежности, символизирующее мировосприятие казахов. Выбор данного этнонима мотивирован также самой средой обитания казахского народа в бескрайнем пространстве гор и степей, исконной землей предков, которая символизирует связь времен, разных народов, традиций и поколений на великом Шелковом пути.

Этнокультурные образы «*Кызыл-Тас*», «*беркут*», «*аул*» и др. выполняют немаловажные функции в повествовательной структуре произведений русского писателя Казахстана: с их помощью он создает картины внутренней жизни не одного героя, но и жизни «души» представителей других народов, проживающих в одной культурной среде (степного охотника Чеке и «*голубой девушки*»). Насыщенные, выразительные этнокультурные образы в произведениях писателя-эмигранта Г. Гребенщикова способствуют выявлению историко-культурной характеристики национальной среды кочевого народа, ее специфики; содержат примеры сравнительно-сопоставительного анализа этнокультур разных народов, тем самым естественно подводя читателя к необходимым выводам.

Библиография

Алтыбаева С.М. Этнокультурный дискурс современной казахской прозы: код, конструкт, контент. – Вестник Национальной академии Наук РК. – 2012. – № 3. – С. 101–106 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nblib.library.kz/elib/library.kz/journal/Altibaeva.pdf>

Бахтин М. Эстетика словесного творчества. – М.: «Искусство», 1986. Издание второе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://new.runivers.ru/upload/iblock/94e/bahtin.pdf>

Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015. – № 20. – С. 11–16.

Ворожбитова А.А. «Языковая личность» и «литературная личность» как лингвориторические категории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2007. – № 8. – С. 24–33.

Гавриков А.А. Имагология в отечественном востоковедении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ckitalets2000irkutsk.narod.ru/imagologiya.htm>

Гребенщиков Г. Кызыл-тас [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://grebensh.narod.ru/kyzyltas.htm>

Казаркин А.П. Георгий Гребенщиков и областничество // Вестник ТГУ. Потанинские чтения. – Томск, 2004. – Выпуск 282. – С. 290–303.

Логинова М.А. Этнокультурный хронотоп малой русскоязычной прозы писателей Казахстана конца XX – начала XXI в.в.: Автореф. ... канд. филол. наук. – Омск, 2018. – 23 с.

Медведев А.М., Мартиросян К.В., Хачатрян А.Ю. Хронотоп субъективной реальности как базовый концепт в исследовании этнического самосознания // Мир науки, 2017. – Том 5. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mir-nauki.com>

Образы, традиции и культура межнационального мира и согласия: монография / Науч. ред. А.Д. Карнышев. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014. – 391 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/mu2w3jic4/direct/129237768>

Папилова Е.В. Имагология как гуманитарная дисциплина // Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2011. – № 4. – С. 31–40.

Привалова И.В. Языковое сознание: этнокультурная маркированность (теоретико-экспериментальное исследование): Дисс. ... д-ра филол. наук. – М., 2006. – 486 с.

Родионов А.Г. Гребенщиков: «Все равно укучую на Алтай» // Сибирские огни. – 2009. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sibogni.ru/content/georgiy-grebenshchikov-vse-ravno-ukochuyu-na-altau>

Салимгерей К.Х., Царегородцева С. Степные узоры в творчестве Г. Гребенщикова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://grebensh.narod.ru/stepp_patterns.htm

Шогенова М.Ч. Этнокультурный образ языковой личности в эндоэтнонимах. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 8 (50). – В 3-х ч. – Ч. III. – С. 211–214.

Шумихина Л.А. Колокола – символы русской культуры / Л.А. Шумихина // Судьба России: национальная идея и ее исторические модификации. Доклады V Всероссийской конференции: Екатеринбург, 14–15 октября 2003 г. – Екатеринбург: УрГУ, 2003. – С. 149–164.

Этнокультурные процессы в современном мире: Коллективная монография / Л.Ю. Аксакалова, Н.Ш. Алметов, В.И. Анисимова [и др.]; науч. ред. Т.И. Бакланова. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 198 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/47661>

Изобразительно-выразительные средства в идиостиле С.Д. Довлатова: эстетический аспект

¹Скнар Галина Дмитриевна
²Корнейчук Светлана Петровна

¹Ростовский государственный медицинский университет, Россия
344010, г. Ростов-на-Дону, пер. Нахичеванский, 29
доктор филологических наук, доцент,
E-mail: vitsknar@aanet.ru

²Ростовский государственный медицинский университет, Россия
344010, г. Ростов-на-Дону, пер. Нахичеванский, 29
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: willycat2@mail.ru

Аннотация. В настоящей работе предпринята попытка эстетической оценки идиостиля С.Д. Довлатова. Авторы наблюдали экстралингвистические факторы, детерминирующие специфику эстетики стиля писателя. На гипотетическом уровне предполагается, что психофизическое состояние, то есть здоровье автора, способно повлиять как на содержание, так и на красоту произведения. Высказывается мнение о назревающей необходимости введения лингвомедицинского исследования художественного текста, наряду с уже успешно функционирующим лингвоюридическим анализом.

Ключевые слова: идиостиль, эстетика, текст, здоровье.

УДК 821.161.1

Figurative-expressive devices in S.D. Dovlatov's idiostyle: Aesthetic aspect

¹Galina D. Sknar
²Svetlana P. Korneychuk

¹Rostov State Medical University, Russia
344010 Rostov-On-Don, Nakhichevanskiy Lane, 29
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: vitsknar@aanet.ru

²Rostov State Medical University, Russia
344010 Rostov-On-Don, Nakhichevanskiy Lane, 29
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: willycat2@mail.ru

Abstract. The paper attempts an aesthetic assessment of S.I. Dovlatov's idiostyle exploring extralinguistic factors that determine the specifics of the aesthetics of the writer's style. At the hypothetical level, it is assumed that the psychophysical state, i.e. an author's health, can affect both the content and beauty of his / her work. The article expresses the view that there is a growing need to introduce linguomedical research into the literary text, along with the successfully developing forensic linguistic analysis.

Keywords: idiostyle, aesthetics, text, health

UDC 821.161.1

Введение. Объект нашего наблюдения – идиостиль С.И. Довлатова. Предметом исследования настоящей работы являются изобразительно-выразительные средства идиостиля писателя, имплицитно отражающие его эстетические предпочтения, и экстралингвистические факторы его детерминирующие.

Материалы и методы. Индивидуальный стиль писателя послужил материалом для нашего наблюдения. Об изобразительно-выразительных средствах С.Д. Довлатова написано много хороших работ и не очень. Его творчество притягивает к себе внимание филологов, т.к. изобилует авторскими «изысками», нетривиальностью изобразительно-выразительных средств. Например, сравнениями, метафорами – «галстук цвета рухнувшей надежды», «лицо, как бельевая пуговица»; оксюморонами – «легкомысленный ад» («Иностранка»). Особенно виртуозно удавалась писателю языковая игра, основанная на омофонах. Ср: «Ты – *сфинкс*, Мария!» – «Почему же *свинство*?!» – рассердилась Муся. Это что еще за новости» («Иностранка»).

Метафоры, ктати, как и прилагательные, писатель не очень любил, отдавая предпочтение глаголам. Эта авторская предпочтения придает динамизм лаконичным парцеллярным предложениям. Последним он также отдавал предпочтение, избегая распространенные предложения. Известно также, что в последние годы своего творчества Довлатов даже специально старался не использовать предложения, состоящие из слов, начинающихся на одну букву. Таким образом он написал «Чемодан», «Фиалил», «Заповедник». Е. Янг в своей монографии «Сергей Довлатов и его повествовательные маски», рассуждая о довлатовской поэтике, выделяет эстетизм, наряду с отсутствием морализаторства, как главную константу творческой манеры автора. Трудно не согласиться с наблюдением исследователя, позволим лишь напомнить, что поэтика Довлатова будет неполной без упоминания

об иронии, гротеске, риторическом вопросе, многоточии, преобладании диалогической речи над монологической, игры слов...

К эстетике текста, судя по работам лингвистов и воспоминаниям его современников, писатель относился серьезно. Однако в настоящей работе мы в рамках концептуального анализа, используя дескриптивный и компаративный метод исследования, анализируя идиостиль писателя, попытаемся ответить на следующие вопросы: 1) есть ли красота в его текстах? 2) какое место красота занимает в авторской аксиосфере? 3) какие экстралингвистические факторы детерминировали довлатовскую рефлексию эстетической картины мира? Под идиостилем здесь мы понимаем способ осмысления и оязыковления картины мира.

Обсуждение. Известно, что творческим идеалом для С.Д. Довлатова был А.С. Пушкин. Специалисты усматривают даже некую пушкинскую преемственность в произведениях Довлатова, в частности, Г.А. Доброзракова находит в поэтике Довлатова объективность, присущую гению Пушкина. Ср.: «К пушкинско-чеховской традиции восходит важнейший для Довлатова принцип объективного повествования, предполагающий отсутствие прямых авторских оценок, когда отношение к изображаемому формируется самим действием, диалогами, включающими яркие речевые характеристики персонажей, а также благодаря отображению множественности точек зрения на событие и поступки героев» [Доброзракова 2012: 12]. Однако позволим заметить, что объективность не исчерпывается плюрализмом мнений, которые в художественном произведении создаются самим же автором, наделяющим своих героев своими эмоциями, мыслями, сомнениями. Вспомним тезис и антитезис Ф.М. Достоевского. Он одновременно и адвокат и прокурор. Но идеи, проблемы и их решения принадлежат Ф.М. Достоевскому, которого называли «мучеником мысли». Писатель ценой собственных душевных страданий осмыслил, что зло сначала живет в сердце, а затем вырывается наружу, в социум. Такое мироосмысление детерминировало идиостиль гения, его константы и доминанты. В поэтике Достоевского, например, в отличие от поэтики Довлатова, нет полюбившихся последнему ни гротеска, ни злой иронии, ни абсурда. Прав, как нам кажется, И. Бродский, который утверждает, что герои Довлатова не совпадают с русской литературной традицией, т.к. они «предпочитают выйти из помещения, вместо того, чтобы навести в нем порядок», то есть они не пытаются навести порядок в собственной душе или голове. Тема пьянства – доминирующая множественности в творчестве писателя. В эстетизации этого порока ему нет равных: «Пьянство и богема не делимы». Богема, как известно, элитарна. Все элитарное эстетически притягательно. По свидетельству С. Гениса, друга писателя, «мир, в который дал заглянуть Довлатов, был так набит юмором и пьянством, что не оставляет места для всего остального». Довлатов имплицитно оправдывает пьянство, помогающее уйти в мир абсурда. Мир, который «не может приносить человеку столько страданий, сколько приносит ему реальный мир. Потому что мир абсурда – это мир быстрых перемен...» [Генис 1998: 42]. Красивые слова, но в них нет правды. А, следовательно, нет Красоты. Это пошлый эстетизм. Довлатов эстетизирует уродливое. Эта тема не новая в отечественной литературе. Первым вниманием на амбивалентность красоты, задолго до О. Уайльда, обратил Н.В. Гоголь в «Невском проспекте» и предупредил об ее опасности.

Красота, как это не парадоксально, связана со способностью продуцента объективно отражать картину мира, т.е. правдиво. Здоровая рефлексия, в свою очередь, детерминирована не только такими традиционными внешними экстралингвистическими факторами, как благоприятная внешняя среда, но и внутренними (физическими и/или психическими факторами), т.е. здоровьем творца. Наблюдение показывает, что способность прозревать прекрасное, транслировать и создавать его в тексте, в мраморе, на полотне предполагает знание подлинной жизни и причастность к радости, т.е. полноте бытия. Трудно не согласиться с Декартом, который утверждает, что болезнь неизбежно искажает интерпретацию бытия. Ср.: «Мы подвержены заблуждению во всех следующих случаях: если кто-либо рассказал нам небылицу и мы верим, что речь шла о происшедшем событии; если страдающий желтушной болезнью считает, что все вокруг желтое, так как его глаз окрашен в желтый цвет; если, наконец, когда расстроено воображение, как это случается с меланхоликами, мы полагаем, что его беспорядочные призраки представляют действительные вещи» [Декарт 1980: 8]. Однако в отечественной лингвистике еще не практикуется анализ текста через призму физического здоровья его создателя. В апреле 2019 года в Ростовском государственном медицинском университете была проведена научно-практическая студенческая конференция, посвященная выявлению взаимосвязи физического недуга творческих людей с артефактами ими созданными. Студентами-медиками и преподавателями-филологами были представлены многочисленные иллюстрации, доказывающие, что существует непосредственная связь между физическим состоянием человека и продуктом его творческой деятельности [Творческое 2019: 11]. Например, в медицине есть термин «Синдром Вертера», означающий волну самоубийств, которые совершаются после самоубийства. Однако мало кто знает, что болезнь эта связана с именем И.В. Гете и его романом «Страдания молодого Вертера» (1774). Известно, что Гете вынужден был даже просить прощения у европейской публики за самоубийства, прокатившиеся по Европе после выхода его романа. Извиняясь, он признался, что если бы он не написал свой роман, то сам покончил бы жизнь самоубийством. Иными словами, написав роман, Гете сублимировал свое желание покончить с собой. На существование прямой зависимости творческой деятельности и здоровья указывают и наблюдения других исследователей. Английскими психоаналитиками высказывается мнение, что французский художник Морис Утрилло «выбирал частым сюжетом своих картин бары и кофейни, чтобы сублимировать свою страсть к выпивке» [Сурожский 2006: 54]. Но возможно возражение, что интересоваться вопросами физического здоровья неэтично, это противоречит принципам современной деонтологической науки. Тем не менее о личной жизни пишут и говорят почти без ограничений. Однако о взаимосвязи и взаимозависимости физического, нравственного, психического и духовного состояния продуцента говорить не принято. «Я не верю в развратного философа, – справедливо утверждает богослов С. Мазаев. – Истине он предпочтет ту форму заблуждения, которая окажется более подходящей его духовному состоянию. Скорее всего, это будет изощренное пустословие, годящееся разве для того, чтобы пленять экзальтированные умы его ветреных подруг» [Мазаев 2019: 154]. Именно внутреннее

состояние писателя обуславливает выбор тех или иных сюжетов, языковых средств, их организацию, а также специфику вербализации. Этот «структурообразующий стержень творчества» С.И. Гиндин называет индивидуальным стилем писателя. Зададимся вопросом: будет ли отличаться наше описание, например, майского пейзажа, написанное в состоянии голода, зубной боли, алкогольной абстиненции или обиды, от того, которое написано в добром здравии, сытости и радости? Конечно, да. Возникает вопрос: почему? Ответ ясен, потому что опасность воспринимать мир в наших человеческих категориях есть всегда. Нельзя забывать о роли эмоций в мыслительной деятельности. В.И. Шаховский убежден в том, что необходимо создавать научные направления, выделяющие эмоциональное мышление в качестве самостоятельного типа, потому что «деятельность личности, ее сознание, мышление, эмоции (как часть ее психики) и язык социально и неразрывно взаимосвязаны» [Шаховский 2008]. Поэтому будет естественным предположить, что эмоции и здоровье также взаимосвязаны и взаимозависимы. В этом смысле, когда мы пишем или говорим о жизни, событии или красоте, целесообразно помнить, с каким отношением и в каком состоянии мы смотрим на объект. Реальность намного сложнее, богаче и глубже. Глядя на объект, мы вкладываем в него частичку себя самих. Психоаналитики называют это эмпатией. Именно мы одушевляем объект, т.е. человек одушевляет объект через призму своих эмоций и своего опыта. Искусство – это процесс придания объекту души его творца. Художественный или поэтический текст – это тоже искусство. И от здоровья души и тела его создателя зависит качество, красота, объективность, т.е. истинность и красота текста. Болезнь искажает действительность. Она лишает продуцента радости. Он не видит правды, и следовательно, красоты. Ему трудно прозреть взаимосвязь между явлениями и людьми. В этой связи становится очевидным, что создавать артефакты нездоровый или злой человек не может. Древние греки говорили: «Добрый человек – это качественный человек». Та же самая идея заложена и в старой английской поговорке: «Красота в глазах смотрящего». Однако и уродство в глазах смотрящего. Иными словами, дума, пораженная злом, не может быть ни объективной, ни правдивой.

Как уже упоминалось, С.Д. Довлатов любил А.С. Пушкина и пытался следовать его традиции. В «Заповеднике» он писал: «Пушкин не отвергал навязанные ему роли, а принимал их все: не монархист, не заговорщик, не христианин – он был только поэтом, гением и сочувствовал жизни в целом». Зададимся вопросом: в чем же ценность гения вообще и ценность Пушкина в частности? «Искристый Пушкин», так называл его И. А. Ильин, первым в отечественной литературе, в «Евгении Онегине», познакомил читателей с красотой пейзажа. Пушкин любил жизнь, умел видеть в ней новое и прекрасное донося его читателям. Но радовался ли жизни Довлатов, видел ли он в ней прекрасное и новое? В интервью американскому литературоведу Д. Глэду он сказал: «Я шел и думал – мир охвачен безумием. Безумие становится нормой». В своих письмах друзьям он неоднократно упоминает о тоске, страхе, печали. ... Он не отрицал, что он мрачный человек: «Тоска эта б...я, как свойство характера, не зависит от обстоятельств» [Генис 1998: 42]. Сам свою тоску он объяснял скоротечностью жизни. Ср.: «Печаль и страх – реакция на время. Тоска и ужас – реакция на вечность [Там же: 42]. Однако закон времени распространяется на всех. По воспоминаниям С. Гениса, Довлатову была свойственна быстрая смена настроений. Ср.: «...он прерывал бурное веселье приступом хандры. Обнаружить то, что ее вызвало было не проще, чем объяснить сплин Онегина. Сергея могло задеть неловкое слово, небрежная интонация, бесцеремонный жест. И тогда он мрачнел и уходил» [Там же: 43]. Возникает естественный вопрос: чем объяснить апостасийное настроение С.Д. Довлатова? Исследователь Арукенова О.А. оправдывает тоску, считая ее защитной реакцией организма. Ср.: «Депрессивный дискурс в искусстве является закономерной защитной реакцией на события окружающего мира и внутренние неразрешенные конфликты личности» [Арукенова 2019: 132]. Однако мы так не считаем. На гипотетическом уровне осмелимся предположить, что депрессивное состояние Довлатова объясняется алкогольной зависимостью и абстинентным состоянием. Постоянная тревога – верный их синдром. Не каждый может выйти из этого победителем. Ведь смог же И.С. Шмелев, переживший реальное безумие русской революции и потерявший единственного сына в Крыму, переживший голод, утрату, изгнание, написать в эмиграции «Няню из Москвы» – спокойное оптимистическое произведение, полное лирических раздумий и поэзии. Как И.С. Шмелеву удавалось за «гримасами жизни», «за толстой кожей ананаса», «в неуклюжем кактусе», «в суровом деловом человеке» прозревать красоту. Ср.: «.. неуклюжий кактус, колючий, толстокожий. Стоит ненужный и угрюмый как еж. И сколько лет стоит так, ненужный. И вдруг ночью, на восходе солнца, вспыхивает в нем огненная звезда, огромная, нежная, как исполинский цветок золотой розы» (Шмелев. И.С. «Мой Марс»).

С.Д. Довлатов в эмиграции, редактируя начатый в России «Компромисс», наполняет его мрачной «реальностью». Словесные портреты его приятелей, по мнению его друга С. Гениса, «походили не больше чем мультипликационные герои на угловатых персонажей кукольных мультфильмов». Он шаржировал даже женщин: «На пороге стояла молодая женщина лет тридцати в брезентовой куртке и джинсах. У нее было живое приветливое, чуть обезьянье лицо, темные глаза и крупные ровные зубы» («Компромисс»). Почему довлатовский идиостиль «ломает масштаб, коверкает перспективу и деформирует облик, делая привычное странным», выводя на авансцену даже друзей? Может быть, затем, чтобы создать комический эффект. Ведь ирония и юмор – это еще одна константа идиостилия писателя. Но что такое ирония? В толковом словаре С.И. Ожегов иронию определяет, как «тонкую, скрытую насмешку» [Ожегов 1980: 74]. Довлатовский юмор насмешки не скрывает. Ссылаясь на тех, кто его знал, мы позволим высказать предположение, что юмор Довлатова inferнальный. С. Генис пишет: «Довлатов приберегал юмор для тех ситуаций, когда он неуместен. Смех у него паразитирует на насилии: он питается страхом и жестокостью» [Генис 1998: 46]. Например, вспоминает С. Генис, по телефону, разговаривая с братом, в пьяном виде сбившем насмерть прохожего, он шутит: «Офицеры созданы, чтобы умирать». Черный юмор Довлатова, или «могильный», как называет его С. Генис, несомненно, найдет себе поклонников. Его сравнивают с красивыми воздушными искрами в шампанском. Без такого юмора «градусы те же, но праздника нет». Но мог бы так пошутить, например, А.С. Пушкин или А.П. Чехов? Чехов смог увидеть в горе красоту. Ср.: «Во всеобщем столбняке, в позе матери, в равнодушии докторского лица лежало что-то притягивающее сердце,

именно та тонкая едва уловимая *красота человеческого горя*, которую не скоро еще научатся понимать и описывать и которую умеет передавать, кажется, одна только музыка» («Враги»). Если А.П. Чехов, тонкий психолог человеческих душ, не находит слов для трансляции горя – этого уникального чувства, то С.Д. Довлатов считает уместным пошутить. По поводу юмора он писал: «юмор – инструмент познания жизни. Если ты исследуешь какое-то явление, то найди – что в нем смешного, и явление раскроется во всей полноте» [Генис 1998: 46]. Этот «творческий метод» Довлатов экстраполирует на трагические ситуации, пытаясь найти «комическое». Юмор в подобной ситуации в лучшем случае говорит об индифферентности, в худшем – о «нравственной перевернутости». С. Генис считает, что «Соседство смешного и страшного у Довлатова заменяет черно-белую картину мира серой. Будни в его картинах окрашены серостью преодоленного ужаса и подавленного смеха» [Там же: 44]. Трудно не согласиться с этой цитатой. Довлатов не любит ярких красок, он почти не использует пейзаж. Довлатовский идиостиль чужд восхищения прекрасным, но не чужд претензии на гениальность. Иначе зачем такая кропотливая работа над выбором языковых средств? В текстах отчетливо просматривается довлатовская амбициозность. Об эстетике текста, как было уже сказано, он заботился очень серьезно. Однако автор, вероятно, не знал, что поэтика и смысл, т.е. форма и содержание неразрывно связаны. Красота текста она еще и в правде, а правда в любви. Иначе красоты нет. Причина – нездоровье художника.

Заключение. С.Д. Довлатова нельзя назвать продолжателем русской классической литературной традиции. Его можно охарактеризовать словами С.Н. Толстого, как типичного интеллигента апостасийного периода. Ср.: «... наш интеллигент – это вечно все и вся критикующий, ни с кем и ни с чем не согласный, во всем сомневающийся, запугавшийся в противоречиях, которые кажутся ему мировыми проблемами. Им утрачено понятие долга, чести, твердости, традиций – все устои, начиная с веры. Он вне религии, потому что слишком цивилизован, вне родины» [по Дунаеву 2005: 250]. Нельзя назвать его и реалистом. Здесь уместным будет процитировать М.М. Пришвина, который справедливо считает, что «настоящий реалист – это тот, кто сам видит одинаково и темное и светлое, но дело ведет в светлую сторону и только пройденный в эту сторону путь считается реальностью» [Пришвин 1957: 12]. С.Д. Довлатов упорно «дело ведет» в темное, наивно полагая, что это хорошо. В аксиосфере художника Довлатова Красота отсутствует. Нет ее и в его художественных произведениях. На гипотетическом уровне выскажем предположение, что писатель был нездоров. Не принимая советскую власть, он сам того, вероятно, не зная, принимал ее ошибочную материалистическую философию, а именно: уверенность в том, что бытие определяет сознание. Однако все наоборот – сознание определяет бытие. Сознание, наше внутреннее «я», эксплицирующееся в слове и деле, в поступках и морали, оно формирует бытие, т.е. мир вокруг нас. Этот мир может быть красивым или уродливым, серым или цветным в зависимости от внутреннего устройства человека. Мир С.Д. Довлатова, согласно нашему исследованию, к сожалению, уродлив по причине нездоровья писателя. Это не преминуло отразиться в его произведениях. Тема языкового мышления – одна из трудных и интересных не только в лингвистике, но и в медицине. Наше исследование в расширенных рамках концептуального анализа, позволяющего апеллировать к данным других наук, на наш взгляд, имеет перспективы быть продолженным в новой дисциплине – медицинской лингвистике.

Библиография

- Арукенова О.А. Дебютный роман Владимира Набокова «Машенька» как сублимация вынужденного расставания с родиной // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. Сочинский государственный университет. – 2019. – № 24. – С. 130–137.
- Генис С. Довлатов и окрестности // Огонек. – № 15 (4550) от 19.04.1998. – С. 44–52.
- Гиндин С.И. Внутренняя организация текста (элементы теории и семантический анализ): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1972. – 23 с.
- Декарт Р. Правила для руководства ума. Правило XII. Сочинения в 2 т. – Т.1. – М.: Мысль, 1989. – 654 с.
- Доброзракова Г.А. Поэтика С.Д. Довлатова в контексте традиций русской литературы XIX – XX веков: автореф. дисс. ... докт. филол. наук. – М., 2012. – 39 с.
- Дунаев М.М. Православие и русская литература в 6 т. – Т. VI. – М.: «Крутицкое подворье», 2005. – 623 с.
- Мазаев С. Мужская философия. – М.: «Данилов мужской монастырь», 2019. – 320 с.
- Творческое наследие великих мастеров через призму медицины: Сб. статей научно-практической студенческой конференции. 24 мая 2019 г. – Ростов-на-Дону: РостГМУ, 2019. – 186 с.
- Ожегов С.И. Толковый словарь. – М.: Русский язык, 1980.
- Пришвин М.М. Собр. соч. в 6-ти томах, т. 4. – М.: Советская литература, 1957. – С. 12
- Сурожский А. Красота и уродство. Беседы об искусстве. – М.: Никея, 2017. – С. 187.
- Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. – М.: Гносиз, 2008. – 416 с.
- Young J. Sergei Dvlatov and his narrative masks. – Evanston, USA, 2012. – 290 p.

Специфика утопической модели общества в повести «Катастройка» А.А.Зиновьева

Сорокин Александр Анатольевич

Донецкий национальный университет, Донецкая Народная Республика
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24
кандидат филологических наук
E-mail: aa40in@inbox.ru

Аннотация. Повесть «Катастройка» А.А. Зиновьева представляется неоднозначно определяемым в своей специфике жанром. Как «место, которого нет», утопия Партграда безусловна. Тем не менее, моделирование новых социальных законов «сверху» отражается антиутопическим образом на перестраиваемом социуме. Это и составляет уникальность зиновьевской утопической модели надвигающейся катастрофы.

Ключевые слова: утопия, антиутопия, социологическая повесть.

УДК 821.161.1

Specificity of the utopian world model in A.A. Zinoviev's narrative "Catastroika"

Alexandr A. Sorokin

Donetsk National University
283001 Donetsk, Universitetskaya Str., 24
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: aa40in@inbox.ru

Abstract. A.A. Zinoviev's literary work "Catastroika" is written in a specific genre which cannot be univocally determined. As "a non-existent place" the Utopia of Partgrad is obvious. Nevertheless the process of top-down modeling of new social laws produces an anti-utopian influence on the re-building of society. This unusual impact is going to be considered as the main part of Zinoviev's utopian model of catastrophe.

Keywords: utopia, anti-utopia, sociological short novel.

UDC 821.161.1

Введение. Актуальность данного исследования определяется необходимостью осмысления реализуемых утопических моделей действительности, аналитически преломляемых в художественной прозе русского зарубежья на стыке времени 1980–1990-х гг., а именно – в повести «Катастройка» А.А. Зиновьева (1989).

Определение жанра утопии, с учётом её специфического жанрового проявления, в области истории, философии, социологии на сегодняшний день представляется неоднозначным. Однако в одном многие учёные сходятся: «Трактовка утопии как модели прочно утвердилась в научном лексиконе» [Файзрахманова 2010: 143]; воспринимается как «результат моделирования реальности» [Ланин 1995: 150]. Не менее важно отметить вопрос о пограничности жанра, попытках определения утопии («идеально хорошего места») как антиутопии (пограничного между «идеально» хорошим и плохим местом) или же как дистопии («идеально» плохого» места) [Геворкян 1989: 11].

Повесть «Катастройка» А.А. Зиновьева представляется в этом смысле неоднозначно определяемым в своей специфике жанром. В основу произведения положен «перестроечный» замысел «верхов» советского государства во главе с М.С. Горбачёвым, осуществляемый экспериментально в рамках вымышленной Партградской области.

Материалы и методы. Материалом исследования послужил текст повести «Катастройка» А.А. Зиновьева; статьи исследователей, посвящённые специфическим жанровым вопросам, особенностям природы утопии и антиутопии. В качестве методов исследования были избраны сравнительно-типологический и метод аспектного анализа литературного произведения.

Обсуждение. Изначально мысль об утопической модели изменения социальных законов общества возникает в разговоре между главой СССР и Петром Степановичем Сусликовым, координирующим «работу по надзору за Западом» [Зиновьев 1995: 8], где последний, «говоря о том, что «у нас есть», ... перечислял то, чего «у нас нет» [Там же: 10]. Таким образом, изначально задаётся вектор утопической модели предстоящего воплотиться замысла.

При этом власть предрешающие не видят иного для себя решения, так как «продолжать прежний курс – значит катиться к катастрофе» [Там же: 18]. Однако при этом тот, кому поручено исполнить данный замысел, глава комиссии в Партград, Корытов, понимает, что, «если теперь эту ошибку (то есть перестройку. – С.А.) не исправить, дело может кончиться катастрофой» [Там же: 20]. Изначально и Сусликов, и Корытов, а впоследствии Крутов, Гробыко и другие, понимают неосуществимость замышляемого эксперимента, его катастрофичность, последствия, перерастающие в антиутопичность, больше приближающегося в своих границах к дистопичности, однако при этом не могущие что-то изменить в замышляемом.

Партград, по сути, за время своего существования неоднократно менял название. Показательно, что до революции это произошло лишь однажды (из Князева он был переименован в Царёв). В советский период город менял название девять раз (!), при этом готовится к десятому переименованию – в Сусликовград. Это значит, что моделирование города нового типа происходило на всём протяжении советской истории. А с учётом того,

что полис этот не уникален чем-то сам по себе, а вписывается в судьбу многих советских городов, создаётся ситуация типичности всего происходящего в рамках СССР.

Тем не менее, автор, маска А.А. Зиновьева, не претендует на принципиальную достоверность того, как менялся облик Партграда исторически, снимая вопрос подражательности с щедринской «Историей одного города». Автор определяет описание прошлого данного полиса не как хронику или летопись, но как *«очерк предреволюционной истории Партграда»*, который не есть *«сатира в духе Салтыкова-Щедрина»*, но *«лишь некоторое упрощение, неизбежное во всяком кратком описании огромной истории»* [Там же: 27]. В данном контексте просматривается аллюзия на «Краткий курс истории ВКП(б)» 1938 года, так и не ставший «подробным» курсом, но по которому, действительно упрощённому, обязано было рассматривать свою историю всё советское общество сталинской эпохи.

При всём этом автор не стесняется вводить модели прогнозируемой действительности из настоящего времени. Так, изначально автор заявляет: *«В Партграде крещение осуществил князь Игорь...»* [Там же: 25], хотя город в это время носит название Князев. Но автор упорно продолжает расширять границы иллюзии советской действительности. На дворце князя Игоря красуется лозунг: *«Да здравствует феодализм – светлое будущее всего человечества!»*. А на первом христианском храме водружён лозунг: *«Вперёд к победе крепостничества!»* [Там же: 25]. И феодализм, и крепостничество подразумеваются как моделируемый «рай», обобщённое наименование которого – коммунизм.

Иначе говоря, и предшествующая революции история Партграда, и его послереволюционная история никак не отменяют и не снимают вопрос социального эксперимента, а наоборот – способствуют активизации этого эксперимента, «ускорению» его приближающейся катастрофы, которая в виде испражнений на Европу явлена в финальном сне Сусликова.

Особое место в структуре повести занимает ещё одно утопическое пространство – пространство трясины. *«Природный рай»* трансформируется в такое *«природное обличье»*, которое *«прикрывает бездонную вязкую грязь»* [Там же: 34]. Идею о «рае» коммунизма в трясине подают Сусликов и Тёлкина, более известная в народе как Маоцзедунька. Идея в конечном итоге материализуется в атомное производство, а отходы предприятия «Атом» сливаются в эту самую трясину. Это место автор признаёт и *«раем»* (так как работающие здесь партградцы становятся материально благополучными), и *«адам»* (так как здесь долго не живут, подрывая своё здоровье). Таким образом, претворение утопической идеи в жизнь, создаёт антиутопическую, а значит – катастрофическую, ситуацию. Катастрофа сказывается в плохо скрываемой властями эвакуации людей из ряда посёлков в зоне трясины, в переполненных «странными» больными и детьми урдами больницах, радиоактивном ветре, который стал дуть в Сибирь, а не в Европу, иначе *«эпоха гласности началась бы раньше»* [Там же: 37].

Номинативную природу перестройки автор определяет словом *«катастрофа»*, несколько смягчая буквальный перевод с греческого как *«ниспровержение»*, *«смерть»*, но усиливая его народной этимологией – словом *«катастройка»* [Там же: 69], давшем название повести.

Вообще, перестройка, задуманная на ориентации к Западу, является полярной самим интересам и вкусам Европы и Америки, поскольку *«поговорить о коммунистическом земном рае западные люди ещё могут позволить себе иногда, но жить в этом раю они предоставляют народам внеисторическим, русским в первую очередь»*, так как *«последние привыкли жить по-свински»* [Там же: 28].

Жизнь Запада тревожит Сусликова. Он с ужасом предаётся *«вещему сну»*, в котором Партград назван даже не Сусликовградом, а Суслик-Йорком. Народ покупает заграничные вещи через чёрную дыру в Европу, а не в своих магазинах, так как в местах городских продаж вещи находятся только на витрине. В конечном итоге, ЦК КПСС бьёт Сусликова в мягкое место, и он летит в чёрную дыру на Запад. При этом Суслик-Йорк рассыпается *«в прах»* [Там же: 13].

Этому сну полярно противоположны сны Кoryтова и самого Сусликова в финале повести. Во сне представителя московской комиссии сопрягается несопрягаемое: утопическое начало совмещается с антиутопическим. С одной стороны, возводится гостиница в двести этажей, с другой стороны, высота и ширина помещений составляет по полметра.

С одной стороны, продаются гробики, оборудованные компьютерами. С другой стороны, тела умерших прессуются до размеров спичечного коробка. В конечном итоге, пенсионеры отводят Кoryтова в тюрьму, но при этом там его избирают президентом. Будущее, не европеизированное будущее Партграда, представляется Сусликову нелицеприятно, причём на вершине этой нелицеприятности находится его бронзовый бюст, сам же город назван его именем.

Постепенно нарастающая катастрофа приводит к смуте в городе. *«Власти стремительно теряли контроль за жизнью в области. Инициативой завладели политические демагоги, ловкачи, наиболее циничные карьеристы, гангстеры, хулиганы, тунеядцы и прочие отбросы общества»* [Там же: 126]. Положение спасает визит в Партград комиссии во главе с Кoryтовым и новое моделирование социальной ситуации: определение маршрутов для могущих прибыть в Партград потенциальных иностранцев.

Первый маршрут составляют исторические места. Второй – индустриальный район. Третий – Новые Липки для знакомства с бытом трудящихся. Четвёртый – места культурного времяпровождения. Пятый – места для социально незащищённых слоёв населения (Дом Престарелых, Похоронный комплекс, монастырь и действующая церковь). Шестой – исправительный лагерь строгого режима для демонстрации последствий сталинского и брежневского террора, а также психиатрическая лечебница. Седьмой – сельскохозяйственная ферма с мясным магазином. И восьмой – туалетный концерн. При этом все язвы социальной жизни в отдельных случаях едва прикрываются, а чаще всего выпячиваются наружу как достижения гласности.

Иностранцы посещают Партград, проводят в нём целую неделю, а затем восторженно отзываются о нём в зарубежной прессе. Восторженность эта вполне объяснима с точки зрения развала мощного коммунистического государства, и связана она с утопическим характером воспринимаемого.

Например, во всём индустриальном районе только ламповый завод ещё как-то держится. В сельском хозяйстве всё подчинено спекулятивным замашкам тётки Маоцзедунки. В Новых Липках коммунальные службы никак себя не проявляют. «Культурный ренессанс» представляет собой пошлость и цинизм вульгарно понимаемой свободы, псевдотворческого волеизъявления людей культуры.

С другой стороны, восторженность иностранцев антиутопична, так как им приходится, принимая всё это, «с наслаждением» принимать всё отстойное и прославлять «перестройку и её вдохновителей» [Там же: 126]. Не зря начальник областного управления КГБ в Партграде Горбань называет в финале иностранцев «идиотами», которых «надо слегка отрезвить, а то они там совсем перестанут нас бояться» [Там же: 183].

Заключение. В целом, моделирование социальной жизни, преследующей своей целью не коммунистическое «светлое будущее» советских людей, создаёт предпосылки для появления Партградов, той «среды, в которой каждый человек прикреплен к какой-либо «коммуне» и встроен в общую систему взаимоподавления и взаимоугнетения» [Шульга 2010: 89]. Такая «встроенность» и порождает антиутопические тенденции как внутри социального явления, человеческого сообщества, так и в глобальных масштабах развития «человека» в целом.

Мысль о том, что «антиутопия развивает основные принципы утопии, доводя их до абсурда» [Баландина 2009: 169], представляется нам имеющей место быть, но не учитывающей закономерностей существования социальных институтов. Данные институты являются средствами моделирования вне абсурда человеческого существования. Они приводят в движение не антиутопические, но утопические механизмы, направленные на социальное будущее. Но при этом порождаются антиутопические препоны эволюционного движения «человека». Субъектами таких институтов выступают в повести, например, совсем не абсурдные Перестройщик и Посланец, искренне верящие в возможность социальных преобразований в условиях коммунизма.

Концепция утопической модели, приводящая к антиутопическим последствиям будет и в дальнейшем развиваться А.А. Зиновьевым в «Пара беллуме», «Исповеди отщепенца», «Затее», других произведениях писателя.

Библиография

Баландина С.В. Специфика жанра литературной антиутопии на материале романа А.Зиновьева «Зияющие высоты» // Известия ВГПУ. Актуальные проблемы литературоведения. – 2009. – С. 169–172.

Геворкян Э.В. Чем вымощена дорога в рай? Антипредисловие. // Антиутопии XX века: Евгений Замятин, Олдос Хаксли, Джордж Оруэлл. – М.: Книжная палата, 1989. – С. 5–12.

Зиновьев А.А. Катастрофа // А.А. Зиновьев. Смута. – М.: Келвори, 1995. – С. 5–183.

Ланин Б.А. Жизнь в антиутопии: государство или семья? // Общественные науки и современность. 1995. – № 3. – С. 149–160.

Файзрахманова А.А. Типология жанра литературной утопии / Филология. Искусствоведение. Вып. 43 // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. – № 13. – С. 136–145.

Шульга В.В. «Коммунальность» как проявление группового давления // Зиновьевские студии: материалы международной научной конференции 13 мая 2009 года. – Донецк: ДонГУУ, 2010. – С. 88–93.

«О России»: Эмманюэль Каррер и Эдуард Лимонов (особенности речемышлительной культуры)

Тимашева Оксана Владимировна

Московский городской педагогический университет, Россия
105064, г. Москва, Малый Казенный переулок, 5б
доктор филологических наук
E-mail: Timacheva@List.ru

Аннотация. В статье сопоставляются речемышлительные особенности французского писателя и журналиста Эмманюэля Карррера и русского писателя Эдуарда Лимонова на материале их высказываний о России, написанных в художественной форме.

Ключевые слова: речемышлительная культура; логосфера русской культуры; речевая агрессия; речевой портрет; исторический фон.

УДК 821.161.1+ 821.133.1

"About Russia": Emmanuel Carrère and Eduard Limonov (aspects of communicative cognitive culture)

Oxana V. Timasheva

Moscow City Teacher Training University, Russia
105064 Moscow, Maly Kazenny Lane, 5B
Doctor of Sciences (Philology)
E-mail: Timacheva@List.ru

Abstract: The article compares communicative cognitive aspects of Emmanuel Carrère, a French author and journalist, and Eduard Limonov, a Russian author, in terms of their fictionalized statements about Russia.

Keywords: communicative cognitive culture, logosphere of Russian culture, verbal aggression, speech portrait, historical setting.

UDC 821.161.1+ 821.133.1

Введение. «Писатель, пишущий о писателе, сам писатель» – таков общий план настоящей статьи. Это не редкость, в мировой литературе – это даже частый случай. Например, Бокаччо пишет о Данте в так называемом «Малом трактате», восхваляя сначала биографию старшего современника, более похожую в его изложении на роман или апологию, а затем слог автора «Божественной комедии» в подробных комментариях до 17 песни «Ада». Гоголь, удрученный смертью своего друга и почитателя Пушкина, писал о поэте как о явлении чрезвычайном, которое, если случается, так, «может быть, лишь раз в двести лет». Достоевский по-своему комментировал «Евгения Онегина», назвав Онегина «духовным лакеем», который, может быть, быстрее разглядел бы Татьяну, если бы ему «на нее указал Чайльд Гарольд или сам Байрон». Мериме и Тургенев в переписке одновременно обращали внимание на фантастическое и способы его воплощения, хотя напрямую они не любили делиться своими замыслами. Оба автора высоко оценивали друг друга, наблюдали за стилем друг друга в течение целой жизни. Славянофил А.С. Хомяков сказал про Диккенса, что тот «меньшой брат нашего Гоголя», а Л.Н. Толстой особенно выделял нравственное начало этого английского автора.

Писателю и журналисту Эмманюэлю Карреру и его объекту высказывания, с которым он состоит в приятельских отношениях, Эдуарду Лимонову, конечно, еще далеко до классиков мировой литературы, но оба они движутся теми же путями, что и великие предки. У них есть взаимный интерес и желание понять место и цель друг друга в современном мире словесности. Особенно интересно это Эмманюэлю Карреру.

Материалы и методы. Эмманюэль Каррер написал роман «Лимонов», 2011, а Эдуард Лимонов, в свою очередь, в различных выступлениях пытался его прокомментировать и внести поправки. В статье используются мысли и высказывания Каррера и суждения Лимонова из книг «Другая Россия. Очертания будущего» (2003) и «Книга мертвых-3. Кладбища» (2015).

Обсуждение. Если для Эмманюэля Каррера сегодняшняя Россия – это не та страна, где родились его предки, но все же это великая страна, существующая долгие века. «Я не собираюсь здесь читать курс о *перестройке*, но одно хочу подчеркнуть, что самым необыкновенным, что произошло в СССР... было то, что здесь появилась возможность делать политику открыто и свободно» [Каррер 2013: 233]

Для Эдуарда Лимонова Россия – это всегда «другая Россия», которая только начинает «быть», но должна стать более совсем иной, непохожей на ту, что была в советском прошлом и в постсоветское время. «Нам нужна будет земля. Мерзлая Россия захвачена лапами нетворческих тупых администраторов, нищих духом. Нужно будет уйти из России, свить гнездо на свежих центральных землях, отвоевать их и дать начало новой невиданной цивилизации... Многие типы людей вынуждены будут исчезнуть. Алкогольные дяди Васи, менты, чиновники и прочий бракованный материал» [Лимонов 2003: 9].

Оба представляемых автора Каррер и Лимонов Россию любят(!), но они далеки от самодовольного ею восхищения всем тем, что в ней происходит. Оба писателя не произносят в ее честь панегириков, но из их уст в отношении России звучит очень разно направленная критика. У живущего во Франции Эмманюэля Каррера она значительно мягче, чем у российского гражданина Эдуарда Лимонова. И это неудивительно Эмманюэль Каррер – потомок русских эмигрантов, представлявших высокую культуру девятнадцатого столетия – Орловых, Пани-

ных, Паленов. Веневитиновых. Его мать, о которой писатель пишет в романе «Лимонов» Элен Каррер д'Анкос – политолог, специалист по истории России, член Французской Академии (14 кресло, место Мориса Дрюона), член Европарламента. Она написала книги о Романовых, Екатерине II, Николае II, но также об евразийстве Российской Империи и о Ленине, в частности. Русская публика в разные критические моменты нашей истории видела ее по телевидению и слушала ее миротворческие речи. Она общалась и с М. Горбачевым, и с Б. Ельциным и с В. Путиным. Ее речемыслительная культура отрефлексирована, стилистически верна, а речевые жанры (выступление по СМИ, историческая книга или статья) всегда выстроены с учетом речевой ситуации. Как профессиональный антикоммунист она была уверена, что СССР непременно развалится: «Неправы те, кто ставит знак равенства между СССР и Россией, – писала моя мать. – Советский Союз – это пестрая мозаика народов, которых нужда заставляет жить в одном государстве... Империя хрупка, ее, подобно термитам, разъедают изнутри национальные меньшинства, и в конце концов она рухнет» [Каррер 2013: 211].

Сын Элен Каррер д'Анкос в основном следует за матерью, однако у него есть и свои, совершенно самостоятельные, суждения, касающиеся России и ее политики. Он из другой возрастной группы и значительно больше времени провел в России, которую его мать чаще наблюдала только издали. Его собственное, Эмманюэля Каррера, видение России и политики нашей страны, двоятся. С одной стороны, например, для него Лимонов сначала – «омерзительный фашист», вставший во главе банды скинхедов или нацболов, с другой, по прошествии времени он готов согласиться с публичными суждениями А. Политковской, Е. Бонер, что Лимонова, этого бедолагу, надо поддерживать, потому что он стоит во главе тех «цельных молодых людей, для которых нравственные ценности в этой стране еще не утеряны»(?).

Эмманюэль Каррер, как многие выходцы из России и их потомки, любит тончайшего стилиста В. Набокова, а Лимонов – полный и горячий его противник. «Я мечтаю о диком восстании, – пишет Эдуард. Я ношу разинутую пугачевское восстание в сердце, потому не быть мне Набоковым, не собирать мне с оголенными старческими волосатыми ногами бабочек на лугу...» [Там же: 21]. Лимонов мечтает быть профессиональным революционером, «технологом партизанской войны в городе», «Лениным в бронированном вагоне».

Если говорить о социальном происхождении Лимонова, то оно – полная противоположность Карреру. Его отец Вениамин Савенко, которого он часто просто обозначает в своих книгах как человека «военного», был своим человеком в харьковской «Лубянке», и чекисты Эдичке или Эдуарду Вениаминовичу не кажутся такими злыми, какими – «в собственных интересах» – их выставляют диссиденты. Он понимает, что там, как и везде в России, Израиле, США или Европе среди охранителей режима есть разные люди, в том числе добродушные, сонные чинуши, которых легко расположить к себе хорошей шуткой; их принципиальность и преданность идее, конечно, под вопросом, но, следует также признать, что они порой умеют думать.

Подводя черту под разговором о корнях двух писателей и обобщая, можно сказать, что мать Каррера, профессиональный советолог, занималась тем же самым, что и отец Лимонова – исследованием общественных «анти» и «про» коммунистических настроений в России. Если первая написала ряд исторических исследований о России, то текстов отца Лимонова мы не знаем. Зато мы знаем много провоцирующих текстов его сына.

Лимонов не лучшим образом принимается широким читателем в России из-за его речевой агрессии, способствующей созданию не свойственной прежде нашей стране логосферы (единой структуры мысли и речи) [Михальская 1996: 33]. Агрессивность, по наблюдению литературоведов, политиков и ученых-политологов возникает чаще всего при контактах партнеров различного социального статуса и служит для манифестации или установления социальной асимметрии. Традиционный русский риторический идеал, если не идет речь о власти или навязывании идей, спокоен, имеет гармонизирующий характер.

Не так у Лимонова. Вся интеллектуальная Россия (или «интеллигентская среда») для него не существует. Не с кем там (здесь) полемизировать и бороться, поскольку вся русская культура (существует ли она вообще?) устарела. Она «апатичная», «дряхлая», выдохшаяся», «чахоточная», «негероическая», «сентиментальная». Он уверен, что «старомодная русская культура потребляла Чехова и Толстого, Пушкина и Достоевского в лошадиных дозах, именно поэтому мы отстали, терпящая поражение держава» [Лимонов 2003: 85]. Лимонов совершенно бездоказательно утверждает, что Россия вовремя не прочла нужные, растолковывающие современность книги: ни Селина, ни Миллера, ни Андре Жида, ни Жана Жене, ни «Золотую ветвь» Фрейзера, ни «Майн кампф» Гитлера. Перечисленные тексты Лимонов считает «основополагающими».

Что можно на это ответить? Гитлера культурная Россия, да, не читала, но разве она что-то она при этом потеряла или не сумела доказать миру своей правоты? Очень специфическую книгу Фрейзера «Золотая ветвь. Исследования магии и религии» в России перевели в 1928 году, но читали ее в первую очередь ученые лингвисты и культурологи, которым она предназначена. Пьесы Жана Жене увидели и прочли недавно, но запоздалое чтение этого автора совсем не потеря для русских, тем более, что постановки его пьес искажают Жене как мыслителя. Следует напомнить, что Селина и Андре Жида своевременно издавали и активно читали: обсуждали и осуждали в довоенные тридцатые годы. Презрительно отзываясь о Ромене Роллане, Лимонов и не догадывается, *потому что не читал*, какое «количество лайков» он сам поставил бы этому автору, прочтя его «Ярмарку на площади» (одна из книг многоотомного романа «Жан Кристоф»).

Пушкин Лимонова – это сладенький «шоколадный карлик», рядом с ним «дура Наталья Гончарова». Раздражают возмутителя русского спокойствия и резонеры «Вишневого сада» Чехова, и вообще все эти гусары-корнеты, Базаровы, которые толком не могли никого «приручить к крамоле». А что Достоевский? Он тоже ничего не предложил, кроме «опыта дрыганья в паутине христианства». Куда интереснее Тарас Бульба!

Русский филолог, живущий в США и занимающийся вопросами формы, А. Жолковский замечает, что политические выпады и зигзаги Лимонова сочетаются у него с разного рода маленькими лингвистическими экспериментами, и он ставит его имя рядом с именем А. Пригова. Вот, например, концовка стихотворения Лимонова «Я был веселая фигура». «Зато я никому не должен, / никто поутру не кричит/и в два часа и в пол-другого / зай-

дет ли кто / а я лежит /. Единственным своим соперником в поэзии и в литературе вообще Лимонов считает только «ветхозаветного, великого американского поэта Иосифа Бродского». Такая мысль пришла к нему впервые по прочтении сборника «Часть речи», где есть такие строки: «... при слове «грядущее» из русского языка выбегают мыши, и всей оравой отгрызают от лакомого куска памяти...».

Философия, библейски осмысленная и высоко поданная Бродским Лимонову нравится, но библейская философия Булгакова в «Мастере и Маргарите» его опять раздражает. А уж «Собачье сердце», так нравящееся современникам – это вообще ужасный выпад против пролетариата (!) Кто такое мог сочинить? Рецензенты на Лубянке в прошлом столетии? Не понимает Лимонов сатиры и юмора И. Ильфа и Е. Петрова. Особая ненависть у него к виолончелистам, скрипачам, пианистам, разного рода филармоническим музыкантам, балетмейстерам, дирижерам. Об этом свидетельствует риторика книги «Другая Россия», его терминология отречения от культурной России, попытки его выхода к разговорам о нации и расе. Монологичные по содержанию его высказывания диалогичны по форме, он писатель, не оратор, но все время как будто борется с незримой аудиторией. Пренебрежение «истиной» (?) агонально, то есть оно происходит в непрерывном борении, и русский автор выпадает таким образом из традиционной российской культуры. Впрочем, справедливости ради надо отметить, что в последнее десятилетие приходится наблюдать все же ее активную перестройку именно в «лимоновском» направлении, особенно на русской сцене.

Можно сказать, что Лимонов с открытым забралом выступает против всей русской культуры, против всего потерянного для воссоздания героической культуры далекого прошлого поколения. Однако любой даже неподготовленный читатель может заметить, что этот наш соотечественник *большой позер*. В книге «Книга мертвых-3 Кладбища», например, он лирически и порою со слезой отзывается о современных актерах, художниках и депутатах особенно о тех, которые были причастны к андеграунду шестидесятых (десятки, если не сотни имен). Последние а в период перестройки стали и знаменитыми, и благополучными, кто в России, кто за рубежом, хотя были и полные неудачники. Искренне и крайне просто, а порой зло и резко он говорит о русских людях, политиках и депутатах, которых знал и с которыми дружил, многие из которых уже ушли в мир иной. Это его человеческая интонация. Кажется, он бежит от нравочений, но все же постоянно не без логики проповедует презрение к «политкорректным слюнтяям».

Эмманюэль Каррер в книге под названием «Лимонов» создал яркий образ русского писателя-публициста, идеолога небольшой группы людей, разглагольствующего ворчуна-индивидуала с нежным сердцем. Рядом с ним из писателей нет ни одной похожей фигуры. По жизни его сопровождают красивые и умные женщины: эпатажная модель-интеллектуалка Елена Цапова, еще более эпатажная певица и писательница, уже покойная, Наталья Медведева (автор книг «Отель «Калифорния», «Мама, я жулика люблю»); незаурядная актриса Екатерина Волкова. Но про них нельзя сказать, что они находятся в конфликте с национальной русской культурой, они ей принадлежат, даже если они живут или жили вне России.

Каррер написал роскошный роман о жизни Лимонова, в котором тот выглядит намного лучше своих коротеньких мыслишек в молодые годы, выраженных порою задиристой подборкой лексики. Французский писатель освещает исторический фон, на котором разворачиваются события жизни Лимонова, восхищаясь живучестью и напористым темпераментом русского писателя. Особенно интересны страницы, где речь идет о жизни Лимонова в Америке, где тот то голодал, то работал на стройке, то выживал, работая дворецким (или хаускипером). Под ливрейную куртку он надевал майку с профилем Че Гевары и наравне с гостями участвовал в разговорах. Во Франции Лимонов уже закаленный «журналиста», его приглашают на официальные обеды знаменитые журналисты и писатели. Каррер в своей книге подробно преподносит политические и речевые ситуации, в которые попадает его герой, «изучивший французский как русский» и неплохо владеющий английским. Роман-биография «Лимонов» с интересом читается, потому что эта книга представляет читателю сразу двух разных ревнителей России, умеющих захватить аудиторию. В ней много текущей политики, в которой ее автор мастерски разбирается, указывая нам и своему герою его место в современном мире. Лимонов всегда готов его оспорить.

Заключение. В начале XXI века всякая речь, ораторская и романная (художественная), превратилась в серьезный объект рассмотрения дискурсов («речевого оружия», по выражению Р. Барта). Традиционалист Эмманюэль Каррер, включив Лимонова в свой художественный дискурс, спасает тем самым от исключения его как «слабого участника» из «диалога сильных». У себя в стране нарушитель спокойствия Лимонов, как писатель прибегает к «агональной речи», прокладывая тем самым путь логосфере новой автократической системы (присвоения истины в речи). В романе Каррера тот же Лимонов скорее давно знакомый «русский медведь» (очень худенький с бородкой Троцкого), на которого стоит поглядывать задумчиво и с опаской.

Библиография

Каррер Эмманюэль. Лимонов / пер. с франц. Наталии Чесноковой. – М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2013. – 494 с.

Лимонов Э. Другая Россия (очертания будущего). – М.: Ультра. Культура, 2003. – 270 с.

Лимонов Э. Книга мертвых-3. Кладбища. – СПб. Лимбус Пресс. – Издательство «Тублина», 2015. – 256 с.

Михальская А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике. – Издательский центр «Academia», 1996. – 192 с.

Языковая личность В. Аксенова и Дж. Барнса в контексте индивидуально-авторской постмодернистской картины мира (на материале нарративов «Редкие земли» и «Нечего бояться»)

Хорольский Виктор Васильевич

Воронежский государственный университет, Россия
394006, г. Воронеж, Университетская пл., 1
доктор филологических наук, профессор
E-mail: Khorolbox@mail.ru

Аннотация. Языковая личность (ЯЛ) писателя отличается значительной «волатильностью», многоаспектной структурой, поэтому при её изучении требуется комплексное междисциплинарное рассмотрение специфики стиля и языка художника как репрезентации его «нарратологической маски». Образ нарратора, как и образ повествователя в произведении, воссоздающем постмодернистскую картину мира, на наш взгляд, позволяет более конкретно судить о динамике и силе ЯЛ любого творца, а сквозь призму речевых актов нарратора-постмодерниста можно также судить и о языковых стратегиях биографического автора. В статье речь идёт о сравнении ЯЛ, отраженных в стиле произведений двух писателей (В. Аксёнова и Дж. Барнса), ориентированных на постмодернистскую эстетику. Рассмотрены проявления иронического модуса (голоса) автора-постмодерниста и примеры его языковой игры. Сделаны выводы о соотношении образов автора-повествователя, объединяющего все взгляды героев романа, и нарратора: общим знаменателем ЯЛ писателей-профессионалов является языковой кругозор биографических авторов, но есть в их ЯЛ амбивалентность, порождаемая исключениями из данного правила.

Ключевые слова: языковая личность, автор-повествователь, постмодернистская картина мира, нарратологическая маска, иронический тон, языковая игра.

УДК 811.161.1.367+821.11

Linguistic personalities of V. Aksenov and J. Barnes in the context of individual representation of postmodern worldview (a case of *Rare Earths* and *Nothing to Be Frightened Of* narratives)

Viktor V. Khorolsky

Voronezh State University, Russia
394006 Voronezh, Universitetskaya Sq., 1
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: Khorolbox@mail.ru

Abstract: A writer's "linguistic personality" is marked by evident volatility and many-sided structure that demands a complex interdisciplinary scrutiny of style and language specificity representing an artist's "narratological mask" (masque). The narrator's image and story-teller's representation in a creative work, molding postmodern world outlook, allows, in our opinion, to judge more profoundly dynamics and strength of any artist's linguistic personality. The prism of speech acts enables us to single out linguistic strategies of a biographical author who really exists. The article compares linguistic personalities reflected in V. Aksenov's and J. Barnes's works affiliated with postmodern aesthetics and discusses manifestations of postmodernist author's ironic mode / voice and examples of his language play. The conclusions are drawn about the correlation in the system of "author as a story-teller, representing generalization of all views, and author as narrator". The common denominator of professional writers' "linguistic personality" is determined by language horizons of a biographical author, but their linguistic personality has an ambivalent gist depending upon exceptions to the rule.

Keywords: linguistic personality, author as a story-teller, postmodernist worldview, narratological mask, ironic tone, language play.

UDC 811.161.1.367+821.11

Введение. Языковая личность (ЯЛ) писателя, как правило, отличается, если сопоставлять её с ЯЛ иных профессиональных групп, своей «волатильностью» (т.е. изменчивостью, текучестью, динамизмом), а также особой чуткостью к переменчивости общественных настроений, к трансформации речевых жанров и стилей. ЯЛ профессионального писателя отличается креативностью, т.е. самоочевидной творческой энергией (большей, по сравнению со среднестатистическим работником, синергетической активностью, дающей новые результаты и плодотворные идеи, в том числе и в коммуникативных актах). Креативность позволяет художнику слова при работе над текстом-сообщением выходить за пределы стандарта, соединять в нерасторжимое целое универсальные факты жизни и полет индивидуальной фантазии, сталкивать речевые стереотипы и радикальные языковые новации, легко соединять в образной ткани произведения возвышенное и низменное, серьёзное и развлекательно-смеховое, не нарушая органической целостности повествования. Успешность коммуникативных стратегий при этом во многом зависит от творческой свободы, смелости и языковой компетентности художника. Анализируя художественные системы, идиолекты и личности В. Аксенова и Дж. Барнса, двух непохожих авторов, отличающихся по многим параметрам (тематические предпочтения, историко-культурные традиции, темперамент и т.д.), но, тем не менее, объединённых общей приверженностью к экспериментально-ироническому модусу письма, ориентацией на постмодернистскую парадигму мировосприятия («postmodern sensibility» [Bignell 2000; Welsch 1987; Хорольский 2019: 11]), можно, думается, конкретизировать логику лингвопрагматического и

общеэстетического функционирования стилиевых доминант в современном художественном тексте, в частности – в ироническом дискурсе профессиональных писателей наших дней [Дедюкова 2010; Джумайло 2007; Жижек 2002]. В то же время актуальной остается проблема лингвориторического образования будущих коммуникаторов, связанная с общими задачами медиаобразования и эстетического воспитания (развития) личности на примере писательской публицистики. **Целью данной статьи** является сравнение двух языковых личностей с четко выраженной профессионально-художественной ориентацией через сопоставление их стилиевых манер и выявление закономерностей функционирования идиостиля современных авторов, ориентированных на вроде бы неявную, но без труда выявляемую критиками, постмодернистскую языковую игру (ЯИ).

Материалы и методы. Основой **эмпирического материала** стало творчество Василия Аксёнова (1932-2009), русского писателя-эмигранта (и иммигранта, если брать во внимание образ принимающего чужого государства, в нашем случае – США, куда писатель переехал в 1980 г.), а также часть произведений английского писателя Дж. Барнса (род в 1946 г.), чьи романы, статьи и беллетризованные очерки считаются одним из вершинных достижений англоязычной художественной культуры и политической публицистики. Автобиографическая книга Дж. Барнса «Нечего бояться» (“Nothing to be frightened of”, 2008), как и его знаменитый роман «История мира в девяти с половиной главах», отображает эффективность симбиоза публицистики и литературы, в котором лексико-семантические отношения и вербальные маркеры служат показателем языковой оригинальности, творческой самобытности и неповторимости автора как нарратора [Bignell 2000:42]. **Теоретической базой** данной статьи стали труды отечественных авторов, посвященные ЯЛ писателя и нарратора в художественном тексте (ХТ). Основным методом рассмотрения языковых личностей русскоязычного и англоязычного авторов стал метод контекстуального анализа художественного произведения в сочетании с лингвокультурологическим рассмотрением языковых приёмов и способов достижения стилиевой выразительности, языковой экспрессии (ЯЭ) и серьёзно-смеховой ЯИ. В данном исследовании предпринята попытка обосновать и подкрепить примерами далеко не новую мысль о писательстве как профессионально-творческой работе с национальным языком, требующей не только вдохновения, но и основательного знания языкового субстрата, того материала, который выступает «глиной» при лепке образа, строительным материалом при создании ХТ. В работах лингвоперсонологической направленности уже отмечена продуктивность подхода к ЯЛ писателя как к сильной ЯЛ. Социолингвисты указали на особость лингвистической креативности в различных идиолектах и социальных стратах. Ссылаясь на Ю.Н. Караулова, исследователь ЯЛ С.В. Мыскин справедливо подчеркивает, что «целостное представление о профессиональной личности специалиста как носителя специфического образа мира невозможно сформировать без рассмотрения его как специфической языковой личности, которую отличают особые стратегии речевой деятельности в конкретной профессиональной сфере. Как ...отмечает Ю. Н. Караулов, личность не может сформироваться до тех пор, пока не сформируется языковая личность» [Мыскин 2013: 153]. Данный подход представляется целесообразным и автору данной статьи. Вместе с тем, думается, интересны и компаративные штудии в сфере языка и стиля литературных профессионалов, хорошо знающих запросы аудитории и законы рынка массовой культуры, формирующей спрос на гедонистическую ЯИ, на экспериментальную стилистику и на неординарность, но в то же время и доступность квазинаучных суждений.

Обсуждение. Сопоставление ЯЛ двух профессиональных авторов логично начать с общемировоззренческих установок обоих, воплощенных в конкретных заявлениях, образах и литературных приёмах. Художники слова В.П. Аксёнов и Дж. Барнс полностью никак не укладываются в рамки художественного направления «постмодернизм», но оба в своих зрелых произведениях прекрасно отражают дух эпохи Постмодерна и противоречия масскульты как формирующей силы в современном искусстве. Эстетическая, языковая игра стала привычным элементом их повествования, а отрицание ценностной иерархии и замена системности принципом «ризоматичности», т.е. идеей равенства всех элементов в системе ХТ, привели авторов, ориентированных на канон постмодернизма, к тотальной иронии как к приёму, ставшему гипертрофированной стратегией авторской наррации (имеется в виду стратегия художественного, не биографического автора). Авторское «фактуальное» повествование о себе (публицистические и лирические отступления), если иметь в виду конкретных «биографических» авторов, исторических акторов, личность которых отражена не только в их произведениях и публицистике, но и в статьях, интервью, в мемуарах, верифицируемых документах и т.п., естественно, лишено того обилия примеров ЯИ, мистификаций и розыгрышей, которые можно встретить в фикциональном мире ХТ. В романе «Редкие земли», например, Аксёнов-нарратор, выступающий в сюжетном мире обычно под именем Базиль (Базз Окселотл, который якобы в какой-то газете назван «провокатором космополитической литературы»), в то же время фигурирует и как участник событий, он вспоминает о некоем писателе, авторе «Звёздного билета», «Затоваренной бочкотары», произведений «Кризис жанра», «Остров Крым» и др., но при всей очевидности родства Базза Окселотла с этим писателем, тоже, кстати, закулисным героем рассматриваемого романа, при всей автобиографичности повествования, ставить знак равенства между нарратором и повествователем нельзя, т.к. в этом случае теряются нюансы иронии биографического В. Аксёнова. А нас должно интересовать в первую очередь ЯЛ биографических авторов, реальных людей, а не их образов в ХТ, которые вполне могут оказаться симулякрами, как их понимал Ж. Бодрийяр [Бодрийяр 1999: 44-45]. Когда-то в «Апельсинах из Марокко» В. Аксёнов предложил ставшую популярной формулу поведения и самовыражения молодого человека, в том числе и писателя, литературного героя, нарратора и т.д.: «наигранный цинизм» [Аксёнов 2010: 8], именно эти свойства ЯЛ, а именно: напускная бесшабашность, вызывающая поза (маска) автора-пересмешника, постоянное ироническое и, как правило, ёрническое обыгрывание чужого слова (например, имитация и одновременное осмеивание приёма «пастиш»), вечная аллюзивность ХТ, «игра в классику», а также внешняя по отношению к реципиенту «трансгредентность», венаходимость автора и/или нарратора, основанная на релятивизации ценностей, на наш взгляд, и обусловили схождения в постмодернистском дискурсе-«беллетристикуме», в стиле художников- силь-

ных ЯЛ. Наличие языковой «нарратологической маски», меняющей облик ЯЛ, следует считать объективной данностью ХТ, что отличает ЯЛ писателя, от ЯЛ ученого или автора официального текста.

Джулиан Барнс, биографический автор книги-сборника мемуаров, рассказов, беллетризованных эссе «Нечего бояться», посвященной проблеме умирания и смерти, создает образ нарратора, высмеивающего панику и страх человека, столкнувшегося со смертью, самым загадочным экзистенциальным фактом биографии любого человека. Как и В. Аксёнов, он рано стал известным автором, всегда отличался интенсивным созданием множества произведений, стремлением к публичности и саморекламе (не случайно, в позднем творчестве у обоих так часто мелькают образы лэптопа, мобильного телефона, а также регулярно встречаются рекламные имиджи, автопортреты «на фоне микрофонов» и т.п.), а в некоторых случаях виден и нарциссизм этих двух одарённых людей, ставших объектом воздействия западного стиля жизни с его неизбежной медиатизацией и неизбежной заботой о публичном капитале.

Дж. Барнс говорит о смерти в духе Рабле, улыбаясь и посмеиваясь над авторами серьёзных трудов. Стиль его произведений намеренно игровой и иронический. О смерти отца в больнице он пишет так: «Мама виделась с ним за несколько дней до этого... В последний ее визит он был очень растерян. Она ...спросила его: «Ты знаешь, кто я? Потому что в последний раз, когда я приходила, ты не понимал, *кто я такая*». Отец так же характерно ответил: «Я думаю, что ты моя жена» [Барнс 2012: 17]. И далее: «Как плохо, сказала она, что он так и не поносил большие коричневые тапки на липучке, которые она ему купила месяц назад; незаметно от меня она унесла их домой. Она пришла в ужас, когда ей предложили взглянуть на папино тело» [Там же: 17]. Главным вопросом организации похорон матери Барнса- нарратора (не путать с повествователем Дж. Барнсом!) сформулирован в ироническом тоне: «Моя мама не высказывалась относительно музыки, которую она хочет на свои похороны. Я выбрал первую часть фортепианной сонаты Моцарта ми-бемоль мажор, KV 282 – одной из тех пьес, что долго и величаво сворачиваются и разворачиваются, оставаясь торжественными даже в оживленных фрагментах. После ее кремации я забрал диск Моцарта у «органиста», который, я вдруг подумал, теперь получает полное жалование за то, что ставит запись с компакт-диска» [Там же: 14]. Эмоциональные регистры обоих писателей намеренно лишены патетики и серьёзности, что не дает нам основания судить о степени их эмпатии. Их герои нередко предстают перед нами как саркастические циники, вышучивающие всех и вся, однако маска часто никак не связана с истинным лицом писателя.

Отдельно надо сказать о ЯИ авторов в зрелом возрасте. В эссе Джулиана Барнса и романе Василия Аксёнова стихия комизма разливается девятым валом, когда речь заходит о недостатках интеллигенции и среднего класса, к которому они же сами и принадлежат. В большинстве случаев это выражение гедонистического речетворчества, далекого от намеренного стремления кого-то воспитывать, поучать или агитировать. Как было нами отмечено ранее, «*Ното ludens* – это часть человеческого Я, органика природы *Ното sapiens*» [Хорольский 2015: 172]. Вот характерный пример из романа «Редкие земли»: «Мэр Порт-Жантиля, босой, как и все остальные граждане, приплясывал, придерживая весьма увеличившееся за эти пять лет пузо... Забыв на минуту о своём пузе, он пригласил их на ужин... Заодно, дорогие Жи и Аш, мы обсудим великие таинства марксизма». Раблезианские интонации этого эпизода связаны с воспоминаниями В. Аксёнова о дружбе СССР и Африки, в данном примере мы видим политического деятеля Габона, с которым дружат главные персонажи нарратива, представители СССР, а потом РФ Ген Стратов (Жи) и его супруга Наташа (Аш). Цитируя слова габонца, только что танцующего вокруг ритуального костра, нарратор не без ехидства упоминает о «таинствах марксизма», намекая, что для многих лидеров Африки было абсолютно безразлично, из каких источников получать деньги и какую идеологию защищать. Как и нарратор в книге Дж. Барнса, Базз Окселотл (иногда мелькает имя Бэзил, в зависимости от ситуации и участников коммуникативного акта), прячет под маской ирониста раненое сердце комсомольского активиста, возмущенного предательством коммунистической верхушки в 1990-2000-е годы, но это не протест политического активиста, а усталое шутовство разочарованного «гражданина мира», с чем автор повествователь не всегда согласен. Иронизируя над умершим режимом, с которым, как известно, В. Аксёнов боролся, Базз Окселотл смеётся и над собой: боролись за либеральные ценности, за гражданские свободы и права личности, а «напоролись» на новую цензуру и диктатуру олигархов. Патетические ссылки на концепт «редкие земли» (символ редких людей) призван в публицистическом дискурсе выразить пафос политического оппозиционера, разочарованного ходом реформ в РФ.

Поражает в речи нарратора и персонажей рассматриваемых текстов обилие аллюзий, отсылок, реминисценций и намёков на дела давно минувших дней. Регулярно всплывают слова песен и переименованных фразеологизмов (мемов) из 1960-1970-х гг. По текстам обоих анализируемых произведений рассыпаны, словно изюм в прянике, крылатые слова, прецедентные феномены и пословицы. Вот лишь несколько цитат из обоих текстов:

1. В. Аксёнов: *Ни ночи без строчки* (источник – ни дня без строчки)

Тюремный Декамерон (похабные рассказы сокамерников Ген Стратов и нарратор называют именем книги Дж. Боккаччо)

Кантемировский кулак (намёк на Кантемировскую армию)

Молилась ли ты на ночь, Пенелопа? (чиновник путает Пенелопу и Дездемону, героинь Гомера и Шекспира).

2. Дж. Барнс: *На всё – свой срок* (источник – «Король Лир» У. Шекспира)

Смерть – не художник (цитата из Жюль Ренара)

Бог официально умер, а значит, мы можем прочесть еще лучше... (источник – скрытая и модифицированная цитата из Ницше)

Где стрелы страсти для меня? (цитата из У. Блейка, далее в публицистических отступлениях у Барнса есть прямая ссылка на предромантическую поэму «Иерусалим»).

Иронический тон пронизывает повествование и словарь диалектических нарраторов в произведениях обоих писателей. Вот пример из книги «Нечего бояться»: «*Бабушка цокала языком... над «Дейли Уоркер», которая ей*

описывала мир, где истина и справедливость... постоянно подвергались угрозе со стороны Капитализма и Империализма». Как видим, автор-повествователь иронизирует над устаревшими взглядами бывшей активистки левого движения, ссылаясь на стереотипы коммунистических газет, хотя сам Барнс сотрудничал с изданиями такого сорта. Смеясь над стереотипами восприятия медийного текста, он далёк от осмеяния старушки, его адресат – западная демократия и его двойник – диегетический, т.е. присутствующий в фабульном слое истории, автор-нарратор, ЯЛ которого близка, но не идентична ЯЛ В. Аксёнова.

Интертекстуальность рассматриваемых произведений многим обязана эссеистической свободе самовыражения биографических авторов в названных произведениях. Сюжетные и композиционные рамки легко раздвигаются, когда речь заходит о личностных проблемах или заботах самих авторов. Барнс роняет мимоходом: «Студентом Оксфорда я впервые прочел Монтеня» [Барнс 2012: 63]. Но после этой ремарки в тексте постоянно идут отсылки к системе взглядов философа-эссеиста, который, ссылаясь в свою очередь на Цицерона, приравнял философию к искусству умирания. Слияние в единый вербально-семантический комплекс разнородных концептов, маркированных слов и стилевых форматов считается приёмом, характерным для большинства постмодернистов, в этом отношении близких к эстетике модернизма. Например, у Барнса возвышенно-лирические размышления о смерти («разглядывание бездны») легко уживаются с коллоквиализмами типа «бухло», «хрень собачья», «вот сволочь!», а у Аксёнова просторечия дополняются порой обценной лексикой и обыгрыванием собственных неприличных неологизмов: рассуждения героев о редкоземельных металлах увязываются с простонародными песенками эпохи перестройки («Хочешь жни, а хочешь – куй, /Всё равно получишь ...»). В обеих стилевых системах билингвизм, креолизация языка является нормой (у Аксёнова видим типичнейшие примеры соединения его красочно-оригинального русского языка с привычной для жителя США англоязычной лексикой: «Что касается bad news...»). Много слов из других языков, особенно из французского и немецкого, в прозе Дж. Барнса, перекликающегося в своих экспериментах с творчеством Дж. Фаулза, П. Акройда, Д. Рейффилда и т.п. Всех их объединяет общая профессиональная установка на успешный диалог с аудиторией, сочетание разнородных речевых стилей в характеристиках героев, сочетание сказовой имитации и авторского эссеистического (публицистического) комментария в разного рода отступлениях и вставных эпизодах, имеющих телеологический статус защиты и апологии своего Я.

Заключение. Писатели-постмодернисты продолжили эксперименты авторов начала и середины XX в. Но при этом постмодернисты, абсолютизируя отдельный приём, превратили его в самоцельное движение к абсолютному плюрализму коммуникативных стратегий и подошли к опасной черте, за которой виднелись образы ХТ как карусели, калейдоскопа, конвейера и т.п., что свидетельствует об амбивалентности установок, относительности идеала «ризоматичности» ХТ, при которой теряется системность, центрированность отношений между элементами сообщения. ХТ в этой ситуации может превратиться в однообразный обмен репликами, а сюжет и наррация, при всём внешнем многообразии масок, приёмов и языковых новаций, становятся самоцельной «игрой в игру», симулякром творческого порыва. Наигранный цинизм диегетических нарраторов во многом, но не во всём, согласуется с жизненными установками биографических авторов. Язык обоих писателей содержит элементы самоиронии и самокритики, которая относится ко всему направлению в культуре Постмодерна. Немолодые писатели уходят в самоиронию и ЯИ, спасаясь от шума и ярости исторического времени, от кризиса духа и старческой немощи.

Ироническая форма повествования, как и ЯИ, важна для понимания авторской динамики ЯЛ автора и креативности любой ЯЛ в её слитности с народной творческой энергией. Несомненно, в речах героев Аксёнова и Барнса скрыта ЯЛ авторов, в них изначально есть частица создателей. Сходство многих лингвопсихологических установок авторов и их персонажей бросается в глаза, но знак равенства тут ставить нельзя: писатели в жизни и писатели в автобиографических текстах – это по определению сходные, но не синонимические образы. Можно сделать вывод о соотношении образов автора-повествователя и нарратора в ХТ: общим знаменателем их ЯЛ является языковой кругозор биографических авторов, но амбивалентность, порождаемая эстетической игрой, заставляет считаться с возможными отступлениями от правила, например в сказах или в мистификациях, когда смена масок сопровождается намеренной языковой стилизацией.

Библиография

- Аксёнов В. Редкие земли. – М.: Эксмо, 2007. – 448 с.
 Барнс Дж. Нечего бояться. – М.: Эксмо, 2012. – 384 с.
 Бодрийяр Ж. Реквием по масс-медиа / Ж. Бодрийяр // Поэтика и политика: Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. – М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1999. – 289 с.
 Дедюкова М.В. Языковая личность в публицистическом дискурсе (на материале немецких журнальных текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.В. Дедюкова. – М.: МГУ им. Ломоносова, 2010. – 26 с.
 Джумайло О.А. За границами игры: английский постмодернистский роман. 1980-2000 гг. / О.А. Джумайло // Вопросы литературы. – 2007. – № 5. – С. 5–45.
 Жижек С. Щекотливый субъект: отсутствующий центр политической онтологии. Пер. с англ. / С. Жижек. – М.: «Дело», 2014. – 402 с.
 Мыскин С.В. Языковая профессиональная личность / С.В. Мыскин. «Филологические науки. Вопросы теории и практики». – Тамбов: Грамота, 2013. – № 12 (30): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 150–157.
 Хорольский В.В. Гедонизм в СМИ: неоднозначность проблемы (на материале западных газет 2000-х гг.) / В.В. Хорольский // Вестник ВГУ. Сер. «Филология и журналистика». – 2015. – Вып. 2. – С. 170–173.
 Хорольский В.В. Зарубежная публицистика в эпоху Постмодерна. Проблемы анализа медийных дискурсов. – Воронеж, 2019. – 112 с.
 Bignell J. Postmodern media culture. Edinburgh. – 2000. – 251 p.
 Welsh W. Unsere postmoderne. Weinheim, VCH, Acta humaniora, 1987. – 321 p.

Языковые средства создания образа «чужого» в романе В.П. Аксенова «В поисках грустного бэби»¹

¹Шаклеин Виктор Михайлович
²Микова Светлана Станиславовна

¹Российский университет дружбы народов, Россия
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10 / 2
доктор филологических наук, профессор
E-mail: shaklein_vm@pfur.ru

²Российский университет дружбы народов, Россия
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10 / 2
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: mikova_ss@pfur.ru

Аннотация. Оппозиция «свое – чужое» является ключевой для концептосферы русской эмигрантской лингвокультуры. В статье рассматриваются языковые средства создания образа «чужого» в романе «В поисках грустного бэби» русского писателя-эмигранта третьей волны В.П. Аксенова. Дается классификация смысловых компонентов образа, использованных языковых средств, оценивается значимость отдельных групп языковых средств в создании образа. Охарактеризованы лингвокультурные универсалии «Человек», «Среда обитания», «Общество и государство» как компоненты образа Америки в романе и составляющие их детали. Сделана попытка определить специфику реализации образа «чужого» в романе как тексте русской эмигрантской лингвокультуры третьей волны.

Ключевые слова: русская эмиграция третьей волны, В.П. Аксенов, лингвокультурный образ страны, лингвокультурная оппозиция «свое-чужое», языковые средства создания образа страны.

УДК 811.161.1: 821.161.1

**Linguistic means of creating a "stranger's" image
in V.P. Aksenov's novel "In search of melancholy baby"**

¹ Viktor M. Shaklein
² Svetlana S. Mikova

¹Peoples' Friendship University of Russia, Russia
117198 Moscow, Miklukho-Maklay Str., 10/2
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: shaklein_vm@pfur.ru

²Peoples' Friendship University of Russia Russia
117198 Moscow, Miklukho-Maklay Str., 10/2
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: mikova_ss@pfur.ru

Abstract. The "our-alien" opposition plays a key role in the conceptual sphere of Russian émigré linguistic culture. The article focuses on the linguistic means of creating an image of the "alien" in the *In search of melancholy baby* novel by the Russian émigré author V.P. Aksenov. The paper classifies sense components of the image, linguistic means used in the text, estimates the importance of certain linguistic means in forming an image. The article characterizes linguocultural universals of "Person", "Living environment", "Society and State" as components of the image of America and the pertaining details as well as attempts to define the specifics of the "alien" image in the novel as a text of Russian émigré linguoculture of the third wave.

Keywords: Russian emigration of the third wave, V.P. Aksenov, country's linguocultural image, "our-alien" linguocultural opposition, linguistic means of forming country's image.

UDC 811.161.1: 821.161.1

Введение. Публицистический роман В.П. Аксенова «В поисках грустного бэби», вышедший в 1987 году, имеет подзаголовок «Книга об Америке». Тем не менее, в этом, как и в других своих произведениях, писатель размышляет о своей родине, продолжая переосмысливать «свое» и «чужое».

Заглавие романа отсылает нас к песне 1912 года – саундтреке фильма «Roaring Twentieths» (1939 года). Сам Аксенов называет песню предтечей своего романа. Автор как будто ищет в своей памяти представления об Америке, которые были у него до эмиграции, и сравнивает со своими реальными впечатлениями. При этом в своих размышлениях он остается русским, поэтому на Америку смотрит не как на свое, а как на чужое пространство: «... книга воспринимается как взгляд на Соединенные Штаты человека, находящегося не inside, а out-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России (соглашение № 02.a03.21.0008).

side, то есть от нас, от наших представлений» [Харитонов 1993: 108]. Концептосфера произведения В.П. Аксенова соответствует концептосфере не эмигрантского писателя, а писателя-космополита. Благодаря этому создается многосторонний и разноплановый в хронологическом смысле образ Америки, входящий в центральный для эмигрантской лингвокультуры образ «чужого».

Материалы и методы. Основным методом настоящей статьи стал лингвокультурологический анализ художественного текста. Использовались метод сплошной выборки, классификации, моделирования, описательный и метод.

Обсуждение. В романе «В поисках грустного бэби» В.П. Аксенов размышляет над различными аспектами жизни Америки, указывая на «плюсы и минусы ее государственного устройства, характер местной бюрократии и систему оформляющейся политкорректности, религиозные предпочтения «старых» и «новых» американцев, расовые и межнациональные отношения в американском обществе, ограничения, которые диктуют культуре порожденные демократией рыночная экономика и массовый вкус» [Попов 2006: 15-16].

Различные смысловые компоненты образа Америки и вербализующие их языковые средства становятся объектом настоящей статьи. Актуальность исследования обусловлена рядом факторов:

1. Образ Америки – это одна из модификаций образов «чужого» в творчестве русского писателя-эмигранта. Трансформация традиционного образа «чужого» неизбежно происходит в эмигрантской лингвокультуре и влечет трансформацию образа «своего», частным случаем которого является в романе образ СССР.

2. Образ Америки актуален для русской лингвокультуры, что позволяет исследователям говорить об «американском мифе». Сам же В.П. Аксенов по праву называется «мифотворцем» именно благодаря своим произведениям об Америке [Карлина 2005].

3. Роман «В поисках грустного бэби» является образцом творчества писателя третьей волны эмиграции, которая является недостаточно изученной по сравнению с первой и второй волнами. Разумеется, это не в полной мере можно отнести к творчеству самого В.П. Аксенова, которому посвящен целый ряд глубоких научных исследований, таких как диссертационные работы Э.Г. Дадаева [Дадаев 2010], Г.М. Торуновой [Торунова 1998], Н.Н. Карлиной [Карлина 2005], Т.А. Маликовой [Маликова 2006], О.В. Чернышенко [Чернышенко 2007], в том числе посвященные образам географических пространств в его произведениях [См., например, Бурлина 2011]. Однако данные работы, как видим, рассматривают произведения В.П. Аксенова, в основном, в литературоведческом аспекте и среди них нет исследований, посвященных языковому оформлению романа «В поисках грустного бэби».

Новизна настоящего исследования заключается в акцентировании внимания на языковых средствах произведения, использовавшихся для создания образа чужой страны. Это может дать ключ к пониманию концептосферы русской эмигрантской лингвокультуры, ее третьей волны, в частности, ее американской ветви, чьи особенности В.П. Аксенов видит в следующем: «Вообще-то на удивление мало русских писателей беженцев осело в Нью Йорке <...> В Большом Яблоке не возникло русской литературной столицы» [Аксенов 2006: 13]. В связи с этим будет интересно отметить как традиционные для русской эмигрантской лингвокультуры смысловые компоненты образа чужого [см., например, Цуй Ливэй, Шаклеин, Микова 2017], так и отличительные, характерные особенности.

4. 1980-е годы, по меткому выражению Ю.Н. Безелянского, «противоречивые и противоположные», десятилетие «агонии и сумасшедшего биения жизни» [Безелянский 2018: 241], и произведения, созданные авторами, находящимися одновременно и внутри, и вне СССР, дают возможность осмыслить эту сложную эпоху противоположностей. Именно в 1980 году эмигрировал в Америку Василий Павлович Аксенов, к тому времени уже известный писатель, автор повести «Коллеги» (1960), романа «Звездный билет» (1961) и других произведений.

5. Пространство представляет собой одну из текстовых универсалий, вокруг которой строится семантическое пространство текста. Сознание автора, как известно, не копирует окружающий мир, а создает его индивидуальную модель, выделяя значимые объекты, признаки, явления [Бабенко, Казарин 2003]. В произведениях В.П. Аксенова всегда совмещаются разные типы пространства, что отмечается исследователями. Например, в повести «Звездный билет» Ли Чжаося указывает на психологическое (внутреннее) и географическое (внешнее) [Ли 2015]. Эти особенности характеризуют и образ Америки в романе «В поисках грустного бэби».

Специфика образа Америки в романе состоит в том, что он дается в разных временных измерениях (до отъезда и после отъезда автора из СССР), с разных углов зрения (извне и изнутри). Источниками деталей является не только авторская речь, но и высказывания отдельных героев, и коллективные выводы, так называемые мифы. Отдельную группу составляют мнения советских писателей: «город Желтого дьявола» (М. Горький о Нью-Йорке), «музыка толстых» (М. Горький о джазе), «голопупые девки» (Б. Пильняк о шоу в мюзик-холле), буржуи, на которых нужно смотреть свысока (В.В. Маяковский).

Содержательный компонент образа складывается из нескольких универсалий, образуемых лингвокультурными деталями.

I. Универсалию «Человек» составляют детали, характеризующие:

- **внешность:** *разделенные на пробор блестящие волосы, белозубые сдержанные улыбки.* Улыбку можно считать центральной деталью внешности американцев. При этом за ней, действительно, стоит приветливость и умеренная благожелательность. Другой важной деталью внешности является стройность: «*нация красивых, отменно стройных*» [Аксенов 2006: 24], «*народ чистый и спортивный*» [Там же: 117]. Однако в этом аспекте так же, как и в других деталях, отмечается контрастный признак – «*огромное количество ожиревшей молодежи*» [Там же: 24].

- **образ жизни:**

Особую группу лексем составляют слова, входящие в поле «здоровый образ жизни»: *джоггинг, аэробика.* Подчеркивается значимая роль спорта в жизни обычных американцев, доходящая иногда до крайности: «*Иные*

скажут, что в тренировочной одержимости американцев сказывается их прагматизм, заземленность, гедонизм, нарциссизм и т. д.» [Там же: 20].

О влиянии американского образа жизни на советских граждан говорят наименования молодежных течений: *штатники, стилияги, антиамериканисты, американофилы*.

В американском образе жизни В.П. Аксенов отмечает «грандиозное очарование еды» [Там же: 22]. Как правило, среди деталей, связанных с концептом «еда» в образе другой страны на первый план выходят названия экзотических национальных блюд, но в образе Америки характерным признаком являются не виды национальных блюд, а изобилие еды.

- язык: деталь «сложное произношение», вербализованная метафорой «сколько эмигрантских языков было вывихнуто» [Там же: 30].

- эмоции, ощущения:

Доминантной эмоцией является грусть, для указания на это чувство используется длинный синонимический ряд: грусть, печаль, ностальгия, уныние. Причина этого чувства – урбанистический пейзаж: «Никогда не мог подумать, что вид пожарных лестниц на кирпичной стене может погрузить в столь глубокое уныние. Кажется, печальней печали не найдешь, когда видишь кварталы старых квартирных домов в Бруклине, в Манхэттане, в Куинсе, в Филадельфии или Чикаго <...> ... вся прочая американская урбанистическая старина <...> мало что давала душе, кроме поводов для дальнейшего уныния» [Там же: 14]. Неслучайно В.П. Аксенов называет эту грусть «урбанистической ностальгией» [Там же: 15].

Городские жители испытывают постоянный страх перед преступностью: «они [американцы] избегают гулять по ночам, опасаясь нападений» [Там же: 17].

II. Универсалия «Общество и государство».

- общественные взгляды:

Со стороны представителя советской культуры самой непонятной, зачастую раздражающей особенностью американских социальных взглядов является «полное равнодушие Америки к величайшему потрясению их жизни, Октябрьской революции» [Там же: 5], которая для американцев всего лишь «местная российская заварушка» [Там же: 9].

Америка – страна, где люди свободны в выражении своего мнения, однако в либерализации взглядов «сделано несколько лишних шагов. Начинание перерастает в одержимость, в массовую свистопляску» [Там же: 79]. Парады, проводимые представителями нетрадиционной ориентации, В.П. Аксенов называет вакханалией. Другие явления современной Америки также в силу своей чрезмерной интенсивности названы одержимостями: «волна американской одержимости, именуемой сексуальной революцией» [Там же: 85], «феминистская одержимость» [Там же: 85]. Все эти движения связаны, по определению писателя, с «нижними этажами нашей сути, с проблемами пола. В американской половой жизни, в отличие, скажем, от французской или английской, покоя нет – вечные, так сказать, поиски» [Там же: 82].

- общественные отношения:

Центральной деталью, доминантой социального устройства Америки является *неравенство*, которое сопровождается эпитетами «благородное», «благотворное». Как отмечает Д.В. Харитонов, «именно неравенство заставляет людей напряженно и упорно работать, именно неравенство стимулирует желание достичь немислимых высот благосостояния, именно неравенство способствует всеобщему и всестороннему развитию общества» [Харитонов 1993: 107-108]. Из неравенства логически вытекает терпимость американского общества ко всем непохожим – инвалидам, старикам, представителям других религий, лицам нетрадиционной ориентации.

Отношения людей отражает метафора – дух соседства, отличный от чувства, испытываемого советскими людьми, которые «привыкли к тому, что нас уже давно и стойко тошнит от нашего соседа» [Аксенов 2006: 41]. Это доминанта общественных отношений, представленная несколькими деталями: «Жизнь в Америке развивает в человеке особого рода дух соседства» [Там же: 40]; «О, этот американский community spirit!» [Там же: 74]. Не случайно эта метафора дается в форме неадаптированного иноязычного вкрапления в латинской графике, как и другие национально специфичные явления и понятия.

- финансовые отношения:

Деньги – высшая цель, достижению которой подчинена вся жизнь государства: «Их [дома] строили, чтоб деньги гнать, качать монету в полном пренебрежении эстетическими железами человека, то есть едва ли не в глумлении над ним» [Там же: 14].

Благосостояние занимает важное место в американской иерархии ценностей: «ощущение Америки как страны сказочного богатства и щедрости» [Там же: 8], «Feel rich. В этой стране это очень важно» [Там же: 11]; «... как же иначе еще назовешь образ жизни многомиллионных человеческих масс, если не массовой роскошью?» [Там же: 6]. Однако богатство Америки заслуженное: оно «было создано колоссальным трудом народа, энергией и предприимчивостью дельцов, пафосом строительства принципиально нового в истории цивилизации, сильного, но либерального общества» [Там же: 161].

Отличительной особенностью экономической жизни Америки выступает наличие частного сектора, «разветвленная система частных фондов, грантов, пожертвований» [Там же: 43].

- общественное развитие:

Доминантным признаком общественного развития является динамичность, которая раскрывается в следующих деталях: «Америка всегда соединялась с чем-то вращающимся, с какой-то пружиной» [Там же: 8]; «С бешеной энергией оно [американское общество – В.Ш.] делает деньги, деньги, деньги...» [Там же: 6].

- культура:

- литература:

На популярность американской литературы за рубежом указывает метафора «хемингуэевский бум».

- театр: *«Вот один из моих американских сюрпризов – зажим авангарда»* [Там же: 91].

III. Универсалия «Среда обитания».

- город:

Местом действия в романе выступает, в основном, урбанистический пейзаж. В его описании выделяются доминантные признаки антиэстетичности и комфорта: *«Низкие, удобные, уродливые строения тянутся миля за милей, подпирают бесчисленные рекламные щиты»* [Там же: 15]; В.П. Аксенов говорит об эстетическом ущербе Нью-Йорка [Там же: 14]; Америка называется *эстетической пустыней* [Там же: 14], *«явления антиэстетики – пожарные лестницы на фасадах, унылые проулки с мусорными баками»* [Там же: 14]; *«в Вашингтоне при реконструкции Пенсильвания авеню бережно сохраняют и реставрируют дом с двумя безобразными башенками»* [Там же: 14]. Однако сам В.П. Аксенов подчеркивает субъективность своего восприятия американского города и предполагает, что ощущение антиэстетичности проистекает от непонимания американской урбанистической идеи: *«... может быть, и это отражает иную, в сравнении с нашей, урбанистическую концепцию, иную ноту, которую мы еще не слышим»* [Аксенов 2006: 15].

Признак комфортности для человека подчеркивают наименования различных предметов бытовой техники: *«автоматическая отопительно-охлаждающая система, стиралка-сушилка, электрическая самомоющаяся плита с каким-то там еще таймингом ... машинка, для которой и подходящего то русского слова не подберешь, разве что блюдомойка-сушилка, потом фиговина, полностью пребывающая за пределами русского языка, так называемый гарбидж-диспозал, поглощающий без остатка пищевые отбросы (может быть, мусоропоглотитель?), и, наконец, компактор»* [Там же: 105-106]. Примечательно, что некоторые машины сложно обозначить средствами русского языка, чем подчеркивается их отсутствие в советской бытовой культуре.

Еще один признак деталей городского пейзажа Америки – ультрасовременность. Этот признак передают футуристические определения: *«невиданные в старом мире небоскребы», «невероятная сеть шоссе»* [Там же: 6]. Америка живет в *«...поистине новом, еще неизвестном, не вполне достоверном, но новом либеральном веке»* [Там же: 6].

С признаком «ультрасовременность» и «комфорт» связан признак «технологичность»: *«Отвлекаюсь на минуту от бытовых описаний, чтобы окинуть взглядом технологическую цивилизацию. В Америке ты ощущаешь себя в самом ее центре»* [Там же: 106]. Америка – технологичная цивилизация, все пространство, окружающее человека, *«буквально набито технологией»* [Там же: 106], само существование человека называется *«технологической акцией»* [Там же: 106].

- природа.

Антиэстетичность городского облика противопоставлена природной красоте Америки: *«К числу непреодолимых и почти неоспоримых очарований относится природная красота Америки»* [Там же: 18]. В образе природы подчеркнуты такие признаки, как разнообразие, сохранность, она наполняет «ощущением Большой Благодати», «ощущением новой планеты» [Там же: 18].

IV. Универсалия «Государство».

В романе представлен образ государства, прежде всего, как территории, в описании которой подчеркивается признак «большой размер». Частотными являются перифразы с ключевыми словами «гигант», «гигантский»: *«блондинистый гигант»* [Там же: 4], *«гигантская страна»* [Там же: 63], *«западный гигант»* [Там же: 79], *«гигантское государство»* [Там же: 138].

Доминантным признаком государства как политического образования является его молодой возраст: *«Америка, как известно, гораздо юнее России, она обделена многими нашими историческими активами»* [Там же: 139].

Универсалии образа Америки вербализуются различными группами языковых средств.

Традиционно распространенной группой в образе страны являются топонимы: Анн-Арбор, Санта-Моника, Вайоминг-авеню, округ Колумбия. Отмечается их превосходство над русскими названиями даже в плане слухового восприятия: *«... все эти американские названия звенели одинаковым высокопробным серебром: Кливленд – Огайо, Пеория – Иллинойс, Ричмонд – Вирджиния»* [Там же: 14]. Спецификой американских наименований является преимущественное указание городов названиями штатов. Внешнее очарование Америки – это романтический ореол вокруг названий, который рождает надежду на лучшую жизнь: *«– Взгляните, – говорит эмигрант, – раньше я жил в городе Ворошиловграде в Ленинском районе на улице Дзержинского – какая безнадежность. А сейчас, взгляните, я живу на Земле Мэри, у Серебряного Ручья, по улице Сад Роз – какие паруса!»* [Там же: 20].

Урбанизмы, среди которых названия таких внутригородских объектов, как улицы, площади, магазины, рестораны, кафе и т.п. (PIZZA HUT, BURGER KING, EXXON, K MART, GRAND UNION) также создают образ пространства, предназначенного для комфорта человека.

Среди имен собственных также можно выделить названия культурных мероприятий (Bread & Puppet Show), организаций (пацифистские – «Корни травы», «Зеленый мир»), журналов («Плейбой», «Пентхаус», «Хаслер», «Комментарии»), телеканалов (Эй-Би-Си), популярных марок парфюмерии и т.п. (Эсти Лодер), рекламных вывесок; издательств («Ардис»), названия марок автомашин («Мерседесы», «Ягуары», «Корветы»), названия праздников (День Независимости).

Антропонимы в романе иллюстрируют духовную культуру Америки. Это имена музыкантов (Бинг Кросби, Нат Кинг Кол, Луи Армстронг, Пегги Ли, Вуди Герман, Элвис Пресли), художников и режиссеров (Питер Шуман), телережиссеров (Стивен Спилберг, Пол Мазурский), писателей (Великая Американская Пятёрка – Хемингуэй, Фолкнер, Фицджеральд, Дос Пассос и Стейнбек), руководителей издательств (Карл Проффер), киноактеров (Джейн Фонда, Дасти Хофман). Впрочем, высоко оценивая американскую музыку, В.П. Аксенов дает низкую оценку представителям театрального мира Америки, называя их хорошенькими дурачками, наводящими

«только на одну мысль: есть ли предел бездарности и деревянности?» [Аксенов 2006: 91]. Он также отмечает, что американская публика не ценит авангардные фильмы, зато очень популярным является «мыло».

Специфика употребления имен собственных – способность в емкой форме передавать огромный спектр ассоциаций, служить знаками значимых тенденций. Так, название журнала «Плейбой» – знак сексуальной революции, вывеска *armed response* – символ страха, который американцы испытывают перед преступниками.

Особенностью языковой ткани романа являются интертекстуальные элементы, которые служат для емких, лаконичных характеристик: чувства В.П. Аксенова в самолете на пути в Америку передает метафора «ощущение «раздавленной бабочки»» (отсылка к рассказу Рэя Брэдберри «И грянул гром»); «... я познакомился с хозяйкой сенбернара Джулией – дамой, приятной во всех отношениях» (отсылка к «Мертвым душам» Н.В. Гоголя).

Важную роль играют в произведении разнообразные метафоры: музыкальная метафора (например, нота гора, которую еще не слышат эмигранты), метафора сумасшествия, которая, как правило, относится к явлениям, вызывающим неодобрение В.П. Аксенова (статистическая одержимость, тренировочная одержимость, одержимость идеями сексуальной революции, феминистская одержимость), ландшафтная метафора (Америка – эстетическая пустыня), метафоры смерти (эмиграция-похороны), метафоры-инфернальные символы (переезд из СССР в Америку как путешествие из одного ада в другой).

Одной из языковых особенностей романа является обилие разнообразных и многофункциональных иноязычных вкраплений. По мнению Т.И. Большаковой, использование этих вкраплений отражает стремление автора «к преодолению языкового барьера, которое связано с ощущением себя как гражданина мира, с его духовным обогащением» [Большакова 2005: 36]. Иноязычные вкрапления даются в романе как в латинской, так и в кириллической графике, нередко переводятся, но все равно ощущаются как иностранные, касаются разных областей жизни: *феллоушип, пейзаже, парти, феллоуз, даунтаун, браунстоуны и таунхаусы, двухбедренный апартамент, Как спеллингуете свое имя?, яппи, четырехзначные слова в значении русского 'послать на три буквы', suburbanlife, фолк, трамп, бам, хобо, бич. an issue of the day*. Их стилистические функции в романе заключаются, во-первых, в передаче национальной специфики жизни американского общества, когда их невозможно передать средствами русского языка в связи с отсутствием соответствующих понятий в жизни советского народа. Во-вторых, они могут создавать иронический эффект, использоваться для иллюстрации речи русских эмигрантов: «Мы уже привыкли и не удивляемся, когда слышим, что кто-то из знакомых «выбежал из денег», «взял 95-ю дорогу»... Больше того, и сами то и дело ловим себя на таких примерно перлах: «Надо взять иншуранс, потому что он (?) такс дидактабл, иначе с нашим мортгейджем мы не найдем своего шелтер...»» [Аксенов 2006: 122].

В итоге создается образ страны, к которой можно испытывать разные чувства, она может очаровывать и разочаровывать. Двумя полярными чувствами становятся любовь и ненависть. Главная особенность образа Америки в романе состоит в том, что это преимущественно не географическое, а эмоциональное пространство. Оценки автора, в основном, положительные; стратегии пейоризации (использование сниженной лексики, метафор, основанных на сравнении с животными и т.п.) применяются преимущественно по отношению к Америке стереотипной, образ которой культивировался средствами советской пропаганды, или Америки прошлого: «рок-н-рольные ублюдки» [Аксенов 2006: 146]; «... в те времена [до Первой мировой войны] Америка была (или так казалось мне) отдаленной периферией, эстетической пустыней, фабрикой жира и мыла, долларovým стойлом» [Там же: 14]. Шаблонным является образ злейшего врага: «... страшные оскаленные зубы империалиста дяди Сэма, свисали его вымазанные в крови свободолюбивых народов мира длинные пальцы, алчущие все новых жертв» [Там же: 6].

Для изображенного в романе пространства Америки также характерна биспациальность, поскольку различные смысловые доли данного пространства актуализируются для разных групп советского и американского общества. Биспациальность образа Америки проявляется в совмещении Америки шаблонной, стереотипной и реальной. Шаблонная Америка – страна «мужественных ковбоев и дерзких блондинок» [Там же: 4]. Именно к стереотипной Америке люди испытывают ненависть: «Ненависть к американцу – это, по сути дела, ненависть к устаревшему стереотипу, фантому целлулоидной пленки» [Там же: 4]. Реальные американцы не такие, какими их традиционно считают. Выводы, которые делают на основе внешности, ошибочны: «... американцы не любят унижать людей. Их «развязные голоса» – просто манера их речи, «наглые походки» – просто-напросто выработанная в поколениях фигура передвижения тела в пространстве, «самоуверенных взглядов» и «похабных улыбок» – в массе не встречается» [Там же: 4].

Заключение. Перспективы исследования заключаются в возможности моделирования образа Америки в русской эмигрантской культуре третьей волны, сравнительных исследований, посвященных различным типам эмигрантских лингвокультур в хронологическом (сопоставление образов «своего – чужого» в лингвокультуре русской эмиграции первой, второй, третьей и четвертой волны) и пространственном (выявление специфики образов «своего – чужого» русской эмигрантской лингвокультуры в различных ее центрах за рубежом) аспекте.

Библиография

- Аксенов В.П. В поисках грустного бэби. – М.: Эксмо, 2006.
 Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: «Флинта-Наука», 2003. – 496 с.
 Барруэлло-Гонзалес Е.Ю. Роман В.П. Аксёнова «Московская сага». Проблема жанра. Дис. ... к. филол. н. – Санкт-Петербург, 2009.
 Безелянский Ю.Н. Огни эмиграции. Русские поэты и писатели вне России. Книга третья: уехавшие, оставшиеся, вернувшиеся в СССР. – М.: ИПО «У Никитских ворот», 2018. – 504 с.
 Большакова Т.И. Иноязычные вкрапления в повести В. Аксенова «В поисках грустного беби». – Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 31–36.

Бурлина Е.Я. Самара в прозе В.П. Аксенова и диагностика постсоветского города. – Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – № 13 (2-1). – С. 7–11.

Дадаян Э.Г. Поэтика комического в прозе В. Аксенова. Дис. ... к. филол. н. – Махачкала, 2010.

Карлина Н.Н. Миф Америки в американской и русской литературе второй половины XX века: Э.Л. Доктору и В. Аксёнов. Дис. ... к. филол. н. – М., 2005.

Ли Чжаоя. Анализ семантического пространства повести В. Аксёнова «Звёздный билет». – Вестник Калмыцкого университета. – 2015. – № 1 (25). – С. 62–69.

Маликова Т.А. Творчество В. Аксёнова 1960–1990-х годов в англоязычном литературоведении и критике. Дис. ... к. филол. н. – Воронеж, 2006.

Попов И.В. Художественный мир произведений Василия Аксёнова: автореферат дис. ... канд. филол. наук. – Архангельск, 2006. – 20 с.

Попов И.В. Художественный мир произведений Василия Аксенова. Дис. ... канд. филол. наук. – Архангельск, 2006.

Торунова Г.М. Эволюция героя и жанра в творчестве Василия Аксёнова: От прозы к драматургии. Дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 1998.

Харитонов Д.В. Путешествие с Аксеновым в поисках Америки (к вопросу о проблематике и художественных образах в романе В. Аксенова «В поисках грустного бэби»). – Вестник Челябинского государственного университета. – 1993. – № 2 (1). – С. 106–109.

Чернышенко О.В. Романы В.П. Аксёнова: жанровое своеобразие, проблема героя и особенности авторской философии. Дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2007.

Шаклеин В.М., Цуй Ливэй, Микова С.С. Лингвокультурные образы России и Китая в художественных произведениях представителей русской дальневосточной эмиграции: монография. – Воронеж: Наука-Юнипресс, 2017.

**«Интерактивный литературный атлас современного русского зарубежья»:
на стыке науки и проектной деятельности**

¹Шлемова Наталья Николаевна

²Канищева Елена Валерьевна

³Феоктистова Юлия Петровна

¹Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет), Россия
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 76
кандидат филологических наук
E-mail: natalya-kundaeva@yandex.ru

²Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет), Россия
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 76
кандидат филологических наук
E-mail: elena__fedorova@mail.ru

³Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет), Россия
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 76
кандидат филологических наук
E-mail: yulia_ageeva@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена описанию опыта реализации цифрового проекта «Интерактивный литературный атлас современного русского зарубежья», который разрабатывается на кафедре русского языка и литературы ЮУрГУ (НИУ) на базе научного исследования, направленного на изучение тенденций развития современной литературы русского зарубежья. Авторы статьи демонстрируют уникальный опыт проектной деятельности, осуществляемой в рамках научно-исследовательской работы, и представляют инновационную образовательную форму, связанную с реализацией в образовательном процессе культурно обусловленных стратегий. Создание платформы – цифрового аналога современного литературного «русского мира» – вписывается в круг актуальных междисциплинарных проблем современного гуманитарного знания (развитие цифровой гуманитаристики, создание цифровых гуманитарных проектов) и является достойным ответом на глобальные вызовы современного мира.

Ключевые слова: литературное картографирование, интерактивная карта, интерактивный атлас, гуманитарная география, литература русского зарубежья, цифровая гуманитаристика, инновационные образовательные формы.

УДК 821.161.1–31

"Interactive Literary Atlas of Modern Russian Abroad": At the intersection of science and project activities

¹Natalya N. Shlemova

²Elena V. Kanishcheva

³Julia P. Feoktistova

¹South Ural State University, Russia
454080 Chelyabinsk, Lenin Ave., 76
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: natalya-kundaeva@yandex.ru

²South Ural State University, Russia
454080 Chelyabinsk, Lenin Ave., 76
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: elena__fedorova@mail.ru

³South Ural State University, Russia
454080 Chelyabinsk, Lenin Ave., 76
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: yulia_ageeva@mail.ru

Abstract. The article concerns the description of experience of implementing the digital project entitled "Interactive Literary Atlas of Modern Russian Abroad", developed at the Department of Russian Language and Literature of South Ural State University, affiliated to the scientific research aimed at studying developmental trends of modern Russian literature abroad. The paper focuses on the unique experience of project activities carried out as part of research work and presents an innovative educational form of implementing culturally determined strategies of educational process. The creation of the platform – a digital analogue of the modern literary "Russian world" – fits into the circle of pressing interdisciplinary problems of modern humanitarian knowledge (the development of digital humanities, the creation of digital humanitarian projects) being a relevant answer to the global challenges of the modern world.

Keywords: literary mapping, interactive map, interactive atlas, humanitarian geography, literature of the Russian abroad, digital humanities, innovative educational forms.

UDC 821.161.1–31

Введение. В последние годы в ситуации кризиса национальной и культурной идентичности, активной антитирросийской кампании в мире одним из приоритетных направлений внешней политики Российской Федерации является укрепление и защита «русского мира», объединяющего русскоязычных людей, обладающих духовными и ментальными признаками русскости, а также иностранцев, интересующихся русской культурой, историей. Ещё в 2015 г. в рамках совместного заседания Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку была высказана мысль о необходимости консолидации русского мира посредством преодоления культурного кризиса.

Цифровой проект «Интерактивный литературный атлас современного русского зарубежья», который разрабатывается на кафедре русского языка и литературы ЮУрГУ (НИУ) на базе научного исследования, направленного на изучение тенденций развития современной литературы русского зарубежья, обращен к вопросам, решаемым в рамках государственной культурной политики (Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 №808), которая признается неотъемлемой частью Стратегии национальной безопасности России. Проект соответствует направлениям из Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации №5 «Противодействие техногенным, биогенным, социокультурным угрозам, терроризму и идеологическому экстремизму, а также киберугрозам и иным источникам опасности для общества, экономики и государства», №1 «Переход к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, роботизированным системам, новым материалам и способам конструирования, создание систем обработки больших объемов данных, машинного обучения и искусственного интеллекта», №7 «Возможность эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учетом взаимодействия человека и природы, человека и технологий, социальных институтов на современном этапе глобального развития, в том числе применяя методы гуманитарных и социальных наук».

Современная литература русского зарубежья, существующая внутри иноязычной литературы и культуры, в то же время демонстрирующая органичную связь с традициями русской культуры и литературы, представляет уникальную художественную модель, отражающую сознание современного «русского мира», его историческую память, пути развития, ценностные и социокультурные установки, изучение которых важно для укрепления межкультурного диалога и международных связей, а также для понимания единства национальной культуры России как платформы, на которой формируются механизмы противостояния современным социокультурным и политическим глобальным вызовам. Отметим, что проект вписывается в круг актуальных проблем государственной политики современной России, а также актуальных междисциплинарных проблем современного гуманитарного знания (развитие цифровой гуманитаристики [Журавлева 2011, Володин 2014, Eccles 2014, Власова 2016], создание цифровых гуманитарных проектов).

Проект состоит из научно-исследовательской и практической частей. Научное исследование современной литературы русского зарубежья, поддержанное Правительством РФ (Постановление №211 от 16.03.2013 г., соглашение № 02.А03.21.0011) в результате победы в конкурсе «Поддержка молодой науки ЮУрГУ», сопряжено с созданием цифрового аналога современного литературного «русского мира» – культурно-просветительского, образовательного мультимедийного проекта (цифровой платформы) «Интерактивный литературный атлас современного русского зарубежья», представляющего эффективный механизм репрезентации литературы и культуры современного русского зарубежья, позволяющий усовершенствовать программу продвижения идеи единого «русского мира» за пределами России, сохранения национальной идентичности и укрепления межкультурного диалога, что является достойным ответом на глобальные вызовы современного мира в условиях обострившихся реалий международной политики, современной социокультурной ситуации [Ponomareva, Shlemova 2017]. Кроме того, разрабатываемый проект направлен на совершенствование способов трансляции необходимых идеалов посредством специфических, доступных, популярных и востребованных молодежью информационных каналов.

Материалы и методы. Проект предполагает комплексное научное исследование, сочетающее собственно научную, проектную, творческую, методическую и организационную деятельность, направленную на расширение и укрепление международных связей, на популяризацию культуры и литературы «русского мира» посредством востребованных современным обществом, эффективных форм. В основе научного исследования лежит комплексный подход, сочетающий в себе элементы системного, сравнительно-исторического, типологического, структурно-семиотического методов анализа. Научное исследование имеет междисциплинарный характер, предполагает синтез собственно литературоведческих, культурологических, искусствоведческих, социологических методологических подходов.

В ходе работы над проектом использовалась методология картирования, которая строится на соединении литературоведческих методов с топографическим анализом текста и технологиями цифрового картирования. В работе был изучен и учтен зарубежный и отечественный опыт в области цифрового литературного картографирования, представленный проектами: «Literary Atlas of Europe» Института картографии Федерального технического университета в Цюрихе (<http://www.literaturatlas.eu/en>), «Mapping Emotions in Victorian London» Литературной лаборатории Стэнфорда при поддержке CESTA (<https://www.historypin.org/en/victorian-london/>), «Новая карта русской литературы» поэта Виталия Пуханова (<http://www.litkarta.ru>), «Весь Толстой в один клик» Государственного музея Л. Н. Толстого совместно с АBBYU (<http://www.readingtolstoy.ru/>), мобильное приложение и веб-версия проекта «Живые страницы» (<http://tolstoy.ru/projects/Живые%20страницы/>), разработанные Школой лингвистики НИУ ВШЭ совместно с компанией Samsung, Государственным музеем Л. Н. Толстого и группой Tolstoy Digital, проект «Маршрутами российских первопроходцев: образно-географическая карта Урала в путе-

вых отчетах ученых и писателей XVIII–начала XX вв.» (<http://www.dompasternaka.ru/maps/>). Как показывает мировая практика, визуализация локаций текста в виде карт, связанных с литературными произведениями, с интересными фактами из жизни их авторов, становится продуктивной и эффективной формой популяризации литературы и культуры в целом.

Обсуждение. Цифровой проект «Интерактивный литературный атлас современного русского зарубежья» выполняет синергетическую функцию: он является банком данных, аналитическим, интеллектуальным ресурсом, образовательной, научно-методической базой и виртуальной творческой площадкой. Он обеспечивает выход в межкультурное пространство через систему гиперссылок и способствует эффективному межкультурному взаимодействию в научной, культурной, образовательной среде. Портал имеет уникальный контент, организованный по модели географического атласа мира. «Литературный атлас» позволяет создать единое информационное пространство в области литературы и культуры современного русского зарубежья, представляет своеобразный интернет-путеводитель, позволяющий ориентироваться в литературном и культурном пространстве русского зарубежья, его отдельных представителей и являющийся эффективной формой изучения и популяризации современной литературы русского зарубежья. Проект содействует формированию благоприятной для продвижения чтения информационной среды и условий доступности информации о литературе русского зарубежья, направлен на повышение читательской компетентности и творческой активности молодежи.

Ключевые характеристики цифрового проекта:

1. Уникальный контент. Портал – своеобразный справочник, содержащий информацию о писателях, поэтах, драматургах современного русского зарубежья и их произведениях, информацию о литературных проектах, конкурсах, выставках, фестивалях, конференциях в разных странах мира. Портал – это своеобразный учебник, помогающий иностранцам изучать русский язык. Он является образовательным ресурсом: контент включает видеолекции, мастер-классы. Портал является виртуальной творческой мастерской: на нем размещаются творческие работы участников международных образовательных проектов (литературные календари, альбомы, альбомы визуальной продукции и др.), организуются различные конкурсы. Контент сайта включает: 1) виртуальную библиотеку (произведения современных русских писателей, поэтов, драматургов, проживающих в разных странах мира, современные русскоязычные литературные журналы, публикующиеся за границей, современная популярная переводная литература, научные исследования (статьи, монографии, видеолекции современных русскоязычных критиков, литературоведов, а также современных зарубежных ученых по русской словесности); виртуальные литературные экскурсии по маршрутам русских писателей за рубежом и зарубежных писателей в России; 2) виртуальную литературную галерею, которая знакомит с литературными образами и сюжетами, воплощенными в современном искусстве; 3) виртуальные книжные выставки; 4) авторские туры (маршруты писателей русского зарубежья, составленные на основе их творчества) и др.

2. Использование инновационных технологий. Использование технологии геоинформационных систем, современных интерактивных, мультимедийных технологий, а также дистанционных технологий, технологий цифрового проектирования и моделирования. «Интерактивный атлас» представляет мультимедийное приложение с географическими объектами и связанной с ними информацией. Часть проекта была создана благодаря использованию платформы «Джино», также при создании портала были использованы Mind map Miro и ПО Adobe Illustrator.

3. Интерактивность. Из интерактивных элементов используются: живые ссылки на ресурсы для чтения произведений, слайдеры для просмотра изображений, использование эффекта zoom для раздела «Авторский тур».

4. Многофункциональность. Данный проект является не только энциклопедическим ресурсом, справочником, но и базой для творческих экспериментов. Проект выполняет также функцию литературного гида по художественному миру авторов.

5. Доступность, удобство, наглядность, востребованность. Простота навигации, сквозной текстовый поиск, визуальная привлекательность за счет использования различных форм информационного дизайна (в т. ч. инфографики). Возможность доступа с мобильных устройств.

Команда проекта. Команда проекта включает молодых ученых кафедры русского языка и литературы ЮУрГУ, имеющих успешный опыт создания и реализации научных, творческих и социальных проектов, направленных на продвижение русской культуры, русской словесности в мировом сообществе, на формирование национальной и культурной идентичности в молодежной среде, а также студентов, магистрантов, обучающихся по направлению «Прикладная филология», которые в процессе работы развивают профессиональные умения, связанные с филологическим сопровождением проектной деятельности.

Проект представляет активно развивающуюся область Digital Humanities и является примером гибридации науки, инженерной деятельности, искусства, творчества. Ориентация на подходы цифровой гуманитаристики, обращение к языку Soft Media (компьютерный дизайн, редактирование, создание баз данных, моделирование информации и др.) определили включение в состав проектной команды IT-специалистов Высшей школы экономики и управления ЮУрГУ, которые имеют успешный опыт проектной деятельности в сфере информационных технологий.

Этапы работы:

1. Изучение отечественного и зарубежного опыта в области литера-турного картографирования. Изучение и проработка действующих аналогов и исследований в области проекта. Обобщение и систематизация имеющегося научного опыта, составление корпуса художественных текстов. Отбор и изучение литературного материала.

2. Разработка концепции проекта и ее описание. Создание уникального контента. Разработка тематических модулей. Разработка подходов к созданию интерактивного атласа.

3. Создание базы данных, поиск, сбор, составление справочной информации о современных русских писателях, поэтах, драматургах, критиках, переводчиках, литературоведах, проживающих за рубежом, о литературных изданиях (альманахах, журналах и т. д.), публикующихся за рубежом, о литературных объединениях, о фестивалях, конкурсах, событиях, связанных с русской культурой и литературой, и т. д.

4. Установление контактов с представителями ассоциаций русских писателей за рубежом, русских центров, с научным сообществом.

5. Описание целевой аудитории.

6. Составление корпуса текстов в следующих жанрах интернет-текста: аннотация, творческая заметка, творческий портрет, библиографическая справка, очерк (путевая заметка в формате гайда писателя).

7. Сбор и создание визуального материала.

8. Техническая реализация проекта. Создание макета и дальнейшая разработка дизайна.

9. Разработка комплекта документов по проекту. Создание презентационно-аналитических материалов.

Проект является долгосрочным и предполагает поэтапную реализацию. Важным этапом в реализации проекта стало создание в 2018 г. в рамках учебной деятельности интерактивной литературной карты русского зарубежья Франции (дипломный проект Сагацких В.П.). Выбор страны был обусловлен тем, что 2018 год стал Перекрестным франко-русским годом языка и литературы.

На платформе «Джино» с использованием электронной Mind map Miro и ПО Adobe Illustrator, позволяющих работать с большим объемом данных в текстовом, аудио-, видеоформатах, был разработан сайт, состоящий из 6 программных модулей: главная страница с описанием проекта, интерактивная карта, 4 тематических раздела. В ходе работы была собрана объемная база данных, ставшая основой контента сайта. На главной странице портала размещена интерактивная карта Франции, на которой отмечены современные писатели, поэты, драматурги, критики русского зарубежья, карта служит маяком, который помогает посетителям найти интересующего автора и перейти на его личный профиль.

Раздел «Творцы» содержит информацию о персоналиях, занимающихся литературной деятельностью. В базу была внесена информация о 24 авторах. Личный профиль каждого автора состоит из нескольких подразделов, которые формируют карточку автора: «Карта полушарий» – биография автора в формате досье, творческий портрет писателя, поэта. «Книжная полка» – информация о произведениях творца с активными ссылками на произведения. «Информационный пояс» – активные ссылки на интервью (как в текстовом варианте, так и в аудио- и видеоформатах) с кратким описанием содержания. «Авторский тур» – раздел, созданный на основе произведений автора. Раздел «Письма из зарубежья» содержит информацию о русскоязычных изданиях Франции. Раздел состоит из двух частей: история – издания, прекратившие своё существование; современность – актуальные издания, которые ведут свою деятельность по сей день. В базу внесено 10 изданий, соответствующих нескольким критериям: наличие электронной версии, факт существования и создания издания во Франции, отражение в издании культурной и литературной жизни русского зарубежья Франции. Раздел «Карта культурного просвещения» создан с целью познакомить русское общество с ассоциациями и представительствами русской диаспоры Франции, которые существуют на данный момент. В данном разделе размещена информация о русскоязычных сообществах и ассоциациях во Франции (со ссылками на их информационные ресурсы); о ближайших мероприятиях, связанных с литературной и культурной жизнью страны. Раздел «Кабинет ученого» создан с целью представить научные работы, посвященные изучению литературы русского зарубежья Франции. Подраздел «Эмигрантология» включает работы, посвященные изучению явления русской эмиграции; подраздел «Персоналии» – работы, посвященные изучению конкретных авторов, деятелей культуры русского зарубежья. «Интерактивная литературная карта русского зарубежья Франции» содержит справочную, энциклопедическую информацию об авторах русского зарубежья Франции (биография, основные произведения, аудио- и видеоматериалы), русскоязычных изданиях, которые существуют во Франции, культурных мероприятиях, конференциях, в которых можно принять участие, а также сообществах, которые существуют в литературном пространстве русского зарубежья Франции. Творческий контент направлен на моделирование и визуализацию литературного пространства, художественного образа страны, представленного в литературном гайде «Франция глазами русского человека», созданном на основе воспоминаний, цитат из интервью и произведений русских писателей и поэтов, живущих во Франции (своеобразные литературные экскурсии, литературные маршруты).

Заключение. Разрабатываемый на кафедре русского языка и литературы ЮУрГУ цифровой проект «Интерактивный литературный атлас современного русского зарубежья» представляет инновационную образовательную модель межкультурной коммуникации, продуктивную форму медиатизации научного знания, демонстрирует органичный сплав научной и собственно проектной деятельности. Результаты научного исследования, направленного на составление полной и объективной картины развития современной литературы русского зарубежья, введение в научный оборот корпуса текстов неизвестных или малоизвестных современных авторов, находят отражение в контенте и структуре интерактивного атласа. Кроме того, разработка цифровой платформы позволяет расширить горизонты научных поисков коллектива. Образовательный потенциал цифрового проекта раскрывается в процессе вовлечения в проектную деятельность студентов-филологов, которые совершенствуют опыт, приобретенный в рамках освоения программы «Прикладная филология», расширяют границы профессиональной деятельности посредством освоения методов цифровой гуманитаристики.

Перспективы работы над проектом, представляющим оригинальный формат трансляции литературных и культурных смыслов потенциальной аудитории, позволяющий популяризировать литературу и культуру современного русского зарубежья, очевидны. Важным этапом работы становится консолидация творческих усилий мирового научного сообщества в решении общей проблемы, развитие партнерства с русским зарубежьем в гуманитарной сфере, взаимодействие с ассоциациями, объединениями, русскими центрами, находящимися в разных странах мира.

Библиография

Власова Е.Г. Текст и карта: Урал в травелогах конца XVIII – начала XX в.: сб. статей / Е.Г. Власова, В.В. Абашев. – Пермь: Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2016. – 185 с.

Володин А.Ю. DIGITAL HUMANITIES (Цифровые гуманитарные науки): в поисках самоопределения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://histvestnik.psu.ru/PDF/20143/01.pdf>

Журавлева Е.Ю. Современные модели развития гуманитарных наук в цифровой среде / Е.Ю. Журавлева // Вопросы философии. – 2011. – № 5. – С. 91–98.

Eccles K. Crowdsourcing Projects in the Arts and Humanities: Impact of Tagging on Behaviour: A Paper Presented at ‘Digital Humanities at Oxford Summer School’ / К. Eccles. – University of Oxford, 2014. – 10 p.

Shlemova N., Ponomareva E. Innovative media forms of supporting in modern intercultural educational projects // INTED2017 Proceedings 11th International Technology, Education and Development Conference March 6th-8th, 2017 – Valencia, Spain. – P. 9499–9503.

Раздел III.

Непрерывное лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система

Part Three.

Continuing Linguistic & Rhetorical Education as an innovative pedagogical system

Влияние феномена иноязыковой тревожности на спонтанную речь обучающегося билингва

Андрюшкина Юлия Сергеевна

Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, Россия
241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14
аспирант
E-mail: skakhova.07@mail.ru

Аннотация. В данной статье была предпринята попытка систематизировать теоретические знания по вопросу влияния иноязыковой тревожности (second/foreign language anxiety) на спонтанную речь обучающегося билингва. Проведенный обзор литературы показывает: феномен иноязыковой тревожности – это частный пример функциональной перестройки организма в стрессовой ситуации; специфичность речи в состоянии эмоционального напряжения представляет собой деформации структур, свойственные нейтральной речи.

Ключевые слова: иноязыковая тревожность, изучение языка, эмоциональная речь, учебный билингвизм.

УДК 81'246.2

Effect of foreign language anxiety on the bilingual learner's spontaneous speech

Julia S. Andryushkina

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Russia
241036 Bryansk, Bezhitskaya Str., 14,
Post-graduate Student
E-mail: skakhova.07@mail.ru

Abstract. The article attempts to systematize the theoretical knowledge on the influence of foreign language anxiety, i.e. second/foreign language anxiety, on the spontaneous speech of a bilingual learner. The review of the literature shows that the phenomenon of foreign language anxiety is an instance of functional restructuring of an organism in a stressful situation; the specificity of speech in a state of emotional stress consists in the deformation of neutral speech structures.

Keywords: foreign language anxiety, language study, emotional speech, classroom bilingualism.

UDC 81'246.2

Введение. Известно, что небольшие стрессы могут быть полезны для человека, так как они помогают ему сконцентрироваться и потому делают его работу более эффективной. Легкое волнение способствует большей концентрации, а абсолютное спокойствие лишает человека сосредоточенности. Эта мысль справедлива и в контексте изучения второго/иностранного языка. Объяснением выступает концепция «аффективного фильтра» С. Крашена: эмоции – это фильтр, контролирующий доступ информации в мозг. В момент повышения тревожности фильтр блокирует деятельность мозга, и обработка поступающей информации замедляется, а при снижении этого уровня оперативная система мозга получает возможность анализировать информацию [Krashen 1981; 1982]. Отсюда особую остроту приобретает проблема языковой тревожности (second/foreign language anxiety), причём более адекватным, на наш взгляд, является предлагаемый нами перевод «иноязыковая тревожность», которую в общих чертах можно определить как психологическая тревожность, связанная с изучением и использованием второго/иностранного языка. В научном обиходе также встречается термин «ксеноглоссофобия» (xenoglossophobia) [Андрюшкина 2019а; 2019б].

Материалы и методы. Особую ценность представляет возможность анализа изменений в состоянии человека по соответствующим сдвигам в характеристиках его речи, так как речевой канал связи, в отличие от многих других видов деятельности, доступен для наблюдения [Носенко 1981]. Выбор материала для исследования обусловлен необходимостью изучения особенностей спонтанной речи под влиянием эмоционального напряжения. В данной статье была предпринята попытка систематизировать теоретические знания по вопросу влияния иноязыковой тревожности на спонтанную речь обучающегося билингва.

Обсуждение. Проведённый нами пилотажный эксперимент [Андрюшкина 2019в] показал, что «дебилитивный» уровень иноязыковой тревожности, который характеризуется заметным снижением умственных способностей, принципиально не зависит от гендера, возраста, уровня владения языком, а также не является личностной характеристикой индивида. Это согласуется с утверждением Е. Горвиц, что иноязыковая тревожность – это особый комплекс убеждений, чувств, самооценки и образа действий, проявляющийся при изучении иностранного языка в учебной ситуации и связанный со спецификой процесса усвоения языка [Horwitz et al. 1986]. Изучение иностранного языка, особенно продуцирование речи, само по себе является стрессовой ситуацией, так

как вероятность совершения ошибок из-за необходимости речепроизводства на языке, который недостаточно освоен, значительно повышается [Короленко, Локша 2017]. Среди дополнительных источников стресса, негативно влияющих на освоение и использование неродного языка, можно назвать и специфику учебной деятельности (например, выступления перед аудиторией, недостаток лексических, грамматических и межкультурных знаний), и индивидуальные особенности субъекта (например, заниженная самооценка, завышенный уровень состоятельности, интровертность), и сугубо личные переживания (например, негативная оценка речи на иностранном языке, высказанная педагогом или сокурсником) (см. обзор в [Андрюшкина 2019а; 2019б; 2019в]).

Психологи определяют стресс как негативную психологическую и физиологическую реакцию организма на воздействие экстремальных факторов, осознаваемых индивидом как угроза его благополучию (см. работы Г. Селье, Керри У. Озера, Р. Потаповой и др.) [Жабин 2011]. По всей видимости, данная реакция является одним из механизмов защиты, доставшихся современным людям от далеких предков, но претерпевших значительные изменения, так как в современном мире человек испытывает угрозы не только физического, но и психологического характера. Подтверждением этой мысли может служить описанная У. Кеннон в 1914 году реакция «бегства-защиты» – нейроэндокринный феномен, при котором происходит мобилизация организма на гормональном уровне, подталкивающая мышечную систему к действию в ответ на потенциальную угрозу. Данный механизм дает возможность индивиду бороться с угрозой или бежать от нее (со ссылкой на [Ильин 2001]). Состояние эмоциональной напряженности затрагивает не только относительно простые, например сенсорные, но и более сложные интеллектуальные процессы. «В многомерном и многоуровневом процессе психического отражения взаимодействуют (трансформируются, дифференцируются, интегрируются, переходят друг в друга) разные уровни, в том числе сенсорно-перцептивных процессов, представлений, речемыслительных процессов, понятийного мышления, интеллекта. В реальной жизни все уровни психической деятельности индивида взаимосвязаны; один из них может быть ведущим в зависимости от цели деятельности и решаемых задач, но никогда не выступает сам по себе, лишь определяя специфическую структуру всей системы психического» [Залевская 2016: 18].

Особую ценность представляет возможность анализа изменений в состоянии человека по соответствующим сдвигам в характеристиках его речи, так как речевой канал связи, в отличие от многих других видов деятельности, доступен для наблюдения [Носенко 1981].

Обсуждение. В зарубежной науке одним из первых к исследованию речи в эмоциональном напряжении обратился Г. Маль [Mahl 1958], проанализировав особенности речи, характерные для состояния эмоционального напряжения в различного вида эмоциогенных ситуациях, таких как, например, выступления на различных семинарах и конференциях, речь пациентов психотерапевтических клиник, речь студентов, в ходе экспериментальных «психологических интервью», где стрессогенность ситуации повышалась путем введения фактора угрозы или стимулировалась личностью экспериментатора. Г. Маль выделил следующие особенности:

- 1) повторы фраз, слов, слогов;
- 2) незавершенность слов (опущение части слова или целого слова);
- 3) незаконченность предложения (логическая, семантическая, грамматическая);
- 4) оговорки, неологизмы, парафазии;
- 5) перенос слов из «правильных» позиций в неправильные;
- 6) возрастание количества самоисправлений.

В результате проведения интервью с испытуемыми в состоянии эмоционального напряжения были отмечены такие явления:

- 1) увеличение латентного периода реакции на стимул интервьюирующего;
- 2) возрастание количества числа пауз;
- 3) незавершенные предложения;
- 4) колебания громкости речи;
- 5) увеличение количества фраз, прерванных вздохами [Dibner 1956].

В отечественной науке одной из первых к вопросу порождения речи в эмоциональном напряжении обратилась Э.Л. Носенко. На основании данных эксперимента в результате сопоставительного психолингвистического анализа связной речи одних и тех же испытуемых в обычном состоянии и в состоянии эмоциональной напряженности, возникшей в реальных эмоциогенных ситуациях (экзамен по иностранному языку; выполнение тестового задания диспетчером управления воздушным движением гражданской авиации; интервью с абитуриентом перед экзаменом; беседа с пациентом перед операцией, выполнение задания с высоким уровнем личной ответственности военнослужащим), была предпринята попытка раскрыть механизм появления изменений в эмоциональной речи говорящего, выявив не только каузальные (почему это явление происходит), но и функциональные (для чего оно происходит) законы, которым данное явление подчиняется. Была поставлена задача систематизировать наиболее характерные изменения в речи в состоянии эмоционального напряжения на всех этапах формирования речевого высказывания: этапе программирования замысла высказывания и выбора его опорных смысловых звеньев, на этапе лексико-грамматического развертывания высказывания и на этапе его моторной реализации. Были выявлены следующие изменения в речи:

1) затруднения в формулировке замысла высказывания и в выборе лексических единиц: возрастание количества поисковых слов, семантически нерелевантных повторений, увеличения количества и длительности пауз нерешительности; «заполненных пауз», увеличение количества поисковых и описывающих жестов, снижение словарного разнообразия речи;

2) увеличение количества слов-паразитов, клише, артикулируемые с более высоким темпом, и колебания частоты основного тона;

3) ослабление сознательного контроля за качеством речи: проявление тенденций к синкретизму в области строевого синтаксиса и расчлененности в области актуального синтаксиса; увеличение количества некорректируемых ошибок и синтаксически и логически незавершенных фраз; нарушение целостности сверхфразовых единств и т.д.;

4) появление тенденции к примитивизации речевой деятельности: обеднение и стереотипность словаря устной речи, упрощение речевых ассоциаций; поспешность и неадекватность в формулировке гипотезы о смысле читаемого, эхололичность в воспроизведении информации, воспринимаемой на слух.

Был сделан вывод, что так как рассмотренные особенности в эмоциональном напряжении проявляются у испытуемых всех групп, то изменения в речи не случайны, а являются формой отражения некоторых общих закономерностей организации интеллектуальной деятельности в состоянии эмоционального напряжения [Носенко 1981].

Данная работа легла в основу многих современных отечественных исследований в области эмоциональной речи на различных этапах формирования речевого высказывания.

Ряд авторов отмечает, что речь на иностранном языке сохраняет все характерные черты эмоциональной речи на родном языке, проявляющиеся в «концентрированном» виде, сочетая два, три и более признака в одной фразе. Аффективность речи проявляется в двух крайностях: медленная «зайкающаяся», при этом говорящий неуспешно формулирует высказывание, и быстрая речь «взхлеб», характеризующаяся отсутствием логических пауз между синтаксическими и интонационными группами [Лебедева 2014; Яблокова 2011].

Многих исследователей интересовал функциональный аспект реализации пауз в спонтанной и эмоциональной речи на иностранном языке (например, О.А. Александрова, Г.И. Бубнова, Е.Б. Яковлева, G.V. Carey, J.E. Haney). Так, Т.Н. Синеокова выделяет три функциональные группы пауз в неподготовленной речи на иностранном языке: пауза в составе ложного повтора (требуется для формирования дальнейшего высказывания); пауза-семантизатор (требуется для подбора лексической единицы); пауза в составе корректирующего повтора (требуется для исправления высказывания) [Синеоковой 2019].

Ряд специалистов отмечают, что синтаксическая специфичность речи в состоянии эмоционального напряжения представляет собой искажение конструкций, характерных для нейтральной речи (Н.Е. Юдина, М.М. Сулова). На основе анализа отклонений структуры эмоционального высказывания от структуры ядерного предложения была предложена классификация синтаксических структур эмоциональной речи (повтор, материально избыточные элементы, инверсия, транспозиция, разрывы потенциального синтаксического целого, расшифровка, эллипсис, изолированные элементы). Данная классификация, по мнению автора, позволяет выявить различия в сложности, частотности, разнообразии, доминантности и сочетаемости реализуемых признаков, коррелирующих с тем или иным типом эмоционального состояния [Синеокова 2004].

На основании формальных признаков звучащей речи (темп, ритм, паузы, ритмическая структура фразы, речевые ошибки и оговорки) с применением метода аудитивного анализа, психоанализа, статистических подсчетов и использования компьютерных программ был разработан механизм характеристики эмоционального состояния говорящего, обладающий, по мнению автора, высокой практической ценностью для организации рациональной деятельности обучающихся на экзамене в условиях психоэмоционального фактора стресса [Жабин 2011].

Представляют интерес данные, полученные на основе метода свободных ассоциаций при проведении экзамена по иностранному языку. Так, С.С. Галагудзе, как и Э.Л. Носенко, отмечает перестройку ситагматических и парадигматических реакций. Наблюдается резкое увеличение употребления простых, ранее усвоенных, стереотипных единиц, при этом для участников эксперимента с возбудимым типом поведения характерны бессмысленные реакции, а для участников с тормозным типом поведения характерно резкое снижение скорости реакции [Галагудзе 1980; Носенко 1981].

Заключение. Таким образом, проведенный нами обзор литературы по вопросу изменения речи в состоянии эмоционального напряжения, убедительно показывает, что, феномен иноязыковой тревожности – это частный пример функциональной перестройки организма в стрессовой ситуации, происходящей на всех уровнях систем его функционирования (сенсорном, гормональном, психологическом и т.д.). Тем не менее, несмотря на то, что в мировой литературе накоплен обширный опыт по анализу влияния эмоций на речь, негативные последствия иноязыковой тревожности в контексте учебного билингвизма изучены недостаточно глубоко, особенно в отечественной науке. В то время как крайние случаи проявления данного явления имеют деструктивное влияние не только на порождаемую устную речь обучающегося, но и отражаются в его письменной речи и способности воспринимать информацию на слух, вплоть до полной парализации умения, затрудняя процесс обучения [MasIntyre & Gregersen 2012]. Очевидно, что описанная выше специфичность речи в состоянии эмоционального напряжения представляет собой деформации структур, свойственные нейтральной речи. Принимая во внимание, что в современной науке ошибка трактуется как сигнал «разошедшегося шва» [Залевская 2016], в перспективе ставится задача установить, с каким именно этапом речемыслительного процесса связаны те или иные искажения нормы.

Библиография

Андрюшкина Ю.С. Ретроспективный взгляд на проблему иноязыковой тревожности с позиций психолингвистики // Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике: сб. науч. трудов. – М.: Изд-во МГИМО – Университет, 2019а. Т. 2. – С. 17–22.

Андрюшкина Ю.С. Феномен иноязыковой тревожности: сущность и причины возникновения // Теория и практика языковой коммуникации: материалы XI Международной научно-методической конф. – Уфа: РИК УГАТУ, 2019б. – С. 22–29.

Андрюшкина Ю.С. Эмпирическое исследование взаимосвязи иноязыковой и личностной тревожности у обучающихся билингвов // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. – 2019в. – №4 (63). – С. 218–224.

Галагудзе С.С. Лексико-грамматические характеристики устной спонтанной речи как средство психодиагностики // Диагностика психических состояний в норме и патологии. – Л.: Медицина, 1980. – С. 45–53.

Жабин Д.В. Психолингвистические проблемы исследования спонтанной речи говорящего в состоянии эмоциональной напряженности. Новый подход // Вестник ВСГУТУ. – 2011. – №4 (63). – С. 135–138.

Залевская А.А. Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов // Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – 269 с.

Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.

Короленко И.А., Локша О.М. Речевые формулы как средство преодоления языкового барьера при изучении иностранного языка [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Том 8. – № 62. – URL: <http://ej.soc-journal.ru> (дата обращения: 02.07.18).

Лебедева Н.Н., Каримова Е. Д. Акустические характеристики речевого сигнала как показатель функционального состояния человека // Успехи физиологических наук. – 2014. – Т. 45. – № 1. – С. 57–95.

Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь. – Киев: Вища школа, 1981. – 195 с.

Синеокова Т.Н. Функциональные особенности пауз в иноязычной речи, реализуемой в состоянии эмоционального напряжения (экспериментальное исследование) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1 (134). – С 153–157.

Синеокова Т.Н. Некоторые направления в исследовании синтаксиса эмоциональной речи // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. – № 6. – С. 9–13.

Яблокова Т.Н. Эмоциональные высказывания в диалогической и монологической речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 2. – С. 191–196.

Dibner A. S. Cue-counting: A measure of anxiety in interviews // Journal of Consulting Psychology. – 1956. – Vol. 20, № 6. – Pp. 475–478.

Horwitz E.K., Horwitz M.B. & Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. – 1986. – Vol. 70. – № 2. – Pp. 125–132.

Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. – Oxford: Pergamon Press, 1981. – 150 p.

Krashen S Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 202 p.

MacIntyre P., Gregersen T. Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning // Psychology for language learning. Palgrave Macmillan. – London, 2012. – Pp.103–118.

Mahl G.F. Disturbances and silences in the patient's speech in psychotherapy // The Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1956. – Vol. 53. – № 1. – Pp.1–15.

**Риторическая технология в формировании и развитии креативной языковой личности:
концепция, технология, опыт, проблемы, перспективы**

Антонова Светлана Михайловна

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Беларусь
230020, г. Гродно, Индурское шоссе, 10
кандидат филологических наук, доцент,
E-mail: antonovasm@inbox.ru

Аннотация. Современная языковая личность (ЯЛ) рассматривается автором как феномен логосферы и идеосферы: не только общекультурный и интеллектуальный продукт школьного и вузовского филологического образования, социального статуса человека говорящего или заложник влияния доминирующих в обществе коммуникативных стратегий и технологий, но и отражение его креативной компетенции. При этом теоретически осмысливается и представляется риторическая технология формирования и опережающего развития критически мыслящей креативной ЯЛ, разработанная автором на базе филологической риторики в процессе многоаспектного исследования языкового сознания нового поколения носителей русского языка Беларуси (1981–2001 гг. рождения) в процессе обучения их в школах г. Гродно и в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы.

Ключевые слова: прецедентная языковая личность (ЯЛ), креативное языковое сознание, филологическая риторика, миромоделирование, идеосфера, логосфера, дискурс.

УДК 808.5

**Rhetorical technology in forming and developing creative linguistic personality:
Conceptions, technologies, experience, problems, prospects**

Svetlana M. Antonova

Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus
230010, Grodno, Indur Highway, 10
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: antonovasm@inbox.ru

Abstract. The author considers modern linguistic personality (LP) as a phenomenon of the logosphere and ideosphere: not only as a general cultural and intellectual product of school and university philological education, of the social status of homo loquens or hostage of the influence of communicative strategies and technologies dominant in society, but also as a reflection of his / her creative competence. The author also reflects on and puts forwards the rhetorical technology of formation and advanced development of a critically thinking and creative LP. The technology was developed on the basis of philological rhetoric in the process of multidimensional studying the linguistic consciousness of a new generation of native Russian speakers in Belarus (born in 1981–2001) in the process of teaching them in Grodno schools and at the Yanka Kupala State University of Grodno.

Keywords: precedent linguistic personality (LP), creative linguistic consciousness, philological rhetoric, world modelling, ideosphere, logosphere, discourse.

UDC 808.5

*Во все времена богатство языка
и его ораторское искусство или рядом.
А. П. Чехов*

Введение. Перекрёсток четырёх магистральных направлений в развитии современного знания о Homo loquens и Homo Sapiens (риторики, когнитивистики, линвоперсонологии и коммуникативистики), креативная языковая личность (ЯЛ) и в научном моделировании человека говорящего, и в практике современного образования сегодня не просто одно из самых эксплуатируемых лингвистических понятий, каким, скажем, 20 лет назад виделось ещё виделось понятие ЯЛ [Пузырёв 1998], но реальный фокус прагматического использования и практического измерения системного научного Синтеза Знания о самой языковой личности. Это синтез знания гуманитарного: в смысле подлинно человеческого [Щербин 2000] (как *научной и концептуальной, национальной и общечеловеческой картины мира*) о Мироздании и о человеке вообще и Знания человеком измеренного в лучших традициях устремлённости к Идеалу Творения и к Человеку III Цивилизации, представлено ли оно в смысле или в измерителях и параметрах как *слагаемые риторической модели-конструкта современного языкового сознания и современной риторической ЯЛ* [Севрук, Юнина], представлено ли в категориях и постулатах Философии Синтеза русского космизма как *часть большего целого – в рамках Метагалактики* [Сердюк 2012] или через *категориальный аппарат лингвориторической парадигмы «9-мерности» или «16-мерности»* [Ворожбитова 2015, 2018, 2019; см. также: Vorozhbitova, Issina 2013; Vorozhbitova, Potapenko 2013]. И это вполне закономерно, если вспомнить хотя бы никем не оспариваемый минимум прецедентов отечественного понимания креативности и её источников.

Правда, в этом едином порыве-прорыве науки к образованию и его субъектам мало воодушевляющего, зато чрезмерно много парадоксального. Главный, думается, парадокс – «дистанция огромного размера» между провозглашаемыми научными идеями, выведенными законами, познанными закономерностями и исследовательскими находками (ноу-хау), с одной стороны, и их образовательным внедрением (*правоприменением*, как сказали бы правоведа, иди речь о законах юридических) на этапе моделирования содержания учебного знания и выработки образовательной технологии, с другой. «Дистанция огромного размера», ибо все научные интенции, концепты, стратегемы и результирующие их теории внедряются не в образовательную практику и в прагматику, а на этапе контроля за результатом образовательной деятельности: как само собой разумеющееся, в обход и даже вопреки реальному содержанию, смыслу, технологии и возможностям на этапе самой образовательной деятельности. Так, филология всех специальностей и специализаций, история, когнитология, педагогика, психология, нейропсихология, философия, медицина, правоведение etc. – все науки, которые ещё 150 лет назад К.Д. Ушинский синтезировал бы в своей педагогической антропологии [Ушинский 2002], – сегодня своим интересом к творческому потенциалу языковой личности дали основания всем «контролёрам» (практикам и прагматикам, вплоть до чиновников и стратегов, моделирующих и оценивающих образовательные результаты, компетенции и компетентности школьников и студентов, молодых и состоявшихся специалистов) благополучно судить всех и вся с позиций развитости в человеке того, что является именно составляющей креативности, не формируемой, правда, сегодня, как и вчера, ни одним из звеньев образовательной системы. Однако уже ведётся речь не в рамках научной полемики по вопросу и не о нюансах понимания, характере концепций креативности, глубине их разработки или апробированности – о креативности как об определяющей и искомой естественной компоненте образования и о составляющей всего и вся сегодня мы слышим, что называется, «из каждого утюга». Как следствие – креативность как главнейшая характеристика человека думающего, говорящего и включённого в процесс коммуникации стала современным стандартизированным искомым параметром профессиональных программ, моделей подготовки и ожиданий потенциального работодателя. Эти ожидания социума и личности теперь распространяются даже на учеников и выпускников общеобразовательной школы; на молодых специалистов со средним специальным образованием;кратно они вырастают при оценке кандидата на замещение вакансии в рядовое учреждение или в солидную фирму, если это специалист с высшим образованием. На практике же всеми стандартами субъекты образования искомого уровня – по-прежнему, 25 лет, стратегически, системно – тестоцентрированы. Более того: сегодня, например, в Беларуси, уже сориентированы на всякое отсутствие креативности и на репродуктивность при предъявлении результата не только абитуриенты, но и выпускники вуза. Так, на сдачу государственного экзамена по специальности в виде теста по языкознанию и литературоведению нацелены специалисты в области коммуникации и профессиональной подготовки ЯЛ, онтологически *должны* представлять свою языковую продуктивность, филологическую состоятельность, риторическую развитость и креативность, – выпускники филологического факультета университета, будущие учителя русского языка и литературы. Иначе говоря, налицо образец стахановского «движения в никуда», «в прекрасное далёко», и на потоке нонсенс: усечённое (четырёхлетнее) практикоориентированное высшее университетское образование специалистов по подготовке креативной ЯЛ, которое всем своим содержанием и технологиями моделирует ЯЛ репродуктивного типа.

Материалы и методы. В статье теоретически осмысляется и представляется риторическая технология формирования и опережающего развития критически мыслящей креативной ЯЛ, разработанная автором на базе филологической риторики в процессе многоаспектного исследования языкового сознания нового поколения носителей русского языка Беларуси (1981–2001 гг. рождения) в процессе обучения их в школах г. Гродно и в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы. Это позволяет современную ЯЛ увидеть как феномен логосферы и идеосферы: не только общекультурный и интеллектуальный продукт школьного и вузовского филологического образования, социального статуса человека говорящего или как заложника влияния доминирующих в обществе коммуникативных стратегий и технологий, но и как отражение его креативной компетенции. В основе данного обращения к сложившемуся парадоксу с целью теоретически осмыслить его образовательные последствия и предложить пути преодоления – филологическая риторика, понимаемая как концепция, теория, стратегия, практика и технология образования современной креативной ЯЛ, учитывающая традиционные для отечественной системы филологического образования ЯЛ смыслы, источники, прецеденты, материалы и инструменты, интегрированные путём системного синтеза языковой, научной, риторической, художественной и педагогической моделей русского человека говорящего. Синтезируемые слагаемые представляемого подхода к образованию креативности:

- опыт авторского сорокалетнего когнитивного исследования русского человека говорящего по данным языкового, научного, художественного, риторического, медийного и образовательного моделирования, полученный в результате системного когнитивного описания языковой, диалектной и риторической моделей русского человека говорящего как коллективной и индивидуальной языковой личности [Антонова 2003; Анисимов, Антонова 2005];

- моделирование и сорокалетняя практика подготовки филологов в системе высшего образования (учебные и специальные курсы по истории русского языка, по его современному синтаксису, семантике и лексикологии, по риторике и культуре речи, по теории и практике коммуникации и диалога, по лингвистике текста и анализу художественного текста;

- руководство более 200 курсовыми и около 100 дипломными работами, пятью магистерскими и семью кандидатскими диссертациями, связанными с этими же проблемами;

- десятилетний опыт работы учителем риторики в гимназии, пятилетний опыт учителя русского языка и литературы в физико-техническом лицее;

– трёхлетний авторский эксперимент по преподаванию интегрированного курса «Русская словесность» в начальном, среднем и старшем звеньях гимназических классов в системе развивающего обучения;

– опыт научного моделирования образовательного содержания системы развивающего образования для гимназистов;

– социолингвистические и когнитологические экспериментальные данные языкового сознания, полученные автором в процессе двадцатилетней педагогической деятельности в экспериментальных классах гимназии и в обычных средних школах г. Гродно; в авторской школе «Умники и умницы» для одарённых детей Гродненского района; при работе с участниками областных, городских и районных олимпиад по русскому языку и с участниками школьных риторических фестивалей; на учебных занятиях со студентами разных факультетов – с будущими филологами, журналистами, биологами, психологами – и курсантами (военными инженерами) Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

Обсуждение. Оставив за скобками все прочие проявления искущённости и уверенности нашего современника в креативности как во влияющей факторе-измерителе развитости мира и человека, остановимся на том, что стало до такой степени общим местом в стратегиях и нормах образовательной среды, что уже заложено в критерии оценки их эффективности, современности и уровня развитости, но реально стать сформированным – системно и целенаправленно, органично и планомерно, в соответствие процессу образовательной деятельности и природе его субъектов на уровне их онтогенеза и филогенеза – может только через систему развивающего филологического образования ЯЛ и только через русскую словесность.

Причём сегодня, казалось бы, уже можно и не доказывать особую – антропогенную и логоцентричную – образовательную роль русской словесности и принять это утверждение как образовательный постулат, как минимум, по пяти причинам.

1. Уже 300 лет влияния в Отечестве нашем первого Гения и Прецедента креативности русского языкового сознания, создавшего и явившего миру первый русский университет, который *«всё испытал и всё проник»*, сам став и бывший нашим первым университетом: не только *«Историк, Ритор, Механик, Химик, Минералог, Художник и Стихотворец»*, но и Инженер, Конструктор, Естествоиспытатель, Физик, Астроном, Геолог, Лингвист, Литературовед, Стилист, а ещё и Философ, Политолог – Учёный, Прообраз Автора и Творца Педагогической антропологии (Общественный деятель, Учитель, Теоретик, Идеолог и Организатор системы образования русской языковой личности вообще и креативной ЯЛ в особенности), рядовой диалектоноситель, развивший своё языковое сознание до уровня Трилингва (и, по некоторым источникам, даже Полиглота, знавшего в совершенстве 11 и способного без словаря обходиться ещё 19 языками) и кодификатора трёх стилей русского языкового сознания, Автор теории русского языка и виртуозный его Носитель. Он всё ещё впереди – и нашей Науки, и нашего Образования креативного языкового сознания. **Михайло Васильев Ломоносов.**

2. Уже 200 лет влияния на Русский Мир гениального ученика М. В. Ломоносова – Гения русской литературы и Творца современного русского литературного языка, давшего образцы креативности русского языкового сознания во всех жанрах художественной литературы (за исключением, разве что, басни и комедии), впервые явившего миру *русский дух: русского человека в его развитии, в котором русская природа, русская душа, русский язык, русский характер отразились в такой чистоте, в такой очищенной красоте, в какой отражается ландшафт на выпуклой поверхности оптического стекла. Наше всё.* **Александр Сергеевич Пушкин.**

3. Уже 160 лет назад русский язык запечатлён как *сам по себе поэт* и философ Гением литературной философии и антропологии русского характера в отечественной *«Одиссее»*, *«Божественной комедии»* и *«Человеческой комедии»*, креативные уроки которой дали миру не менее гениальные литературные результаты (Обломова и Остапа Бендера, например), нацеленные *привлечь взгляд всякого наблюдательного современника, ищущего в былом, прошедшем живых уроков для настоящего, а в поэзии раскрывшего чистую исповедь души, а не порождение искусства или хотения человеческого, сделав её потому и всем равно ... доступной.* **Николай Васильевич Гоголь.**

4. Уже 150 лет явлен мир *духовнонравственной антропологии* Гением антропологии педагогической, который открыл, всесторонне осмыслил, систематизировал, практикой поверил и убедительно доказал человекообразующую и логоцентричную воспитательную значимость всей теории познания и практики в качестве их цели, предмета и смысла, а *на воспитательное искусство* (педагогическую систему и технологию воспитания Души человека) взглянул как на единственное подлинное *средство величия и счастья человека* [Ушинский 2002, Т.1: 41], возводящее его *«к вечным категориям духовности, без которых распадается устойчивость бытия общества и каждого отдельного человека»* [Корольков 2016: 350]. Причём русская словесность и синтез педагогических наук-искусств антропологического цикла обнаружены как равно ценные и равновесные «антропоцентрирующие» технологические и содержательные слагаемые воспитания Души, Мудрости и Таланта быть Человеком, а направлением движения педагогической антропологии к воспитанию в человеке Человека определено включение в неё *в качестве венчающего её раздела духовнонравственной антропологии* [Корольков 2016: 350]. **Константин Дмитриевич Ушинский.**

5. Уже 33-й год (возраст Христа) о креативной роли русской литературы для образования *необщего выраженья лица* человека и социума звучит Слово Гения русской Поэзии XX века, отмеченное Нобелевской премией, писателя, эссеиста, Гражданина мира, утверждающего необходимую связь сосуществования и существования человека и народа на уровне литературы, *только если мы не решили, что «сапиенсу» пора остановиться в своём развитии, и не забыли, что этология человека говорящего как того разумного эстетически детерминирована именно литературой, ибо эстетика – мать этики; понятие «хорошо» и «плохо» – понятия прежде всего эстетические, предваряющие категории «добра» и «зла», а всякая новая эстетическая реальность уточняет для человека реальность этическую.* **Иосиф Александрович Бродский.**

Вместе с тем, образовательные постулаты сегодня не работают: филологическое образование являет собою не антропологическую педагогику, не влияние русского красноречия и риторического искусства, русского языка и русской литературы, а зависимость от их усечённости и даже исключённости из современной парадигмы реального (не декларируемого) образования креативной ЯЛ. Как будто всё ещё оставаясь в поиске надёжных источников и технологий, образование современного и будущего человека говорящего, языкового сознания и ЯЛ креативного типа, способных не только быть с веком наравне, но и определять его и будущее мира и человека, с завидным упрямством и усердием освобождается от Пророков в своём Отечестве. При этом «освобождении» и ниспровержении Кумиров всегда не важно, Патриоты ли они Русского Мира (Первый ли это Университет, или Поэт и Творец самого Языка нашего, или Философ Русской Словесности, или Педагог-Антрополог), прошедшие свой Путь Креативности, или же это свободные от замкнутости русской идеосферы, логосферы и сформированной ими картин мира Творцы уровня Человека Мира (Нобелевский Лауреат), но важен результат – свобода от синтеза слагаемых той триады русской словесности (риторики, языка и литературы), вне которого равно не развиты и безъязыки и ум, и сердце, и Душа русского человека.

Сегодня логосфера информационного мира (который больше война, чем мир) всеми влиятельными своими технологами продлевает безвекторное существование ЯЛ и формирует новый тип репродуктивного сознания, который считался когда-то главным пороком, бичуемым реформаторами всех мастей. На смену репродуктивным аудиалам (детищу школьного дискурса и нарратива советского времени с его «примитивными догматическими» учителями, «безальтернативностью системы», предметной «перегруженностью и зубрёжкой», с представлением о твёрдости орешка знаний и надёжности самого знания), которые демонстрировали в собственном устном слове-пересказе и письменном каллиграфическом списывании текста прецеденты, сценарии и прототипы влиятельности Идеалов учительского, учебного и общешкольного нарратива, коммунистической идеосферы и «совковской» логосферы, приходят визуалы нового времени с клиповым мышлением: не способные запомнить, воспринять и воспроизвести слово учителя или записать лекцию без картинок, но уверенные в относительности и «мягкости» знания – википедисты, тествоцентристы, плагиаторы, пропустившие фазы и каллиграфического присвоения текста, и порождения собственного письменного текста, но смело шагнувшие в пропасть-поток текста чужого: готового, часто очень яркого, маячащего с монитора и мгновенно, по первому клику, всплывающего из Интернета.

Разница между ними столь разительна, что заслуживает внимания быть описанной хотя бы в общих чертах – в качестве примера фонового знания – для понимания не репродуктивных, а креативных ожиданий нового времени.

Были у репродуктивности классического образца советского доперестроечного времени и просто поразительные креативные образовательные результаты, достижимые даже в условиях сельской школы, если избирались в качестве прецедентов достойные образцы логосферы и языкового сознания и формировался единый (обучающий и воспитывающий, учительский и ученический, текстуализованный и дискурсивный) образовательный нарратив и его дискурс. Например, киножурнал «Хочу всё знать», «Наука и техника», которые просматривались всей школой в специально отведённые для этого перед уроками полчаса; поэтические тексты русской и белорусской литературы (которых на момент поступления в школу ребёнок должен был знать наизусть не менее 100, что считалось достойным готовности будущего ученика к обучению в сельской школе); ежедневное домашнее чтение художественной литературы (после 4 класса не менее 100 с.), еженедельные домашние диктанты, общешкольный просмотр экранизаций произведений русской и советской классики с последующим обсуждением их на уроках литературы и во внеклассных мероприятиях; литературные вечера и концерты; коллективное обсуждение или включение в материалы уроков по русскому языку прослушанных дома с семьёй по репродуктору радиопередач «Театр у микрофона» «Радионяня»; поход-поездка в областной драматический театр с последующим написанием творческих работ и смысловым освоением театральной лексики, со сравнением текста произведения с постановкой; ежегодные поездки автобусом на экскурсии в Москву, Ленинград, Киев и др. культурные центры страны; недели русской литературы и языка; постоянный выпуск и конкурсы стенгазет; школьные конкурсы чтецов, эрудитов, спектакли, диспуты, КВН... Это, скажем, имело место в простой сельской белорусской послевоенной школе (начальная, семи-, восьми и девятилетняя, в разные годы, школа д. Паперня Лидского района Гродненской области), или в восьмилетней школе 60-х годов в небольшом провинциальном городке на Алтае (школа с вековой историей №4 г. Бийска, в которой одно время работал Виталий Бианки), или в сибирской сельской школе 70-х годов (СШ р. п. Рассвет Топкинского района Кемеровской области), не говоря уже о школах для детей советских офицеров, проходивших службу в 60-е годы за пределами Советского Союза (в ГДР, например), которые славились именно великолепно поставленной системной подготовкой русской креативной ЯЛ.

Так, например, данные по технологии создания единого образовательного нарратива и дискурса были нам любезно предоставлены её выпускником доцентом Гродненского государственного медицинского университета, кандидатом медицинских наук И.А. Серафиновичем, до сих пор хранящим в памяти светлый образ автора и реализатора подлинной креативной образовательной технологии – директора школы в д. Паперня, майора в отставке, бывшего политработника, ветерана Великой Отечественной войны, А.К. Лабынцева, 1917 г.р., уроженца Могилёвской области, руководившего школой с 1959 по 1978 г. Это при нём выпускники школы, число учеников которой не превышало 140 человек, массово поступали в вузы, тогда как до А.К. Лабынцева и его супруги, учителя русского языка и литературы, С.Г. Лабынцевой, в деревне не было лиц с высшим образованием. Именно эта технология в этом человеческом воплощении стала и является до сих пор для Педагога и Учёного, Доктора И.А. Серафиновича воплощением образовательного дискурса и нарратива Русского Слова и Русского Человека, соответствовать которому белорус стремится сам при подготовке будущих врачей сегодня.

Выпускниками этих школ для «репродукторов» стали настоящие креативные ЯЛ – просто блистательные носители русского литературного языка и прецедентного языкового сознания: выдающиеся Инженеры, Врачи и Учителя (много учителей, поскольку на хороших прецедентах и текстах учились и им было что транслировать и ретранслировать дальше!), Кораблестроители и Авиаконструкторы, о которых говорят «от Бога», и Защитники Отечества («до последнего вздоха»), председатели совета директоров банка Лукойл, доктора и кандидаты всяческих наук – по сути и признанию Артисты в своём Деле, Заслуженные и Народные, уровня Любви Казарновской, Герои Труда и Советского Союза. И примеры такой креативной результативности репродуктивности не парадокс, а закономерность, проецированная русской педагогикой со времён К. Д. Ушинского системно, поскольку и место отведено всем видам антропогенной предметной учебной деятельности: русскому языку и литературе, математике, физике, истории, обществоведению, иностранному языку, биологии, химии учили всех, безвыборно, до выпускных экзаменов. И уроки русского языка и литературы были основными и полноценными (по содержанию и количеству позволявшими системой языка овладевать и тексты литературных произведений целиком читать, в том числе и наизусть выразительно; понимать и осмысленно интерпретировать), и внимание им уделялось с первого по последний класс (формирование навыков письменной речи от развития мелкой моторики рисованием, лепкой, через чистописание чернилами и перьевой ручкой к становлению каллиграфического письма и почерка и к использованию приобретённых навыков для списывания, пересказа, анализа прецедентных текстов и создания собственных сочинений по этим же текстам), а без знаний языка и литературы, как и без умений, навыков и творческих способностей, сформированных этими предметами, невозможно было получить высшее образование ни по одной специальности.

Для ЯЛ XXI века рождения весь реальный мир и все его картины (языковую, концептуальную, научную, художественную, национальную), за исключением разве что наивной профанной, заменяет бытие чужих (чаще всего безавторских, «тырнетных», случайных; практически всегда – виртуальных) текстов, притягивающих желанием-готовностью довериться сказанному в них как достоверному *со-знанию* и *со-мыслию* (написано же и опубликовано для всех, все читают и все учитывают как данность!!) и даже как бы твоих (самим тобою отсканых, в твоём телефоне высвечивающихся, тобою читаемых), что и формирует репродуктивное сознание ненарративного типа (вплоть до паталогических, девиантных, как навязываемых игровым, рекламным, видео-, кино- и теледискурсами образов мира и человека). Как следствие – юмор в границах этого сознания транслируется не через анекдот, языковую и смысловую игру, фразеологические единицы или реминисценции, которых и не понять, и не запомнить, и не воспроизвести репродукторам нового времени, а только через мем, а нарратив и дискурс сознания ЯЛ редуцируются до слова-жеста или фразы-реплики. Новые репродукторы слепо и смело вторят открывшимся им прецедентам и источникам информации, реализуясь относительно информационного мира именно в роли объекта-адресата, информируемого, даже когда им удаётся свою коммуникативную инициативу изобразить в виде собственного знания-мнения-убеждения. Именно на такую – по сути клакерную – коммуникативную роль такой адресат и рассчитан стратегами-технологами информационного мира: потребитель информации, информационный объект и продукт, ведомый по картине мира шорами манипуляции, девиантно трансформированной потребителем. Именно на такой адресат рассчитана рекламная картина мира, в которой он единственно и является субъектом, поскольку и концептуальную картину мира ему создаёт этот асоциальный и индивидуалистичный потребительский информационный миромоделирующий контент: *Счастье начинается с живота; Любовь есть; Between love and madness lies Obsession / Между любовью и сумасшествием – одержимость; Betcha can't eat just one / Готовы поспорить, ты не сможешь остановиться на одном; The happiest place on Earth / Самое счастливое место на земле; Just What the Doctor Ordered / То, что доктор прописал; Doctors Recommend phillip Morris / Врачи рекомендуют phillip Morris*. Множимый ежечасно и всеканально, вторгающийся в детский и взрослый, научный, публицистический и художественный теле- и радиодискурсы, этот контент становится доминирующим нарративом о мире и человеке, особенно агрессивным по последствиям для несформированной ЯЛ, поскольку вытесняет из языкового сознания все прочие, пусть и сознательно формируемые школой, семьёй, но более социализованные – сложные, трудоёмкие для овладения ими и неконкурентоспособные по сравнению с деструктивными нарративами и дискурсами: агрессивные по коммуникативному натиску и массовости тиража, иллюзорные, аномальные, примитивные, девиантные, физиологичные, но потребительски доступные, лёгкие (как наркотики), рассчитанные на интимное потребление, они не требуют от потребителя ничего, кроме привычки потреблять. Задачу же создания прецедентной альтернативы – такого нарратива и такого дискурса, которые были бы и влиятельными, и едиными, и сквозными, и соответствующими возрасту, и образовательно значимыми (наполненными смыслами, воспроизводящими культурные, ментальные, национальные, общечеловеческие коды и обеспечивающими когнитивные, нравственные, эмоциональные потребности личности), – не решают ни школа, ни семья, ни сам ученик. Причём по большей части не решают, поскольку и не способны задачу эту видеть здесь и сейчас как существенную, реалистичную и реализуемую для языкового образования, социализации и личностной самореализации даже субъекты высшего образования. Правда, современные ведущие специалисты в области антропологических наук и искусств таки видят правильные – перспективные, социально, культурно и общественно значимые – векторы образования ЯЛ, но смело (наверное, в расчёте на врождённую или школой, вопреки общей системе, сформированную креативность) полагают, что уровень креативной готовности к саморазвитию таков, что она может быть направлена на сознательное самообразование, и позволительно «надеяться на то, что талантливая молодёжь обратится не только к тайнам космоса, техники, но и к тайнам становления человека, которое невозможно без воспитания» [Корольков 2016: 350].

Оставляя социологам и психологам рассчитать все уникальные и социализованные доли в восприятии и моделировании картины мира человеком говорящим, остановимся на той, на формировании которой специализируется филологическое образование человека говорящего и измерением-сформированностью-развитостью ко-

торой определяются языковое сознание, ЯЛ и их креативная составляющая, искомые сегодня всеми концепциями и моделями, разрабатываемыми и уже внедрёнными в образовательные системы и стандарты, начиная с дошкольного звена. Эта доля языкового сознания и личности, обусловленная филологической компонентой образования, исторически всегда и везде мыслится как обусловленная тремя составляющими русской словесности – языком, литературой и риторикой.

С учётом эволюции отечественной риторической теории и практики образования ЯЛ формирование прецедентов языкового сознания осуществляется нами с учётом трёх составляющих:

- индивидуальные особенности языкового сознания субъекта образовательной деятельности (учащегося) – то, что в риторике Ломоносова называется природным чувством языка;
- образцовые тексты – то, что в когнитивной терминосистеме именуется прецедентными и прототипическими сценариями и фреймами;
- упражнения в составлении собственных текстов и в их представлении аудитории – то, что превращает нулевую ЯЛ в личностно творческую, а потребителя знания и языка – в его творца.

Позиционируемая нами система образования (в смысле обучения и воспитания) ЯЛ как филологическая риторика – риторическая технология опережающего и развивающего образования креативной ЯЛ, мыслящей критически, – реализует идеи трёхкомпонентного филологического образования (лингвистика, литературоведение, риторика) через создание **единого фестивального дискурса и нарратива творческого освоения и присвоения** всех слагаемых **русской словесности**. Именно фестивальность (не конкурсность, эпизодичность или избирательность явлений креативной деятельности языкового сознания), объединяющая на равных всех и каждого (включая педагога) на каждом из шагов совместного вхождения в язык, текст, слово, позволяет искать возможные реализации идей, сравнивать реализованное свободно, без давления правильных или должных образцов (тексты педагога представляются всегда последними), а формируя собственные, доращивая и редактируя их после обсуждения, что особенно ценится всеми участниками фестиваля (снимает комплексы, учит ненавязчиво, демонстрирует бесконечность-текучесть жизни слова и текста в языковом сознании автора и читателя, формирует прецеденты, учит открытости диалога, полифоническому гармонизирующему диалогу, множественности прочтений, стремлению совершенствовать своё прочтение, доращивая до прецедентов, создавая новые предпосылки для ситуации успеха и признания).

Воплощению авторской идеосферы, философии, стратегии и технологии образования современной креативной ЯЛ соответствуют этапы совместной и индивидуальной творческой мыслительной и языковой деятельности, которые можно условно назвать 10 шагами.

1. Рефлексия собственной речемыслительной деятельности при восприятии чужого текста на слух, с каллиграфическим написанием (перьевой ручкой чернилами), с рефлексией мыслеречевой деятельности автора и читателя того же текста (сказочка «Пуськи бятые» Л. Петрушевской: от работы в аудитории позиции слушателя и собственного слушательского варианта текста диктанта в ответ на учительское выразительное рассказывание через создание иллюстраций к этому тексту, собственные переводы текста на русский язык, анализ и интерпретацию законов языкового кода, запечатлённых этим текстом, к созданию собственного авторского текста на тех же условиях языкового миромоделирования, а от него – к работе в роли автора: к созданию дома собственного текста с названием «Урщух и лимень» и иллюстрированию его через работу читателя – к представлению текста в аудитории с последующей защитой его).

2. Осознание ассоциативного потенциала языкового знака (создание своей азбуки цветовых и иных ассоциаций; знакомство с иными ассоциативными азбуками-моделями мира; знакомство с художественной фоносемантикой, цветописью и звукописью средствами звука и буквы; каллиграфическая запись текста перьевой ручкой чернилами, создание собственного портрета любимого стихотворения и представление этого портрета синхронно с выразительным его чтением; видеоселфи выразительного чтения басни и визуализация понимания басни в иллюстрации).

3. Познание мыслительного потенциала слова и фразы в условиях творческого эксперимента (коллективное творчество, совместное с педагогом, в рамках создания биномов фантазии и буриме; последующая рефлексия и саморефлексия результатов эксперимента; систематическое упражнение в этом виде мыслительной деятельности и языкового творчества с обязательной публичной презентацией и рефлексией его результатов каждым).

4. Экспериментальное исследование смыслового потенциала художественного текста в процессе поиска возможных точек зрения на текст, создания и публичного представления собственных интерпретаций, отражающих эти точки зрения, с видеозаписью дискурса и последующим её анализом.

5. Создание собственных текстов, отражающих различные типы речемыслительной и мыслеречевой деятельности (сочинения-отзывы, рассуждения, повествования, описания, эссе, оды, хрии, пародии, стихи, интерпретации), по разным стимулам (предмету действительности, музыкальному произведению, прецедентному высказыванию, картине, фотографии, нескольким прозвучавшим в определённой последовательности текстам, случайным 10-20 фотографиям, по начальной строке, по заданной грамматической общности синтаксических конструкций, по концепту, по многозначному слову, по синонимическому ряду).

6. Осознание концептосферы собственной картины мира через интеллектуальное, языковое и художественное её моделирование (представление семи ключевых концептов концептосферы своего сознания в виде схемы или рисунка; воплощение концептуального пространства своей любви в виде коллажа и текста; создание собственных дефиниций концептуальных смыслов и сравнение их с лексикографированными; собственные коллажи) с последующей презентацией и публичной защитой моделей.

7. Постигание и истолкование концептосферы русской культуры, отечественного риторического идеала и прецедентных текстов с помощью ключевых концептов русской культуры, воплощающих риторический Идеал

(Истина, Благо, Свобода, Добро, Польза, Мир, Красота, Любовь, Гармония), с последующим личностным изменением каждого из концептов с позиций принятия и опровержения в дебатах.

8. Измерение идеосферы и логосферы современного информационного мира отечественной концептуальной картиной мира и идеалом человека говорящего (изучение теории вопроса; самостоятельный поиск явлений культурирования, пропаганды девиантности в СМИ, рекламе, политехнологиях, Интернете; знакомство с видеоверсиями дискуссий по проблеме; представление своего видения преодоления культурирования и её проявлений; создание собственных индивидуальных и коллективных проектов лингвистического, риторического, литературного, культурного спасения мира, региона, человека от коммуникативных вызовов и от манипулятивных технологий; креативная деятельность в вузе и регионе по реализации этих проектов, в том числе выход в школы, на радио, телевидение и в газеты со своими предложениями).

9. Формирование собственной коммуникативной профиограммы филолога (с учётом специальности в целом и специализации лингвиста, литературоведа, литературного работника в газете и журнале, ратора, преподавателя РКИ) с последующим её обсуждением и испытанием в ролевых играх.

10. Инициирование, разработка и продвижение интеллектуальных и PR-проектов, позволяющих окружающей риторической сфере и социальной действительности приходить в соответствие с гармонизирующим полифоническим диалогом (PR-проекты национальной идеи, имиджа современного чиновника, спасения мира, мира без войны, популяризации чтения среди молодёжи, студенческого агентства по трудоустройству, университета равных возможностей, филологического образования, риторики, молока, здорового образа жизни; издания литературно-образовательно-познавательного альманаха «Рьди»), организация и проведение фестивалей риторики среди учащихся, студентов и молодых учителей региона.

Таким образом, как показывают наш собственный опыт языкового сознания и миромоделирования и основанный на нём опыт образовательной деятельности, ЯЛ из потребителя текста превращается в его производителя, когда в процессе чтения причащается к основам миробытия через концептосферу отечественной и мировой культуры, осуществляя смысловое прочтение и интерпретацию в своём тексте результатов постижения и присвоения считанных смыслов прецедентного текста. При этом, действуя в соответствии с семиотическим подходом к тексту и к языковой личности, в интерпретативной деятельности ЯЛ естественным образом приобщается к уникальности, текстуализованности, целостности, самостоятельности, диалогичности – к тому, что является главным в креативности, поскольку интерпретация – это 1) всегда уникальный вариант множественности прочтений авторского слова, 2) актуализация инварианта логоса, этоса и пафоса, текстом воплощённых, 3) индивидуальная картина мира, отражающая концептосферу языка и культуры, 4) точка роста креативной компетенции. Образовательное последствие такого причащения имеет развивающую, риторическую и когнитивную составляющие: смыслы, закреплённые в каждом тексте-интерпретации – это «культурные голоса», коды, которые, вплетаясь в текст, и определяют «множественность» его структуры. С одной стороны, культура даёт представление о закреплённых в ней знаниях; с другой стороны, ЯЛ, опираясь на эту модель, строит индивидуальную картину мира. Приоритет в таком моделировании принадлежит творческому началу. Интерпретация прецедентных текстов способствует созданию собственного слова ЯЛ о мире, значимого в контексте времени, а вместе с тем представляет модель креативной ЯЛ филолога. Индивидуальная картина мира ЯЛ филолога формируется на основе языковой картины мира, представленной в виде концептосферы прецедентных текстов, и существует в виде создаваемых ЯЛ текстов и дискурса личности.

Все достижения ЯЛ на пути становления её креативности при работе по риторической технологии согласуются со всеми современными целями, на которые ориентировано филологическое образование в школе и в вузе – на познавательно-развивающую, воспитательную и эстетическую цели, конкретизирующиеся в соответствующих задачах, но при этом наполняет их реальным смыслом и содержанием:

- ученик, равно как и студент, приобщается к творческой составляющей чтения как труда (во внешнем выявляет внутреннее, проникает в смысл, заложенный в контексте, понимает назначение каждой художественной детали, видит единство конкретного и абстрактного, единичного, особенного и всеобщего);
- учится создавать собственную текстовую интерпретацию произведения словесности и представлять её в устной и письменной форме в разных жанрах, редактировать и пересоздавать в другие виды искусства (иллюстрировать графически и музыкально, создавать сценарий, строить мизансцены и под.);
- демонстрирует то, как высоко гармонично сочетаются в русской литературе эстетика с этикой, художественное совершенство – с нравственной силой слова;
- формирует видение той нравственной красоты, которая воплощена в произведениях русского слова;
- формирует умения, связанные с первичным восприятием художественного текста (представлять, воображать и продуцировать в своём сознании картины, нарисованные автором; эмоционально откликаться на нравственные и эстетические интенции русской словесности), потребности и умения высказывать свои первичные впечатления от прочитанного, воспринимать мнения учителя и одноклассников в соответствии с этическими представлениями о классическом идеале речевого поведения;
- систематизирует знания о художественном моделировании мира и человека на основе анализа и синтеза филологических представлений о литературном процессе и его субъекте;
- осмысливает философские и мировоззренческие аспекты нравственного идеала, воплощённого в литературе;
- учится постигать очарование русского литературного слова и его произведений, используя категориальный аппарат литературоведения и филологического знания о тексте и его творце;
- воспитывает культуру восприятия литературного произведения на основе представления о подлинной красоте художественного слова и его эстетического потенциала.

Решение поставленных задач более всего соответствует гуманистической устремлённости образовательных концепций к свободной личности, гармоничной русскому этосу, логосу и пафосу, и позволяет ученику воспринять русскую словесность как *великую советь веков*, ищущую *правды духа и нравственного совершенства*, как *летопись русского подвижничества*, а, следовательно, подспудно и имплицитно, как самое совершенное и многогранное *воплощение отечественного риторического идеала*.

Риторическая компонента при решении этих образовательных задач естественно и закономерно выводит на поверхность осмысление языковых механизмов воплощения собственной мысли в адекватное риторическому Идеалу слово-поступок и понимания чужой мысли на основе слова-поступка через познание риторических законов и обеспечивает становление риторической компетенции на каждом из этапов идеоречевого цикла. Логика же управления этим становлением, выверенная на практике и принятая нами как органичная личностному развитию и формированию языковой компетенции, хотя и достоверно воплощается результатами риторической деятельности наших учеников, не претендует на универсальность в силу того, что определяется языковой, образовательной, возрастной и человеческой «готовностью» всех участников педагогического диалога. И это тоже важно в условиях образовательного поиска свободных форм полилогического и стереофонического субъект-субъектного диалога, открывающих перспективы включения в него как в непрерывный во времени, единый, унисонный, гармонизирующий, нарратив и дискурс, поскольку строится он на выверенных временах и технологиями культурных прецедентов, сценариях и прототипах. Тем самым подспудно решаются и другие задачи, диктуемые вызовами логосферы информационного общества, находятся альтернативные ответы и решения.

Заключение. Стремление заложить в общеобразовательный стандарт современной школы такую парадигму филологического знания, которая, соответствуя современному заказу общества на самостоятельно и креативно мыслящую ЯЛ, развивала бы и образовывала языковую компетенцию на базе органичного единства лингвистического, литературоведческого и риторического знания о Слове, Тексте и человеке говорящем, реализовано филологами Гродненского государственного университета имени Янки Купалы в образовательном стандарте «Русская словесность» для средних школ Беларуси, разработанном ещё в конце XX века по заданию министерства и в министерстве же благополучно канувшем. В концепции образовательного стандарта, структуре, логике и содержании, как и в его эмпирическом языковом (на уровне познания и дискретных единиц, и единиц континуальных) обеспечении, реализована стратегия подлинного антропоцентризма образования языковой личности в духе системы развивающего образования и возрастной школы. Как известно, цель развивающего образования – создать предпосылки для самоизменения учащего себя в учебной образовательной деятельности, превратить ученика в субъект своей учебной образовательной деятельности. Целью стандарта «Русская словесность» является то, что за пределами стандарта в современной общеобразовательной, любой элитной школы, специального образования, включая системы высшей школы, вплоть до подготовки магистров и аспирантов, является изоморфным и изосемичным личностному запросу каждого человека – научить(ся) проживать в настоящем и быть готовым к будущему. На языке филологического знания цель эта может быть конкретизирована через категории и скрипты *современная ЯЛ*, *когнитивная модель* и *образовательный модуль языкового сознания*. Применительно к вузовскому модулю профессионального образования филолога эта конкретизация приобретает следующий вид: создать для студента интеллектуальные и прагматические (*коммуникативно-деятельностные*, как сказали бы сегодняшние школьные учителя и вузовские методисты, – этологические, этические, собственно риторические) предпосылки для целенаправленной, сознательной и планомерной креативной языковой (мыслительной, собственно языковой, речевой и коммуникативной, в соответствии со структурой ЯЛ и языкового сознания) деятельности, выработки собственной риторической концепции и своей профессиональной филологической риторики. Однако, несмотря на личностный характер каждого из подобных интеллектуальных проектов, «своя» риторика должна быть инвариантна в одном – она должна быть модулем риторики филологической, так как только этот скрипт изоморфен и изосемичен языковой компетенции современного педагога, искомой в системе развивающего образования и возрастной школы, и соответствует требованиям времени к адекватной ему языковой личности: быть уникальной, ответственной, эстетичной, богатой и далее по списку [Севрук, Юнина 2000]. И, каким бы фантастичным ни казался такой образовательный проект на уровне познавательного стандарта, наша собственная практика преподавания риторики убеждает, что только его и можно считать искомым и эффективным. Но убеждённости этой есть резон доверять (как известно, действия людей приводят их к другому образу мыслей гораздо чаще, чем образ мысли к другим видам действий), как раз потому, что в образовании нашем как будто всегда брались доказать обратное – проверку образа мысли всегда предоставляли самому ученику и, как правило, относили её на период самостоятельной, без учителей и вне стен учебного заведения, его жизни (у нас об этом даже во всех песнях о школе поётся!). Особенно кошунственно об этом говорить сегодня, когда реально осуществляется деградация и личности, и сознания, и логосферы, наслаждением подменяется стремление к счастью, а праздность вытесняет внимательное занятие, в котором К. Д. Ушинский видел главное и естественное стремление нормально развивающегося ребёнка: «самое обыкновенное положение дитяти – это внимательное занятие... Дети, если они ещё не испорчены, не столько ищут наслаждений, сколько увлекающихся их занятий» [Ушинский 2004а: 203] «От смещения склонности к наслаждениям со стремлением к счастью само направление педагогических теорий и педагогической деятельности часто извращается» [Ушинский 2002а: 77]. Возможно, пришли именно сегодня время и смыслы обратить самые антропогенные предметы образования Человека – русскую словесность – таки развивать на Благо Человеку и Миру, приобщив ЯЛ к своей риторике и позволив совершенствоваться её до уровня искусства, а ею – себя до уровня Творца.

Библиография

Анисимов В.И., Антонова С.М. Теория и технология интегративного образования (Вып.2): Учебно-методическое пособие. – Мозырь: ОУ МГПУ, 2005. – 220 с. – Раздел I. – С. 3–54.

Антонова С.М. Глаголы говорения – динамическая модель языковой картины мира: опыт когнитивной интерпретации. – Гродно, 2003. – 519 с.

Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: Теоретические и прикладные аспекты, 2015. – № 20. – С. 11–16.

Ворожбитова А. А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования: учеб. пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Речевая коммуникация», «Риторика», «Педагогическая риторика» / А. А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 176 с.

Ворожбитова А. А. Основы лингвориторической парадигмы: учеб. пособие / А. А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019. – 176 с.

Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – СПб., 2004. – 746 с.

Ломоносов М.В. Краткое руководство к красноречию. Кн. 1, в которой содержится риторика, показывающая общие правила обоего красноречия, то есть оратории и поэзии / Сочиненная в пользу любящих словесные науки трудами Михайла Ломоносова. – В СПб.: при Имп. Акад. наук, 1748. – 316 с.

Пузырёв А.В. Языковая личность в плане субстратного подхода // Языковое сознание: Формирование и функционирование. – М., 1998. – С. 23–39.

Севрук А.И., Юнина Е.А. Языковая личность и параметры её измерения // Словообразование и деривация в современных славянских языках: материалы Международной научной конференции. – Гродно, 2000. – С. 370–375.

Сердюк В.А. Метагалактический Манифест. – М.: ООО «Ваш полиграфический партнер», 2012. – 88 с.

Ушинский К.Д. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Т. 1. – М.: Изд-во УРАО, 2002а.

Ушинский К.Д. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Т. 2. – М.: Изд-во УРАО, 2002б.

Щербин В.К. Гуманитарные исследования в академиях наук стран СНГ: их место в процессе гуманитаризации науки и образования на постсоветском пространстве // Гуманитаризация науки и образования в переходный период. Монография. – Мн.: Аналитический центр НАН Беларуси, 2000. – С. 25–69.

Vorozhbitova A.A., Issina G.I. Systemness of terminological triads “mentality – mindset – mental space”, “concept – text concept – discourse concept”: linguo-rhetoric aspect // European Researcher. – 2013. – № 4-3 (47). – С. 1014–1018.

Vorozhbitova A.A., Potapenko S.I. linguistic & rhetorical paradigm as innovative theoretical methodological platform of studying discursive processes of east slavic and western cultures // European Researcher. – 2013. – № 10-2 (61). – С. 2536–2543.

Анализ практики формирования профессиональной языковой личности в неязыковом вузе на примере курса «Русский язык в деловом общении»

Борзова Татьяна Александровна

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС), Россия
690014, г. Владивосток, ул. Гоголя, 41
кандидат культурологии, доцент
E-mail: borzovavladik@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются лингвометодические аспекты формирования эффективной профессиональной языковой личности в условиях неязыкового вуза. Анализируется практика современных технологий обучения дисциплины «Русский язык в деловом общении». Делается акцент на необходимость ориентации курса на развитие речемыслительной деятельности студента.

Ключевые слова: профессиональная языковая личность; речемыслительная деятельность; коммуникативная компетенция; деловое общение; образовательные технологии; коммуникация

УДК 378.147

Analysis of practice for professional linguistic personality development in a non-linguistic higher school: A case of the "Russian language for business communication" course

Tatyana A. Borzova

Vladivostok State University of Economics and Service, Russia
690014 Vladivostok, Gogol Str., 41
Candidate of Sciences (Culturology), Associate Professor
E-mail: borzovavladik@mail.ru

Abstract. The article discusses linguistic methodological aspects of the linguistic professional personality's development in a non-linguistic educational institution, analyzes the practice of teaching the "Russian language for business communication" discipline with an emphasis on the development of a student's communicative cognitive activity.

Keywords: professional linguistic personality; communicative cognitive activity; communicative competence; business communication; educational technology; communication

UDC 378.147

Введение. В результате освоения той или иной вузовской образовательной программы студент должен сформироваться как *профессиональная языковая личность*. Работа по достижению этой цели начинается на первом курсе и связана в первую очередь с преподаванием русского языка. Современные образовательные технологии предлагают широкие возможности для создания методически эффективных курсов. Интерес представляет анализ практики преподавания конкретных дисциплин.

Материалы и методы. Цель статьи – рассмотреть содержание курса «Русский язык в деловом общении» и методику работы на занятиях в аспекте развития речемыслительной деятельности студентов, что является необходимым условием формирования профессиональной языковой личности. Для достижения данной цели применялись описательный метод, метод наблюдения.

Обсуждение. Ранее в своих работах мы подчеркивали, что современная высшая школа должна быть мобильной, адаптивной и восприимчивой к инновационным технологиям, чтобы качественно выполнять социальный заказ и готовить первокурсников к эффективной жизнедеятельности в условиях экономических, культурных и личностных трансформаций будущего [Борзова 2018: 80]. В период обучения студента в вузе большое внимание уделяется формированию у него различных компетенций. Выделяемая в современных образовательных стандартах универсальная компетенция 4 (УК-4) предполагает, что в результате освоения образовательной программы обучаемый будет способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранных языках. Следовательно, речь идет о формировании одного из аспектов профессиональной языковой личности.

Термин «профессиональная языковая личность» базируется на понятии языковой личности, определение которому дал Ю.Н. Караулов: «Языковая личность – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих восприятие и создание им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [Караулов, Петров 1989: 5].

С.В. Мыскин, опираясь на определение Ю.Н. Караулова, так характеризует профессиональную языковую личность: это «совокупность языковых компетенций, обуславливающих восприятие и оперирование профессиональными субдискурсами в различных ситуациях профессионально-коммуникативного взаимодействия с учетом ролевых требований профессии, целей профессиональной деятельности и успешностью профессиональной самореализации» [Мыскин 2013: 155]. Такой подход позволил автору статьи выделить несколько уровней профессиональной языковой личности: коммуникативно-компетентностный, лингвокогнитивный, мотивационный. Под первым из них понимается «совокупность выработанных умений осуществлять профессиональное

общение в соответствии с потребностями коммуникативной ситуации и целями профессиональной деятельности», под вторым – профессиональная картина мира, представленная тезаурусом [Мышкин 2013: 156].

С.Л. Рубинштейн писал о том, что «речь не просто внешняя одежда мысли, в речи мы формулируем мысль, но, *формулируя* ее, мы сплошь и рядом ее *формируем*. Речь ...включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием» [Рубинштейн 1989: 458]. Следовательно, в процессе работы со студентами в рамках лингвистических курсов в неязыковом вузе необходимо делать упор не только на изучение нормативного аспекта речи, но проводить систематическую работу по развитию речемыслительной деятельности обучающихся.

Е.В. Цупкива в своей работе, посвященной лингвометодической системе развития речемыслительной деятельности студентов, указывала, что «речемыслительный процесс во всех его аспектах (от ощущения до мышления в их внешнеречевом выражении) является мощным средством для умственного развития человека. Учет его структуры и механизма функционирования служит важнейшим моментом в совершенствовании технологии развивающего обучения» [Цупкива 2017: 55].

Из данных определений видно, что для формирования УК-4 дисциплины «Русский язык и культура речи», давно присутствующей в учебных планах направлений подготовки и часто представленной минимальным количеством зачетных единиц, оказывается недостаточно. По нашему мнению, этой цели в большей мере соответствуют курсы, ориентированные на развитие навыков и умений эффективной коммуникации в деловой (профессиональной) сфере. Поэтому нами на базе Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) для нефилологических специальностей был разработан курс «Русский язык в деловом общении». Одна из целей его разработки – развитие речемыслительной деятельности будущих специалистов через коммуникативные навыки, которые участвуют в формировании профессиональной языковой личности.

Дисциплина «Русский язык в деловом общении» реализуется в электронном учебном курсе (ЭУК). В педагогической литературе широко обсуждаются возможности электронной динамической учебной среды на основе ЭУК как свободной системы обучения и дистанционного управления учебно-образовательными ресурсами. В ЭУК преподаватель получает инструменты для виртуализации учебно-методических материалов курса, дистанционного управления индивидуальной и групповой работой студентов в режиме интерактивного взаимодействия [Носкова, Павлова, Яковлева 2017: 121–130].

Актуальной для разработчиков и преподавателей каждого курса является задача мотивировать студентов к эффективной речемыслительной деятельности, создавая динамичную творческую среду, в которой студенты с интересом взаимодействуют друг с другом, отрабатывая профессионально значимые навыки и умения.

В разработанном курсе «Русский язык в деловом общении» использовались учебные задания, которые в соответствии с существующими методическими наработками [Лингвориторика 2018: 65–66] были разделены на несколько блоков:

- направленные на совершенствование культуры языковых операций (нормативный аспект);
- направленные на развитие риторических навыков (восприятие, осмысление и создание текстов, типов и жанров, характерных для делового общения);
- направленные на овладение нормами русского делового речевого этикета.

В рабочей программе курса «Русский язык в деловом общении» последовательность тем определена следующей логикой: от теории языка к практике речи.

Курс ориентирован на формирование профессиональных компетенций и личностных качеств, необходимых выпускникам, чтобы успешно реализоваться в динамичных социально-экономических условиях рынка труда. В курсе мы поставили задачу перехода к опережающему типу обучения, ориентированному на краткосрочную и долгосрочную перспективу [Арабян 2013: 47].

В курсе авторы сохранили транслирующий характер обучения: от изучения теоретического материала к практическому применению полученных знаний.

Первая половина курса «Русский язык в деловом общении» развивает языковую составляющую коммуникативной компетенции (теория вопроса). Первокурсники изучают закономерности функционирования русского литературного языка в современном обществе, его особенности как инструмента деловой коммуникации, повторяют нормы русского языка и особенности стилистической системы, обращая большее внимание на официально-деловой стиль речи (темы №1–4).

Вторая половина курса (темы № 5–8) направлена на развитие речевых умений и навыков в письменной и устной форме деловой коммуникации в официально-деловом стиле речи. Студенты должны овладеть навыками составления пакета документов, основами речевого этикета в деловой сфере, получить опыт публичного выступления. Во второй половине курса особое внимание уделяется развитию навыков коммуникации, применяемых относительно своему направлению подготовки: понимания аудитории слушателей и выбора средств общения с ней.

В каждом тематическом блоке разработчики курса ввели задания, которые с первых этапов направлены на готовность обучающегося к речевому самосовершенствованию. Это соответствует современным требованиям ФОС ВО в рамках компетентностной модели того или иного направления профессиональной подготовки.

На втором этапе обучения формируются навыки правильного отбора и употребления языковых единиц в различных ситуациях общения, студенты создают устные и письменные тексты в соответствии с коммуникативной задачей. Для развития речевых умений и навыков в различных ситуациях и формах общения (тексты для разных сфер употребления и коммуникативных задач) в Moodle размещены различные задания (оценочные средства):

- *творческие* (эссе, рецензия, аннотация, глоссарий, ментальная карта, публичное выступление, групповой проект);

- *тестовые задания* (тест, диктант, контрольная работа, орфографический и орфоэпический минимумы, а также другие оценочные средства).

Достаточно сложной в методическом плане представляется задача оптимизировать теоретическую часть курса с помощью инструментов ЭУК и творческих заданий: навыки наиболее эффективного употребления языковых средств делового общения требуют детальной многоуровневой проработки, многое студенты должны запомнить [Жуковская, Пентина 2017:123–129].

Рассмотрим задания курса, направленные на приобретение материала для эффективной коммуникации, необходимой профессиональной языковой личности:

В общей информации курса для студентов размещены минимумы, которые они должны сдать в течение семестра: орфографический, орфоэпический, лексический, фразеологический.

Лексический минимум. Термины составлены в соответствии с профессиональной спецификой каждого направления, на котором преподается данный курс. Задание помогает пополнить свой профессиональный словарь.

Фразеологический минимум. Фразеологизмы из общего списка распределяются по группам: исторические, литературные, мифологические и фольклорные. Данное задание требует предварительной подготовки – обсуждение на форумах или в чатах в ЭУК. Тренирует образное мышление, речемыслительные процессы, пополняет собственный словарный запас.

Орфографический минимум. Прежде всего, отрабатывается в форме тестов в ЭУК. Для контроля результатов на аудиторном занятии студентам предлагают на выбор карточки (на каждой 25 слов из минимума с пропусками букв). Заключительный контроль проводится в форме командного диктанта. Цель задания – закрепить нормы орфографической грамотности.

Орфоэпический минимум. В ЭУК размещены аудиозаписи орфоэпического минимума, которые студенты должны слушать в удобное время для коррекции произношения.

Рассмотрим задания для отработки теоретического материала курса в форме дискуссионного, диагностического и контрольного характера:

В ЭУК представлены контрольные работы, проверяющие владение грамматическими нормами языка. В рамках аудиторного занятия формируются важные коммуникативные умения – дифференцировать средства языка в зависимости от сферы употребления, выбрать лексику, соответствующую социостиллю.

С этой целью используются разные формы интерактивного взаимодействия. В частности, создаются студенческие микрогруппы. Уже на этом этапе можно закрепить пройденный самостоятельно материал, формируя группы по принципу общей грамматической нормы (орфограммы): в первой группе – формы родительного падежа множественного числа; во второй – именительный падеж множественного числа (доктора, учителя и т.д.) и т.д. На втором этапе студенты в ограниченное время составляют пары слов, дополняя просторечные слова общеупотребительными (ложу, кувет, езжай, ихний и т.д.), на завершающем этапе группы разыгрывают короткие эхо-диалоги, у которых носитель литературной нормы переспросом уточняет («переводит») услышанные им фразы с просторечием или сленгом (слова из карточки).

Отрабатывая употребление паронимов, студенты в группах должны придумать предложения для разграничения слов на карточке (основание – обоснование, представить – предоставить, одеть – надеть и др.), если позволяет время, то можно составить короткий связный текст или диалоги с коррекцией, так называемые «эхо-диалоги», построенные по принципу переспроса: Вы хотели сказать, что одели Надежду и надели одежду, ведь так?

Аналогичным образом отрабатывается употребление существительных, для которых трудно определить род: с данными на карточке словами (манго, индиго, маэстро, пони, рантье, какао, эмбарго и др.) студенты составляют словосочетания или короткие тексты, что формирует навыки порождения текста, развивает творческие способности.

Даже такие простые, на первый взгляд, задания достаточно эффективны, если четко регулировать время, предлагать студентам предварительно готовить карточки для группы-конкурента. Это развивает состязательность, формирует командный дух, что пригодится в будущей деятельности на конкурентных рынках. В дальнейшем, лучших студентов следует привлекать к обновлению банка заданий.

Отработка коммуникативных навыков в аудитории проходит часто в форме дебатов. В ЭУК проходит подготовительный этап: студенты распределяются на группы, готовят пакеты аргументов для презентации основных устных жанров официально-делового стиля, подбирают примеры. На занятии проводится аргументированный спор о достоинствах жанров официально-делового стиля (беседы, переговоров, совещания и др.). Проведение дебатов позволяет в сжатые сроки отработать навыки поиска аргументов, умение гармонизировать диалог, четко излагая свои мысли [Бороненко 2017: 131-134].

Задание «Глоссарий». Студенты готовят по пять терминов по выбранной специальности, и перед группой раскрывают смысл термина так, чтобы группа могла угадать термин.

Контактное эмоциональное взаимодействие студентов в режиме реального времени – ценный ресурс такого типа заданий, формирующий необходимые профессионально-личностные качества. С целью формирования коммуникативной компетенции в устных формах общения для трех последних тем курса разработаны задания, требующие самостоятельной подготовки в ЭУК с контролем выполнения в аудиторные часы.

В теме курса, посвященной отработке речевого этикета в деловой сфере, предложены варианты заданий различной степени сложности.

Предлагаются несколько вариантов тем для проведения диалога в рамках делового общения (познакомить своего начальника с прибывшим иностранным партнером вашей фирмы; извиниться по телефону за отсутствие представителя на переговорах; пригласить делового партнера по телефону на выставку; договориться о собеседовании с будущим работодателем и др.). Другой тип занятия – ролевая игра. Например, игра «Найм сотрудни-

ков». Участники (роли): директор компании, начальник отдела кадров (менеджер по персоналу), начальник отдела, а также кандидаты на должность (2-3 чел.). Кандидаты предоставляют резюме, в ходе игры проводится собеседование с каждым. Задача кандидатов – хорошо показать себя, задача работодателей – выбрать лучшего кандидата. После собеседования руководство проводит обсуждение кандидатов, аргументируя свой выбор (в присутствии всей группы). Далее группа обсуждает поведение каждого участника игры.

На таких занятиях, студенты осмысливают содержание задания, собственную деятельность и внешнюю оценку, далее происходит корректировка самооценки. Отвечая на наводящие вопросы, осознают, довольны ли результатами, было ли им интересно, была ли их роль в игре или задача сложной для них; были ли они достаточно активны, приобрели ли новые знания.

В теме курса, посвященной жанрам официально-делового стиля, в ЭУК и на занятиях проводится конкурс резюме на объявленные вакансии: сотрудник колл-центра, рекламный менеджер, авиадиспетчер, имиджмейкер и т.д. Выполняя задание, важно сформировать уважительное отношение к профессиям, контролировать проявление социального снобизма. По данным каждого резюме проводится собеседование, где отрабатываются умения проективного характера в устных жанрах официально-делового стиля – умение прогнозировать речевое поведение предполагаемого партнера по общению, а также быть убедительным и внимательным. На данном этапе происходит моделирование возможных вариантов событий речевой ситуации и отсюда следует, что способы решения данных коммуникативных задач зависят от сценария, который будет развит во время выполнения данного задания.

ЭУК дает возможность дистанционно руководить групповыми проектами для отработки навыков ведения всех видов деловой переписки, которая обычно осуществляется компаниями. Задание для групп – подготовить пакет деловых документов и разместить в ЭУК.

Студенты разделяются на микрогруппы для создания модели компании в соответствии с профилем будущей специальности и распределяют роли (руководитель, начальник отдела, офис-менеджер и т.д.). «Руководитель» компании дает задания «сотрудникам» подготовить документы и письма. Обязательные жанры: внутренняя документация (приказ, распоряжение, протокол, заявка, докладная записка, объяснительная записка, отчет, справка, заявление, ходатайство, должностная инструкция). Между группами («компаниями») осуществляется внешняя переписка (рекомендательное письмо, приглашение, извещение, запрос, просьба, напоминание, сопроводительное письмо, гарантийное письмо, благодарственное письмо, коммерческое предложение, отказ на коммерческое предложение, претензия и т.д.).

По итогам игры каждый студент должен создать пять документов в различных жанрах официально-делового стиля (два внутренних документа и три письма). Возможен повтор отдельных жанров в работах разных студентов, однако содержание их должно быть разным.

На этом этапе приходит осознание «важности» таких навыков коммуникации: убедительность, эмпатия, умение слушать и быть услышанным. Данные навыки на современном рынке труда становятся все более востребованными работодателями.

В теме курса, посвященной методам аргументации и убеждения, предлагается после освоения теоретического материала выступить с защитой или опровержением определенного тезиса. На данном этапе важно дифференцировать стратегию и тактику коммуникативного воздействия на аудиторию, объективно оценить свои позиции и позиции партнеров по общению.

В заключительном блоке курса в ЭУК и на занятии проводится конкурс публичных выступлений. Темы дифференцированы по жанрам, приведем по одному примеру. Информационные жанры: «Сообщение сотрудника, побывавшего на конференции, руководству компании». Протоколно-этикетные жанры: «Обращение с речью к присутствующим на торжественном собрании, посвященном вручению дипломов выпускникам вуза». Повествовательные жанры: «Человек, который меня впечатлил». Убеждающие жанры: «Современный университет – это ...». Выступление-презентация: сделать презентацию себя для потенциального работодателя, презентацию какого-либо проекта или объекта; презентацию лучших книг по своей специальности. Научно-популярная тематика: за пять минут доступно и просто изложить принцип работы автомобиля, мобильного телефона, принцип обучения в ЭУК т.д. На данных занятиях проверяется знание норм, правил, законов риторически грамотного речевого поведения и общения.

Заключение. Цели компетентностного подхода к профессиональной подготовке студентов наиболее полно реализует личностно-ориентированное обучение. Индивидуализация обучения с учетом когнитивного стиля, личностных и профессиональных потребностей и интересов дает выпускникам больше шансов для самореализации на рынке труда.

Анализ опыта планирования и реализации коммуникативной компетенции курса «Русский язык в деловом общении» на данном этапе показал готовность обучающихся к речевому самосовершенствованию, что дает основание говорить о перспективности такой формы обучения первокурсников. Коммуникативные навыки позволяют студентам эффективно создавать и воспринимать устные и письменные формы разных типов, стилей и жанров речи.

Эффективность деловой коммуникации объективно обусловлена тем, насколько качественно специалист осуществляет разнообразные речевые поступки на уровнях языковых операций, текстовых действий и коммуникативной деятельности в разных регистрах, режимах, формах речевой коммуникации [Ворожбитова 2018: 176], уровне развития его интегральной лингвориторической компетенции [Ворожбитова 2003].

Именно поэтому мы считаем, что представленный курс может являться эффективной стартовой площадкой для формирования профессиональной языковой личности.

Библиография

- Арабян К.К. Новая образовательная парадигма // Высшее образование сегодня, 2013. № 13. – С. 46–51.
- Борзова Т.А., Принципы организации самостоятельной работы студентов первого курса в технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России, 2018. – Т. 28. № 8–9. – С. 80–88.
- Бороненко Т.А., Кайсина, А.В., Федотова, В.С. Диалог в дистанционном обучении // Высшее образование в России, 2017. № 8 – 9. С. 131–134.
- Ворожбитова А.А. Интегральная лингвориторическая компетенция языковой личности и механизмы ее реализации // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2003. – № 3. – С. 134–142.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования: учеб. пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Речевая коммуникация», «Риторика», «Педагогическая риторика» / А.А. Ворожбитова. – 2-е изд., с изм. – Сочи:РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 176 с.
- Жуковская Г.А., Пентина А.Ю. Специфика дистанционного обучения дисциплине «Культура речи» в системе Moodle для студентов негуманитарных факультетов // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2017. № 184. – С. 123–129.
- Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса: вступительная статья // Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – С. 5–11.
- Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастрои) / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – 2-е изд., с изм. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 84 с.
- Мыскин С.В. Языковая профессиональная личность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 12 (30): в 2-х ч. Ч. I. – С. 150–157.
- Носкова Т.Н., Павлова, Т.Б., Яковлева, О.В. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде // Высшее образование в России, 2017. № 8/9 (215). – С. 121–130.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 560 с.
- Цупикова Е.В. Лингвометодическая система развития речемыслительной деятельности студентов на основе семасиологии: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2017. – 424 с.

Проблема метаязыка в обучении будущих педагогов дошкольного и начального образования

Вергазова Лариса Георгиевна

Донецкий национальный университет
83001, г. Донецк, проспект Гурова, 14
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: larisavergazova@mail.ru

Аннотация. Освещается проблема метаязыка в обучении будущих педагогов дошкольного и начального образования и роль детского словесного творчества в формировании нового языка дидактики открытого образовательного пространства. Описываются противоречия, связанные с редукцией человеческого общения и одновременно запросом современной школы на живой творческий диалог с детьми цифрового поколения. Подчеркивается важность введения понятия метаязыка обучения как формообразующего элемента специального дидактиколингвистического внимания к речевому творчеству студентов педагогических вузов и к осознанному формированию ими языковых основ творческого обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: метаязык обучения, детское словесное творчество, новая дидактика, личностно-развивающее образование, дошкольное педагогическое образование, начальное педагогическое образование.

УДК 378 + 372.881.1

Metalanguage problem of training future preschool and primary school teachers

Larisa G. Vergazova

Donetsk National University
83001 Donetsk, Gurov Ave., 14
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: larisavergazova@mail.ru

Abstract. The article discusses the problem of metalanguage in training future preschool and primary school teachers as well as the role of children's verbal creativity in forming a new language of an open educational space. The paper dwells on the contradictions between the decrease in human communication and simultaneous request of the contemporary school for a lively creative dialogue with the children of digital generation. The author emphasizes the importance of the introduction of the *metalanguage of training* concept as a formative element of a special didactic linguistic approach of the students of pedagogical higher schools to the speech creativity and their conscious formation of linguistic foundations of creative training of preschool and primary school kids.

Keywords: metalanguage of training, children's verbal creativity, new didactics, personality developing education, preschool pedagogical education, primary pedagogical education.

UDC 378 + 372.881.1

Введение. Актуальность вопроса связана с осознанием в педагогическом сообществе серьезной дидактической проблемы: чему и как обучать новое цифровое поколение, представители которого первыми ощутили на себе редукцию живого человеческого общения и её нарастающее болезненное влияние. Правда, как писал К.Р. Мегрелидзе еще в 1965 году: «Общение должно стать проблемой для того, чтобы возникла потребность в нем» [Мегрелидзе 2007: 105]. Поэтому фокус научного психолого-педагогического внимания в эпоху информационной революции направлен на то, чтобы помочь современному ребенку не потеряться в мире словесного постмодерна и утвердить за ним неотъемлемое право на роскошь «исполняющего понимания» в живом творческом диалоге.

В связи с этим запрос общества на людей, умеющих «творчески ставить и решать проблемы», должен превратить образовательные учреждения будущего в пространство «парадоксов и фонтанирующей спонтанности», где нацеливают на то, чтобы ученик сам конструировал «смысловую картину мира», помогающую ему принимать решения в нестандартных ситуациях. Обучение «вариантное, непредсказуемое, без шаблонов» требует не только новой дидактики для учителя, но и дидактики для подготовки такого учителя, который готов работать в школе живого мышления, где провозглашен полилогизм, где проблемные ситуации создаются в равной степени для детей и взрослых, не знающих ответа заранее, и где важно, что ребенок делает здесь и теперь, а не то, что он делает это правильно или неправильно. Дидактика открытого образовательного пространства требует принятия трех главных условий для учителя: что он будет «толмачом» смыслов, навигатором в потоках информации и коммуникатором, организующим совместную деятельность детей. Несложно заметить, что общий знаменатель этих установок – наличие у педагога сформированного особого (ценностного) отношения к живому слову.

Как видим, складывается парадоксальная ситуация: с одной стороны, в обществе возрастающей диджитализации современный ребенок испытывает острый дефицит непосредственного доверительного общения, с другой – в обучении и воспитании творческой личности значение живого, яркого, эмоционального слова стремительно возрастает. Разрешить это противоречие предстоит нынешнему подрастающему поколению молодых учителей, для которых поиск нового языка в педагогическом общении с цифровыми детьми становится важнейшей задачей их профессионального созреваия.

Данная проблема стоит еще более остро в образовательных учреждениях Донецкой республики, где низкий уровень знания русского языка обрекает будущих педагогов дошкольного и начального образования на «активное безмолвие», и где языковой кризис нужно преодолеть быстро, используя в такой нестандартной ситуации нетривиальные методы. Необходимый лингводидактический подход вырос из естественной для наших студентов среды детского словесного творчества, которая при надлежащем внимании и изучении ее нового качества может стать стартовой площадкой для поиска нового языка обучения как детей дошкольного и младшего школьного возраста, так и их будущих учителей.

Материалы и методы. Методологическую основу такого поиска составляет философское понимание особой диалогичной сущности слова, словесного творчества: «Единственно адекватной формой словесного выражения подлинной человеческой жизни является незавершенный диалог. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум» [Бахтин 1979: 318].

Обсуждение. Раскрытый в работах М.М.Бахтина диалогизм художественного мышления и художественной картины мира питает современные психолого-педагогические представления о сущности детского словесного творчества, его личностно-развивающих возможностях. Он созвучен сформулированному Э.В. Ильенковым пониманию творческого воображения как метаспособности (квинтэссенции «человеческого в человеке»), которая обеспечивает «порождение и развитие психической общности «Я – Значимый Другой», «креативный диалогизм», «овладение собственной субъективностью в обобщенной форме» [Кудрявцев, Урмуззина 2002].

Когда дело идет о личности, подчеркивал М.М. Бахтин, «о свободном самораскрытии», надо иметь «исключительно зоркий глаз и чуткое ухо», чтобы «увидеть и услышать эту напряженнейшую борьбу *я* и *другого* в каждом внешнем выявлении человека (в каждом лице, жесте, слове), в каждой живой форме современного ему общения» [Бахтин 1979: 321].

Эта мысль о важности понимания диалогической природы слова получает развитие тонкой психологической интерпретации в статье А.У. Хараша: «Зрелое слово не столько «соответствует» мысли говорящего, сколько достоверно свидетельствует о ней, подтверждая ее реальность, но не навязывая ее собеседнику. Слово диалогично в той мере, в какой оно дает возможность слушающему почувствовать мысль говорящего, ощутить ее живую реальность» [Хараш 2014:127].

Формирование у ребенка «особого отношения к слову как материалу художественного творчества» – задача педагога, занимающегося развитием детского словесного творчества и понимающего огромный личностно-развивающий потенциал этой творческой деятельности. Через такое эмоционально-ценностное отношение к слову проявляется внутренняя потребность педагога в принятии воспитанника. Так проявляет себя гуманистическая направленность педагогического взаимодействия: «Слово, обращенное к ребенку, несет в себе не только внутренне положительное оценивание собеседника, содействует эффективному раскрытию детской личности, катализирует ее желание быть откровенной, искренней, сопереживающей, но также (что не менее важно) демонстрирует готовность и способность самого педагога постоянно развиваться и совершенствоваться себя» [Вергазова 2012: 135]. Сам процесс детского сочинительства, в который окунается педагог, требует от него все более совершенного и тонкого речевого инструментария. Это тот самый тип языкового взаимообучения, где ученик, если только он раскрепощен и мотивирован, точно сможет превзойти учителя в фантазиях, которые в свою очередь усиливают творческое начало в наставнике и стимулируют его более точное воплощение в языке.

Языковое сотрудничество, речевая содеятельность, радость словесного сотворчества – все это обеспечивается в среде умело организованного детского словесного творчества. Эта специфическая творческая деятельность выступает «мощным средством художественно-эстетического, интеллектуально-творческого развития, формирования креативного начала каждой личности» [Гавриш 2001: 78]. Как «феномен речевой культуры, отражающий уровень психического развития речевой компетентности, интересов и предпосылок ребенка, его внутреннего душевного и духовного состояния» он требует от учителя максимального напряжения всех творческих сил, заставляя взрослого соответствовать буйству детских словесных фантазий. В каком-то смысле рождаются те самые условия необходимости адекватного ситуации речевого высказывания, которые, например, намеренно продуцируются в условиях изучения русского языка как иностранного. Только здесь, в творческой словесной работе с детьми, у учителя меняется сначала невольное, а потом и сознательно его дидактическая учебная речь. Так, например, у автора статьи, долгое время работавшего с детьми 4–5 лет, появились такие формулировки творческих заданий, как «прыгать в стихи», «открывать в стихи ворота», «превращать Крокобота в Крокомышку», «делать стиховаренье стихотвореньем» и т.д. Как показывает практика педагогов, занимающихся детским словесным творчеством, это совсем не частный случай. Живая, эмоциональная, заразительная, необыденная, бесконечно вопрошающая – только такая речь учителя вдохновляет ребенка на диалог, в ходе которого вместе ставятся и нестандартно решаются творческие задачи.

Механизм появления творчески-ориентированной дидактической учебной речи еще предстоит изучить, так как её радикальное изменение имеет особую природу, совершенно не сходную с произвольным «детским сюсюканьем» взрослых, желающих приблизить себя к ребёнку. Такого рода изменения могут возникать только как результаты активного радостного творческого взаимодействия учителя и ученика. Запланировать их заранее невозможно, но желать и работать над этим – необходимо.

Особенно важно формировать опыт творческой языковой деятельности для наших будущих педагогов дошкольного и начального образования. Поскольку и предметом, и средством обучения здесь выступает язык специфической творческой деятельности, то можно с уверенностью говорить о дидактолингвистическом аспекте описания языка обучения в процессе организации детского словесного творчества и, в этой связи, о метаязыке.

«Метаязык обучения, – пишет В.М. Шаклеин, – является не только предметом, которым учащиеся овладевают, но и средством, при помощи которого они овладевают языком и речью. Поэтому к вопросам «чему обучать?» и «как обучать?» следует добавить вопросы «чем обучать?» и «на чем обучать?». В понятие «метаязык обучения» он включает микроязык учебника и методических пособий, метаязык учебника как предмет и средство обучения, дидактическую учебную речь преподавателя как содержание обучения, дидактическую учебную речь преподавателя как средство обучения и т.д. [Шаклеин 2008:65].

Данное определение возможно использовать для метаязыка обучения такой специфической творческой деятельности, как организация детского словесного творчества, только отчасти, ибо специфика творческого не позволяет его так жестко структурировать. Здесь всегда остается поле внезапного и неведомого. Тем не менее, сам термин «метаязык обучения» указывает на его междисциплинарный характер и дает возможность говорить о принципах отбора, описания и упорядочения языкового материала, который служит языковой основой учебного процесса; анализировать систему подачи содержания обучения (речь преподавателя, лингвистические и экстралингвистические элементы учебника); поднимать вопросы влияния стилистических качеств учебной и художественной литературы на уровень знаний и речь обучающихся. В какой степени и в каком направлении надо их усовершенствовать, какими дидактическими качествами должен обладать языковой материал, используемый в процессе обучения – всё это еще ждет своего изучения.

Кроме того, на наш взгляд, выделение, осмысление и последующее внедрение понятия «метаязык обучения» в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного и начального образования может стать формообразующим элементом специального дидактиколингвистического внимания к речевому творчеству наших студентов, к осознанному формированию ими языковых основ творческого обучения детей цифрового поколения.

Заключение. Таким образом, задача педагогических вузов в связи с этим – дать широчайшие возможности будущим учителям для осмысления и освоения метаязыка обучения как акта собственного словесного творчества – многоуровневого интегративного явления, провоцирующего личность на диалог с Собой и Другими.

Библиография

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
- Вергазова Л.Г. Детское словесное творчество в контексте личностно-развивающего обучения / Л.Г. Вергазова // Горизонты образования. Психология. Педагогика. Научно-методический журнал. – №3(36), 2012 – Том 3 – Севастополь: Рибест. – С.132–138
- Кудрявцев В.Т., Урмурзина Б.Г. Творческий потенциал дошкольника: природа и структура. / В.Т. Кудрявцев, Б.Г. Урмурзина. – М.: «Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева»; Актобе: Актобинский государственный университет им. К.Жубанова, 2002. – 150 с.
- Мегрелидзе К. Р. Основные проблемы социологии мышления. (Изд. 3-е) / К.Р. Мегрелидзе. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 488 с.
- Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. пособие. / В.М. Шаклеин. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.
- Хараш А.У. Ценность слова: о психосемантике диалогической преднастройке [Текст] / А.У. Хараш // Психология в вузе. – 2014. – № 1. – С. 126–127
- Гавриш Н. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. / Н. Гавриш. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.

**Формирование языковой картины мира студентов вузов
в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи»**

Гаврилов Виктор Викторович

Сургутский государственный педагогический университет, Россия
628417, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: victorg12@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты формирования языковой картины мира студентов вузов в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи». По мнению автора, именно на стыке таких наук, как психолингвистика, социоллингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология возможно формирование гармонично развитой языковой личности как носителя языка и его творца. В этой связи возрастает роль методистов и лингводидактики как науки, актуализируется понятие «лингвистическое образование». В статье предлагается расширить содержание дисциплины «Русский язык и культура речи», включив в нее раздел «Культура русской речи в культурологическом аспекте». Использование активных форм и методов обучения (деловая игра, дискуссия, моделирование ситуаций, проектная деятельность и др.) будут способствовать формированию целостной языковой картины мира обучающегося, а это, в свою очередь, будет содействовать успешной социализации личности.

Ключевые слова: концепт, фрейм, культура речи, интенции говорящего, анализ текста, мыслительные операции, социальная норма.

УДК 378

**Formation of university students' linguistic worldview in the framework
of the "Russian language and culture of speech" discipline**

Victor V. Gavrilov

Surgut State Pedagogical University, Россия
628417 Surgut, 50 let VLKSM Str., 10/2,
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: victorg12@mail.ru

Abstract. The article considers the main aspects of forming the linguistic worldview of University students in the framework of the "Russian language and culture of speech" discipline. According to the author, it is possible to form a harmoniously developed linguistic personality of both a native speaker and its creator at the intersection of psycholinguistics, sociolinguistics, ethnoinguistics, linguoculturology. Consequently, the role of methodists and linguodidactics as a science is increasing, and the concept of "linguistic education" is updated. The article proposes to expand the content of the discipline "Russian language and speech culture" with the section "Culture of Russian speech in cultural aspect". The use of active forms and methods of training (business game, discussion, situation modeling, project activities, etc.) will contribute to the formation of a student's complete linguistic worldview, and this, in its turn, will contribute to the successful socialization of the individual.

Keywords: concept, frame, culture of speech, speaker's intention, text analysis, cognitive operations, social norm.

UDC 378

Введение. Смена образовательной парадигмы требует поиска новых образовательных технологий, и, в этой связи, разработка инновационных педагогических концепций для исследователей и педагогов выходит на первый план. Цель исследования – анализ путей повышения речевой культуры обучающихся через формирование языковой картины мира студентов вузов в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи».

Коммуникативная сфера, предполагающая межличностное и межкультурное взаимодействие, обладает целым комплексом характеристик. И мы убеждены, что когнитивно-деятельностный подход применительно к высшему образованию открывает для педагогов новые возможности в деле формирования личности нового типа, его будущей социализации. В основе данного подхода лежат теоретические исследования когнитивной лингвистики, когнитивной психологии, психолингвистики, социологии, культурологии и педагогики. Указанный подход объединяет в себе такие сферы бытования языка, как лингвистическая, социальная, культурологическая и психологическая, что позволяет моделировать процесс общения на разных этапах учебной деятельности, принимая во внимание интерактивную, коммуникативную и перцептивную стороны речевого взаимодействия.

Проблема формирования языковой личности является основной в лингвокультурологической концепции обучения русскому языку. Суть лингвокультурологической концепции в своей работе сформулировала Л.Г. Саяхова: 1. Центральным, системообразующим в концепции является понятие «Языковая личность». 2. Усвоение языка предполагает формирование языковой картины мира. 3. Необходимо осознание языка как феномена культуры, как культурно-исторической среды, воплощающей в себе историю, культуру, обычаи народа. 4. В рамках единого лингвокультурологического пространства языковая картина мира, национально-культурный ореол слова особенно ярко отражаются в ключевых словах-концептах, словах-образах и символах. 5. Овладение нормами речевого общения, выработка коммуникативной компетенции – одна из целей обучения русскому языку.

ку, для достижения которой необходимо описание национально-культурных особенностей речевого поведения, правил межкультурной коммуникации [Саяхова 2011: 782-783].

Ключевой для нас является идея о становлении и развитии индивида как субъекта образования, который сам определяет вектор своего развития, способен самостоятельно выбирать, оценивать, программировать и конструировать необходимые виды деятельности, соответствующие общественным нормам и потребностям личности в саморазвитии и самореализации. В данном случае когнитивная деятельность выступает как практическое преобразование себя и действительности, на занятиях обучающийся получает навыки выбора способов решения поставленной учебной задачи и оценивания результатов собственной деятельности, формируется языковая картина мира личности.

Материалы и методы. В настоящее время цели развития культуры речи в вузе психологами, филологами и методистами рассматриваются в контексте теории языковой личности (В.П. Богин, Ю.А. Караулов, И.И. Халеева, В.И. Карасик и др.). Ключевым понятием в данном случае становится языковая картина мира (ее формирование) носителя языка, участника образовательного процесса. Индивидуальная языковая картина мира не статична и может быть скорректирована педагогом, социумом, ближайшим окружением, она закрепляется и реализуется в знаковой (материальной) форме. При этом надо учитывать, что различные социокультурные сообщества обладают разными когнитивными базами (В.Я. Шабес), и российское общество имеет свою специфику.

Основной целью обучения в рамках курса «Русский язык и культура речи» является развитие коммуникативной компетенции, необходимой для последующей социальной адаптации, профессионализации и самореализации. Этот процесс осуществляется в рамках изучения студентами взаимосвязанных дисциплин, которые обеспечивают теоретическое и практическое владение устной и письменной речью.

Представители концептуально-культурологического направления рассматривают слово с точки зрения целой системы гуманитарных наук, таких как лингвистика, литературоведение, логика, философия, культурология, искусствоведение. Предполагается, что языковая картина мира формируется на основе «культурных» концептов. Иногда концептосферы языка и культуры в работах названных исследователей не просто сближаются, а отождествляются: «Концептосфера языка – это в сущности концептосфера культуры... Национальный язык – это не только средство общения знаковая система для передачи сообщений. Национальный язык в потенции – как бы «заместитель» русской культуры» [Лихачев 1993: 6]. Совершенно очевидно, что национальный язык является не только хранилищем культурных традиций, норм и пр., но и транслятором этих традиций, а также инструментом их формирования, развития. Таким образом, культура как абстрактное понятие, тем не менее, может быть структурирована, представлена в виде определенных смысловых сгустков, ментальных схем, по сути, – основ, потенций ее существования и развития. Если так, то эти ментальные схемы должны так или иначе проявляться в речи, материализоваться, а следовательно, могут быть зафиксированы и подвергнуты анализу. Об этом говорит, в частности, Ю.С. Степанов: «Не следует воображать себе культуру в виде воздуха, который пронизывает все поры нашего тела, – нет, это «пронизывание» более определенное и структурированное: оно осуществляется в виде ментальных образований – концептов. Концепты – как бы сгустки культурной среды в сознании человека» [Степанов 1997: 40].

При относительных различиях при трактовке понятия «концепт» исследователи обращают внимание на нематериальную, ментальную природу концепта, который имеет имя и отражает культурно обусловленные представления человека о действительности (А. Вержбицка), то есть служит основой для формирования индивидуальной языковой картины мира человека. Эту идею, например, развивают З.Д. Попова и И.А. Стернин, определяя концепт как глобальную мыслительную единицу, представляющую собой «квант структурированного знания. Концепты – это идеальные сущности, которые формируются в сознании человека» [Попова, Стернин 2002: 4]. Формирование концептов, а значит, и индивидуальной языковой картины мира в сознании человека происходит в двух направлениях: с одной стороны, они формируются под воздействием той культурной и языковой среды, к которой принадлежит индивид, с другой – его личные переживания, мысли, интенции накладывают отпечаток на всю систему. Интенции личности могут транслироваться вовне, тем самым формируя в той или иной степени (все зависит от силы влияния личности) культуру народа, воздействуя на языковые картины мира других людей. К таким личностям можно отнести политиков, писателей, деятелей культуры и искусства.

В связи с этим, ключевым для нас понятием будет являться «концепт» как идеальная сущность ментального уровня, содержательная сторона языкового знака, включающая в себя не только существенные стороны явления, характеризующие его понятийный объем, но и этимологию слова, оценки и ассоциации в сознании носителя языка. Концепт образуют базовый слой (понятие) и обширное интерпретационное поле, отражающее всю совокупность ассоциативных связей. Существует два основных направления в научном толковании понятия «концепт». Концептуально-лингвистическое направление (Ю.Д. Апресян, А. Вержбицкая, Е.С. Кубрякова, И.А. Стернин, Дж. Лакофф и др.) считают концепты ментальными образованиями, заложенными в сознании каждого человека. Нам ближе второе направление – «концептуально-культурологическое» (Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик и др.), в рамках которого понятие раскрывается через синтез данных лингвистики, литературоведения, логики, философии, культурологии, искусствоведения. И в этом случае языковая картина мира определяется системой «культурных» концептов [Руднева 2007].

В этой связи мы не можем обойти вниманием и такое понятие, как «фрейм». Как справедливо отмечает О.В. Руднева, фрейм – это типизированная структура, отражающая стереотипную ситуацию и содержащая набор устойчивых представлений, а также базовый уровень концептуализации, систематизирующий конвенциональные знания о сущности определенного явления действительности [Руднева 20017: 28]. Фрейм – это некая схема для вербализации когнитивной структуры.

Особенности вербализации фрейма определяются личностным фактором и объектом концептуализации. Индивидуум может заполнять фреймовую структуру по своему усмотрению, сообразно собственным интенци-

ям, но при этом наполнение фрейма не должно входить в противоречие с общественными установками, которые и определяют базовую систему фрейма.

По отношению к концепту фрейм – схема, абстрактная закреплённая сущность, благодаря которой концепт организуется и реализуется на вербальном уровне, т.е. это многокомпонентный концепт.

Мыслительные операции тесно связаны с процессом внешней речи. И в данном случае мы говорим не просто о корреляции, но о взаимовлиянии этих двух явлений. Одно обуславливает другое. Высокий уровень языковой культуры определяет, характеризует уровень мышления личности, но, с другой стороны, совершенствование мыслительной деятельности повышает речевую культуру личности, логичность, аргументированность, богатство, выразительность речи. Чем выше речевая культура, тем выше способность личности к самореализации. В процессе концептуализации объективная действительность и её субъективное восприятие синтезируются и вербализируются.

Практическая реализация концепции

Дисциплина «Русский язык и культура речи» имеет своей целью формирование и воспитание современной личности, владеющей системой норм современного русского литературного языка. Это требует знаний системы языковых единиц, особенностей их употребления в речи, роли русского литературного языка в современном обществе, а также определённых знаний в области стилистики, психологии, культурологии, этики, риторики, литературоведения и т.д. Традиционно в «Культуру речи» включают три компонента: нормативный, коммуникативный и этический.

Мы предлагаем в структуру курса «Русский язык и культура речи» включить пять разделов (блоков):

1. Культура русской речи в нормативном аспекте.
2. Культура русской речи в культурологическом аспекте.
3. Межличностная и межкультурная коммуникация.
4. Мышление и речь.
5. Творческое переосмысление речевых фактов.

Данные разделы взаимосвязаны между собой и реализуются не отдельно друг от друга, но в комплексе. На занятиях должны выполняться письменные и устные задания, самостоятельные и контрольные работы. Итогом изучения курса является контрольная работа. Самостоятельная работа студентов предполагает изучение научной и учебной литературы, создание речевых произведений различных стилей и жанров в устной и письменной форме, самоанализ речевой деятельности, анализ и оценку степени эффективности общения, определение причин коммуникативных удач и неудач.

Считаем принципиально важным включение раздела «Культура русской речи в культурологическом аспекте», который включает в себя задания по формированию индивидуальной картины мира студента. Ж.С. Головки в работе «Культура и язык: аспекты взаимодействия», опираясь на труды В. Гумбольда и А.А. Потебни, резюмирует: «Границы языка нации означают границы мировоззрения конкретного человека, ибо человек только тогда становится человеком, когда он с детства усваивает язык и вместе с ним культуру своего народа. Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе мир и человека в нем» [Головки 2008: 175]. При описании раздела, посвящённого освоению языка и речи в аспекте отечественной культуры, мы исходим из принципов, определённых автором [Головки 2008: 178]:

1. Взаимосвязь культуры и языка является когнитивно-прагматической. Язык является средством трансляции, выражения культуры.
2. Язык одновременно и продукт культуры, и ее важная составляющая, и условие существования культуры.
3. Язык и культура защищают цивилизационное ядро русской нации, актуализируя в нашем сознании духовно-нравственные ценности российского общества.

По сути, перед педагогом стоит задача содействовать формированию у каждого студента целостной языковой картины мира, в основе которой лежит определённая концептосфера. При этом у наставника должна быть сформирована подобная модель, иметься четкие представления о структуре языковой модели в культурологическом аспекте и о тех способах, средствах педагогического воздействия, с помощью которых будет формироваться языковая картина мира обучающихся. Эту задачу, безусловно, нельзя решить в рамках одного курса, однако возможно задать вектор, определить систему кластеров языковой картины мира, которые будут заполняться гражданином в течение всей жизни.

Следующим шагом, который необходимо сделать при разработке заданий теоретического и практического характера, является определение тех точек соприкосновения, в которых язык/речь и культура проявляют себя как некое единство, движущее начало развития народа и личности. По нашему мнению, в плане внутренней речи это происходит на уровне концептов (концептуальных значений), которые индивидуум разворачивает в сознании, а затем воплощает в речевом акте. Ю.С. Степанов называет концепты «сгустками культуры в сознании человека» [Степанов 1997], это означает, что культура может быть фиксирована и изучаться, осваиваться именно на уровне концептов. Работа по освоению культуры речи должна отталкиваться от когнитивной сферы обучающегося и только потом переводится в план внешней речи. Подобные установки укладываются в рамки когнитивно-деятельностного подхода в обучении, поскольку, по мнению ряда исследователей (И.Ю. Никитина, Ю.С. Степанов, Е.С. Кубрякова), всю познавательную деятельность человека (когницию) можно рассматривать как развивающую умение ориентироваться в мире, деятельность связана с необходимостью отождествлять и различать объекты, и концепты необходимы для обеспечения операций этого рода.

Исходя из этого, мы предлагаем включать в данный раздел теоретические сведения и практические задания, связанные с освоением, постижением культурного пространства средствами языка и речи, присвоением культурных ценностей народа обучающимися.

Вопрос о включении в Учебную программу раздела «Межличностная и межкультурная коммуникация» для нас также является принципиальным. Именно практическая деятельность в плане освоения культуры речи способна дать студентам необходимые навыки коммуникации с учетом многообразия коммуникативных задач, которые, как правило, возникают у говорящего и слушающего.

Мы понимаем межличностную коммуникацию как обмен информацией между двумя (и более) людьми в процессе речевого взаимодействия в соответствии с определенными нормами поведения. При этом межкультурная коммуникация является разновидностью межличностного общения, хотя и имеет ряд отличительных особенностей.

Вслед за Б.Д. Парыгиным, мы выделяем следующие параметры речевой коммуникации, которые находят отражение в предложенной концепции: психический контакт, реализующийся в процессе взаимного восприятия индивидов; обмен информацией посредством вербального и невербального общения; взаимодействие и взаимовлияние друг на друга [Парыгин 1971: 221]. Данные параметры взаимосвязаны между собой и зачастую выступают в процессе коммуникации в единстве.

По мнению Г.М. Андреевой [Андреева 2002: 81], структура коммуникации (общения) включает три функции, которые также взаимосвязаны между собой: 1) коммуникативная – обмен информацией между коммуникантами (раскрывается в вербальном и невербальном языке, включает «тезаурус» субъектов общения, кодирование и декодирование сообщения); 2) интерактивная – обмен не только знаниями и идеями, но и действиями (сюда относятся статусы и социальные роли, стили поведения, мотивы поведения, формы конфликтного поведения и выхода из конфликтных ситуаций); 3) перцептивная функция – процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания (включает такие механизмы межличностного восприятия, как рефлексия, идентификация, эмпатия, аттракция, каузальная атрибуция, стереотипизация [Гнатюк 2010: 143]). Таким образом, уместно организовать работу по развитию речи студентов с учетом данных функций коммуникации и предложить обучающимся упражнения, направленные на развитие умений точно и логично представлять информацию собеседнику (аудитории), грамотно кодировать и декодировать информацию, в том числе и невербального характера, познавать и оценивать себя в процессе общения, сопоставлять внутреннее состояние и состояние партнера, познавать партнера на основе устойчивого позитивного отношения к нему, интерпретировать мотивы собеседника, оценивать его языковую картину мира, избегать стереотипизации партнера.

Как видим, подобная деятельность также не может быть организована только в плане внешней речи, поскольку затрагивает когнитивные процессы обучающихся. Названные универсальные психологические механизмы перцепции (познавательной деятельности), по мнению О.Л. Гнатюк, «обеспечивают процесс познания и понимания людьми друг друга (идентификация, эмпатия, аттракция), познание самого себя в общении (рефлексия) и позволяют прогнозировать поведение партнера по общению (казуальная атрибуция)» [Гнатюк 2010: 145]. Указанный раздел, затрагивающий познавательную деятельность субъекта, развитие его когнитивных функций, тесно связан с разделом «Мышление и речь».

При определении содержания обучения мы исходим из того, что язык и речь тесно связаны с мышлением, так как являются универсальным средством выражения, оформления и сообщения мыслей и чувств. Именно единицы языка (слово, предложение) служат основой для формирования понятий, суждений умозаключений [Рябкова 2004: 4]. Итак, очевидно, что грамотная, логичная и содержательная речь напрямую зависит от уровня развития мышления говорящего, а это, в свою очередь, означает, что при организации работы по освоению студентами культуры речи педагогу необходимо обратить серьезное внимание на данный аспект, имеющий психологическую природу.

Опираясь на исследования А. Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, П.Я. Гальперина, Я.А. Пономарева и Дж. Брунера, мы считаем, что процесс обучения должен учитывать такие психические процессы, как интериоризация и экстериоризация. Нельзя не согласиться с А.Н. Леонтьевым в том, что внутренние структуры психики человека формируются, определяются внешними факторами, внешней социальной деятельностью (в том числе и речевой). Л.С. Выготский считал, что формирование основных социальных структур сознания человека происходит в процессе взаимодействия с внешним миром (интериоризация). В процессе подобного общения формируется «символически-семиотическая функция психики», благодаря которой чело-век может воспринимать окружающий его мир в особом «квазиизмерении», в системе значений и смысловом поле [Выготский 1982]. Иными словами, внешние действия отражаются, закрепляются в сознании в свернутом символическо-семиотическом виде, но с той только целью, чтобы вновь в процессе речевой деятельности (или какой-либо другой) быть развернутыми во внешнем плане. Этот процесс в науке получил название экстериоризации, то есть перехода действия из внутреннего плана во внешний. Промежуточным звеном между интериоризацией и экстериоризацией, по нашему мнению, является обработка информации индивидуумом, которую Я.А. Пономарев описывал как внутренний план действий (ВПД). С учетом данных установок требуется разработка системы заданий и упражнений, которая содействовала бы активизации указанных психических функций, а также повышению уровня развития внутреннего плана действий обучающихся.

Речевое творчество. Данный раздел, на наш взгляд, должен быть итоговым, хотя и тесно связан со всеми предыдущими. Творческое переосмысление речевых фактов является показателем того, что обучающийся освоил языковую, речевую и культурную (в том числе этическую) нормы, владеет необходимыми компетенциями. Я.А. Пономарев, выделяя этапы ВПД, пятым (высшим из них) считал этап региминтирования (программирования). Обучающиеся на этом этапе способны к последовательному управлению своими действиями. Действия построены по плану, систематичны, строго соотношены с задачей, во всех случаях определяются ею, что, по сути, является творческим актом (высокая доля самостоятельности, свободное владение материалом, перспективный план по решению задачи). Отметим также, что одной из главных причин задержки развития ВПД Я.П.

Пономарев считает «недостаточное развитие речи вследствие отсутствия в опыте ребенка ситуаций, требующих решения творческих задач» [Пономарев 1967: 261]. Студент работает с текстом (в широком понимании термина). Этот текст является неким кодом, и только владение «ключом» дает возможность «дешифровать» текст. Совершая определенные мыслительные операции на уровне внутренней речи, обучающийся «сжимает» текст на концептуальном, символическом уровнях, а затем на основе свернутых парадигм разворачивает сообщение, но создает новый текст, наполняя, дополняя его личными смыслами, интенциями, учитывая конкретные прагматические установки. Следовательно, задания этого раздела призваны развить речетворческие навыки студентов (языковая игра, трансформация, вариативность языковых единиц, решение практических коммуникативных задач, работа с текстом (редактирование, дополнение, изменение).

Таким образом, можно констатировать, что содержание работы по развитию речи студентов детерминировано формированием ВПД и актуализацией вопросов, связанных с развитием когнитивных процессов обучающихся, их речетворческого потенциала.

Таблица 1

Формы и методы работы при освоении блока «Культура русской речи в культурологическом аспекте»

№ п/п	Тема	Формы и методы работы
1	Язык, речь и культура народа	Диалог, дискуссия, «Суд над героем», «Полет гениев», «Наблюдай и размышляй», доклады, студенческие проекты, посвященные изучению особенностей менталитета русского народа их проявлениям в языке.
2	Концептуальное пространство в культуре и в тексте	Построение концептосферы текста (устного и письменного). Построение собственного текста на основе предложенных концептов. Наблюдение над текстом (эксперимент по выделению базовых концептов).
3	Духовно-нравственные ценности русского народа. Речевой этикет	Деловые игры («Устройство на работу», «Пресс-конференция с инопланетянами»), «Наблюдай и размышляй», наблюдение над текстом («Исправь речевые ошибки», «Анализ пословицы, фразеологизма как микротекста»), создание текста делового письма, написание мини-сочинения на основе фразеологизма, пословицы.

Заключение. Таким образом, любую ситуацию общения мы предлагаем рассматривать как текст, в основе которого лежат определенные концепты. Ядро фрейма (ядерный концепт) распадается на менее глобальные концепты, а те, в свою очередь, – на составляющие, которые в совокупности образуют концептуальное поле. В связи с этим работа по развитию речи студентов вуза может строиться в двух направлениях.

1) Анализ фреймовых структур ключевых концептов. Этот анализ возможен только на основе зафиксированных текстов (ораторских выступлений, стенограмм дискуссий и т.п.) В этом случае любая речевая ситуация может быть подвергнута анализу с точки зрения когнитивной лингвистики. Сочетаемость ключевых концептов проявляет скрытые смыслы лексем-репрезентантов, дает объективное представление о концептуальном ядре, позволяет выявить аксиологическую сторону высказывания, общую ценностную базу, интенции и мотивы говорящего. Кроме того, подобный анализ может дать ясное представление о языковой картине мира личности, и чем значимее личность, тем интереснее будет работа, связанная с подобным анализом. В данном случае можно предложить для анализа, например, стенограмму суда над поэтом И.А. Бродским (1960 г.), где наглядно представлено столкновение не просто двух мировоззрений, но двух политических, нравственных систем, каждая из которых обладает определенным набором концептов и их вербальной презентацией.

2) Во втором случае это может быть работа по составлению самими обучающимися ораторских выступлений, «сократовских диалогов», текстов деловых переговоров (работа в парах), вербализация решений проблемных речевых ситуаций и т.п. на основе имеющейся фреймовой структуры и ограниченного числа концептов. При этом важной представляется работа по сравнению итоговых вариантов текстов и выбора лучшего как образца, поскольку, как мы уже говорили, вербальное наполнение фрейма всякий раз будет индивидуальным и соответствующим языковой картине мира автора. Анализ выбора языковых средств играет в данном случае важнейшую роль, хотя этот выбор будет все-таки вторичен по отношению к концептосфере и особенностям личности адресанта, ими обусловлен.

Также с методической точки зрения было бы оправданным проведение работы над ошибками в тех случаях, когда вербальное воплощение оказывается недостаточно полным, нарушающим семантическую целостность фрейма или противоречащим социальным установкам, интересам целевой аудитории, заявленной проблеме. Уверены, что подобная работа позволит не только повысить уровень культуры речи студентов вузов, но и сформировать у обучающихся целостную языковую картину мира в рамках определенного набора ключевых национальных концептов.

Библиография

- Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 377 с.
 Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
 Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации. – М.: КНОРУС, 2010. – 256 с.

- Головко Ж.С. Культура и язык: аспекты взаимодействия / Головко Ж. С. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. № 5. Том 12. 2008. – С.173–179.
- Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. АН СССР. Сер. Лит. и яз. – 1993. – Т.52. – № 1.
- Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 347 с.
- Пономарев Я.А. Знания, мышление, умственное развитие. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с.
- Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2002. – С.4.
- Руднева О. В. Концептуализация пейзажа в малой прозе И. А. Бунина: 10.02.01 Руднева, Ольга Викторовна Концептуализация пейзажа в малой прозе И. А. Бунина (лингвостилистический аспект): диссертация... кандидата филологических наук: 10.02.01. – Сургут, 2007. – 188 с.
- Рябкова Н.И. Основы культуры речи. – Шадринск: Издательство: ПО «Исеть», 2004. – 280 с.
- Саяхова Л.Г. Компетентностный подход к формированию языковой личности в лингвокультурологической концепции обучения русскому языку // Вестник Башкирского университета. – 2011. Т. 16. №3. – С. 782–792.
- Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры: Опыт исслед. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

Первое цифровое поколение студентов: трудности обучения русскому языку как иностранному и пути их преодоления

¹Демина Елена Геннадьевна
²Чуреева Ольга Александровна

¹Медицинская академия имени С.И. Георгиевского
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», Россия
295051, г. Симферополь, бул. Ленина, 5/7
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
E-mail: d88e@mail.ru

²Медицинская академия имени С.И. Георгиевского
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», Россия
295051, г. Симферополь, бул. Ленина, 5/7
старший преподаватель кафедры русского языка
E-mail: au-room-ua@mail.ru

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются основные особенности обучения второму языку в русле теории поколений, а также существенные особенности поколения Y. Предпринята попытка внести некоторую ясность в вопрос эффективного обучения «миллениумов». Полученные нами результаты показывают необходимость углубленного погружения в проблему персонализированного обучения и расширения сферы применения инновационных средств обучения.

Ключевые слова: миллениумы, «большие данные», поколение Y, преподавание русского языка.

УДК 378. 881.1

First digital generation of students: Difficulties of teaching Russian as a foreign language and ways of overcoming them

¹Elena G. Demina
²Olga A. Chureyeva

¹Medical Academy named after S.I. Georgievsky, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Russia
295051, Simferopol, Lenin Boulevard, 5/7
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: d88e@mail.ru

²Medical Academy named after S.I. Georgievsky, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Russia
295051, Simferopol, Lenin Boulevard, 5/7
Senior Lecturer
E-mail: au-room-ua@mail.ru

Abstract. This paper considers the main features of second language teaching in line with the Theory of Generations and the essential features of Generation Y, attempting to clarify the issue of effective instruction of millennials. Our results show the necessity to delve into the problem of personalized teaching and broadening the scope of innovative teaching tools.

Keywords: millennials, wikiteacher, Big Date, Generation Y, Russian language teaching.

UDC 378. 881.1

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена тем интересом, который в настоящее время вызывает у лингвистов поиск путей адекватного решения острых проблем, связанных с практикой преподавания РКИ в условиях стремительно меняющегося мира. В данной связи следует подчеркнуть, что сегодня происходит активное взаимодействие и взаимовлияние двух планов действительности: киберпространства и мира осязаемых реалий. В результате тектонического сдвига, произошедшего в социокультурной парадигме в начале третьего тысячелетия, образовался когнитивный разлом между поколениями. В этой связи имеет смысл рассмотреть вопрос о специфике мышления и поведения молодых людей в возрасте 17–35 лет, родившихся на рубеже XX–XXI веков.

Материалы и методы: метод анализа, синтеза, метод приближённого моделирования, сравнительно-описательный метод.

Обсуждение. Для обозначения первого поколения цифровой эры используются разные способы вербальной номинации: поколение Y, «миллениумы», цифровое поколение (Digital Generation), сетевое поколение (Net Generation), «поколение 9/11», поколение «пехт», поколение «Apple» и др. На сегодняшний день в различных источниках их зафиксировано более 70, что, на наш взгляд, свидетельствует об актуальности проблемы изучения особенностей, характеризующих молодых людей, родившихся в период с 1980 по 2000 гг. Показательно, что во Франции этих людей называют «поколение 35 часов». Действительно, современные молодые люди существуют в субъективном времени, которое отличается от объективных подходами к его измерению и переживанию.

Справедливость такого определения нового поколения подтверждают данные опроса, проведённого нами среди иностранных студентов-медиков с целью выяснения наиболее актуальных тем для обсуждения в рамках учебной дискуссии. Респондентам предлагалось написать один вопрос, который волнует их больше всего. Выборка составила 90 человек в возрасте от 18 до 24 лет: 30 студентов первого курса, 30 – второго, 30 – третьего, из них 34 (*девушки*) и 56 (*юноши*); 23 студента – из арабских стран, 67 – из Узбекистана. Были получены следующие результаты:

70% – как растянуть сутки до 35–36 часов?

25% – как сдать анатомию (гистологию, микробиологию) на «пяť»?

3% – как пережить третий курс?

1% – как похудеть без диеты?

1% – куда поехать отдыхать?

Данные опроса демонстрируют еще несколько важных особенностей этого поколения: подверженность огромным нагрузкам вследствие необходимости обработки, анализа и освоения большого объёма информации; стремление к успеху; желание получать быстрый результат, не прилагая усилий. Подтверждением данного тезиса может служить тотальная приверженность сетевого поколения принципам «лайфхака», под которым понимаются интернет-рекомендации, облегчающие жизнь и помогающие просто решить любую проблему.

Термин «миллениумы», применяемый по отношению к молодым людям, не заставшим мир без Интернета, ввели в обиход американские исследователи Уильям Штраус (William Strauss) и Нейл Хоув (Neil Howe) – авторы концепции поколений, охватывающей период с 1584 по 2069 гг. Согласно классификации, предложенной демографами, поколению Y предшествуют поколения X и беби-бумеров. «Миллениумы» – дети рубежа тысячелетий, начала эпохи цифровизации. В своей книге, опубликованной в 2000 году, Н. Хоув высказал прогностическое суждение о том, что в течение десятилетия образ молодёжи изменится коренным образом: на смену подавленным и отрешённым придут воодушевлённые и увлечённые ('Over the next decade, the Millennials Generation will entirely recast the image of youth from downbeat and alienated to upbeat and engaged...') [Howe, Strauss 2009: 4]

Социолог Дени Моне (Denis Monneuse) в своей книге «Les jeunes expliqués aux vieux» («Яйца курицу учат») фокусирует своё внимание на отношениях между представителями разных поколений, анализирует основные трудности и возможности эффективного взаимодействия. В качестве факторов, препятствующих достижению взаимопонимания и, как следствие, положительного результата совместной деятельности, Дени Моне называет страх старшего поколения перед новым и неизвестным, неприятие инноваций, ревность по отношению к молодым. Таким образом, в плане обучения иностранных студентов русскому языку можно условно выделить два типа социально-психологических установок преподавателей и студентов: деструктивные и конструктивные.

Деструктивные установки преподавателя: «вот когда мы учились...», «я страдал, когда учился, теперь пусть они тоже страдают...», «им слишком легко всё даётся – пусть помучаются...», «в наше время...», «у нас всегда так было...» и т.п.

Конструктивные установки преподавателя: «они владеют этим – я тоже способен этим овладеть», «я научу их использовать новые технологии эффективно», «научу мыслить, запоминать, анализировать, развивать языковую догадку» и т.п.

Деструктивные установки студента: «чему они могут меня научить?», «мне это не надо», «зачем мне посещать занятия – я всё найду в Интернете», «русский язык, философия, история – это не важно» и т.п.

Конструктивные установки студента: «я хочу быстро освоить язык», «я хочу говорить, как Путин», «я хочу участвовать в конкурсах и побеждать», «я хочу ездить на олимпиады и конференции», «я хочу остаться жить и работать в России», «я хочу продолжить обучение в России» и т.п.

В рамках настоящей работы мы попытаемся наметить некоторые пути преодоления деструктивных установок и других трудностей, которые могут возникнуть в процессе обучения иностранных студентов поколения Y, а также способы и методы культивирования и укрепления позитивных установок, направленных на совершенствовании качества образования.

Трудность: «OK, Google...». Поколение Y сформировалось в период постмодернистского размывания значимости авторитетов. Преподаватель, особенно если он принадлежит к поколению X или беби-бумеров, зачастую воспринимается современными студентами как человек другой эпохи, чьи представления о мире, его реалиях и ценностях устарели. Если ещё несколько десятилетий назад именно преподаватель был доминантным источником знаний и опыта, сегодня таким ресурсом для студентов является Интернет в смартфоне. В этой связи важно отметить, что главная отличительная особенность поколения Y от поколений их преподавателей – это использование новых технологий, которые изменили образ жизни и сознание людей.

Студенты поколения Y не хотят ничего запоминать и живут по системе «OK, Google...». Сегодня, чтобы получить ответ на любой вопрос, достаточно написать его в строку поиска веб-браузера или использовать сервис голосового поиска. Таким образом, современные студенты часто задают вопросы не преподавателю, а смартфону (и смартфон чётко и ясно отвечает). Однако в отличие от постоянно обновляемых программ современный преподаватель не может отреагировать на запрос студента следующим образом: «По вашему запросу ничего не найдено», так как должен знать всё. Молодые люди новой генерации привыкли получать в сети мгновенные ответы на любой интересующий их вопрос, они и от преподавателя ждут всеобъемлющей осведомленности в данный конкретный момент времени. Задавая вопрос, они хотят получить на него чёткий ответ и не воспринимают пространное рассуждение.

Студенты нового поколения используют материалы Википедии и не хотят ничего учить наизусть, поэтому зачастую демонстрируют отсутствие элементарных знаний в тех или иных областях. Легко ориентируясь в системах поиска информации, учащиеся сталкиваются с трудностями в ее структуризации и систематизации. В

этой связи обучение логико-структурному мышлению становится если не первоочередной, то достаточно важной задачей преподавателя.

Путь преодоления. Важным параметром компетенции преподавателя РКИ должна быть готовность сразу ответить на любой вопрос, связанный с языковой подготовкой, социализацией и аккультурацией. Одним из ключевых факторов эффективного обучения является живой интерес студента к предмету, воодушевление и осознание личной пользы. Если этот интерес не удовлетворяется, исчезает мотивация к изучению языка. Следовательно, формула «дающий вовремя даёт вдвойне» в русле новой методологии особенно актуальна.

Если невозможно немедленно удовлетворить интерес студентов и по каким-то причинам дать ясный и понятный ответ, Wikiteacher должен понятно объяснить, как найти эту информацию, обозначить кратчайший маршрут поиска. Таким образом, одним из важных параметров эффективного обучения в рамках новой методологии является объёмный социокультурный тезаурус преподавателя, способность установить эмоциональный контакт, ответить сразу на любой вопрос, связанный с изучением, освоением и осмыслением языка и его функций.

Авторитет преподавателя зависит не только от металингвистической (сквозной, поперечной) компетенции, но и от владения родным языком студента. Данный фактор в значительной мере способствует повышению эффективности процесса обучения, так как в этом случае преподаватель может быстрее подобрать нужные ключи к объяснению конкретного лингвистического материала и выбрать кратчайший маршрут освоения целевого языка, а студент по-другому оценивает и осознаёт свои возможности и ресурсы («если преподаватель знает мой язык, значит я тоже могу и должен освоить русский язык»).

Трудность: «птичий язык». В век инновационных технологий, гаджетов и девайсов язык пополняется новыми номинациями, устойчивыми сочетаниями и оборотами, вошедшими в обиход благодаря коммуникативному пространству всемирной паутины. Для обозначения специфического языка молодых людей нового поколения российским учёным Д.М. Перевошиковым ещё в XIX веке было найдено выражение «птичий язык» («язык высоких сфер»). Сегодня таким птичьим языком является язык высоких технологий. И эти реалии необходимо учитывать, если мы хотим решить уравнение: «преподаватель X – студент Y».

Путь преодоления. Преподавателю РКИ при переводе с «птичьего английского» на «птичий русский» бесполезно иметь в виду, что в разговорном языке студента «notebook» – это тетрадь, а ноутбук – это «laptop»; «tablet» – планшет, а таблетка – «drug». В этом случае при ответе на вопрос «Что это?», значительно снижается риск неправильной интерпретации, и студенты понимают, что осваивают не застывший язык, а живой, функциональный, который они могут использовать за пределами аудитории. Также преподаватель должен помочь студенту ответить на вопрос «Как правильно сказать по-русски?», если речь идёт не о хрестоматийных фразах, а о том, что имеет отношение к реалиям нового времени. В качестве примера можно привести следующие сочетания: work on FB and VK – общаться в социальных сетях (НЕ сидеть, НЕ работать); to skype – говорить, общаться, звонить по скайпу; to download – скачать, to upload – загрузить, sharing site – файлообменник, USB-driver – флешка, recharger – зарядное устройство, Apps – приложения и т.д. Предпочтительно знать названия и принцип работы приложений для смартфонов, позволяющих быстро обмениваться необходимыми файлами в условиях отсутствия соединения с интернетом.

Трудность: большой объём информации и маленький объём «жёсткого диска». Студенты ежедневно получают огромный объём информации из различных источников и каналов. Успевают ли они его воспринимать, понимать, обрабатывать и стратифицировать – проблемный вопрос, который зачастую решается отрицательно. Исследуя особенности представителей поколения двухтысячных, психологи отмечают приоритет зрительного и эмоционального восприятия, что необходимо учитывать при обучении целевому языку. Поэтому понимание когнитивных возможностей миллениумов является важным условием успешного образовательного процесса. От преподавателя требуется поиск и применение новых подходов к работе с огромными объемами информации в образовании (в целом) и в обучении русскому языку (в частности).

Путь преодоления. Сегодня с помощью различных Интернет-ресурсов (медиатек, Интернет-магазинов, поисковых систем, образовательных платформ) можно найти практически всё, что необходимо, удовлетворить любую потребность в информации. Оксфордские учёные Виктор Майер-Шенбергер (Viktor Mayer-Schönberger) и Кеннет Кукьер (Kenneth Cukier), занимающиеся исследованиями, связанными с влиянием технологий на образ жизни и способ мышления людей, в книге "Learning with Big Data: The Future of Education" утверждают, что умение работать с «большими данными» («Big Data») позволит значительно улучшить качество образования и результаты обучения. Оперирование «большими данными» существенно влияет на образование в целом и изучение второго языка в частности, делая процесс обучения более прозрачным для всех его участников, более персонализированным и эффективным. Такие образовательные платформы, как duolingo.com, coursera.org и т.д., позволяют студентам осваивать новые языки и получать новые знания наиболее удобным для них способом. Работа с корпрусами данных позволяет организовать процесс изучения языка сообразно способностям и запросам конкретного студента в конкретный момент, при этом детальная информация о ходе процесса доставляется и преподавателю, и студенту. Преподаватель видит, как студент работает с материалом, сколько времени он тратит на изучение проблемы и выполнения задания, возвращается ли он к пройденному материалу, чтобы повторить его или прокручивает его вперёд. Эту технику Шенбергер и Кукьер называют адаптивным обучением, которое, по мнению учёных, ведёт к новой эре высоко персонализированного образования ('This is a technique called adaptive learning, and it is leading to a new era of highly personalized instruction') [Mayer-Schönberger, Cukier 2014: 14]. Появление электронных книг существенно изменило представление о процессе чтения, работе с книгой, и о степени усвоения прочитанного. Так, сегодня издатели учебной литературы с помощью «больших данных» стремятся построить «кривую спада», которая позволила бы отслеживать динамику изменения показателей остаточных знаний, чтобы понять насколько быстро студенты забывают то, что они ра-

нее читали и были способны вспомнить. Это позволит получить сведения о том, когда и какую информацию необходимо повторить, чтобы у студента было больше шансов сохранить её, используя ресурсы долгосрочной памяти [Mayer-Schönberger, Cukier 2014: 13].

Для решения задач по формированию навыков запоминания текста, увеличению объёма памяти, сокращению времени, затрачиваемого на мнемонический процесс, с учётом специфики мышления современных студентов мы предлагаем использовать следующие приёмы: методы графической визуализации, к которым можно отнести ментальное картографирование (Майкл Типпер).

Трудность: радикальный индивидуализм. В последнее время широкое распространение получила концепция сотрудничества и партнёрства в образовательной среде, которую не всегда можно успешно реализовать в рамках обучения иностранных учащихся русскому языку. Это связано с психологическими и социокультурными особенностями студентов нового поколения.

Для «игреков» характерна философия «каждый сам за себя», от поколения X их отличает крайний индивидуализм. В реальном измерении социума, в коллективе (даже в микрогруппе) они чувствуют себя неуверенно и держатся обособленно. Именно поэтому такое тотальное распространение получили разнообразные тренинги по обучению «работе в команде», по формированию «командного духа».

Путь преодоления. Отсутствие навыков работы в группе, на наш взгляд, можно преодолеть с помощью специальных методик вовлечения студентов. Среди наиболее эффективных путей решения этой проблемы – рейтинговая стимуляция: рейтинг группы влияет на личный рейтинг студента.

На смену модели, в соответствии с которой наиболее успешный студент задавал темп и динамику процесса обучения, создавая атмосферу здоровой конкуренции и соревновательности среди студентов, сегодня пришла модель, по которой в роли человека, задающего темп (пейсмейкера), может выступать преподаватель, обладающий компетенциями, обозначенными нами выше, и студенты будут следовать за ним, помогая друг другу преодолевать препятствия, объединившись в микрогруппы.

Трудность: воинствующий прагматизм. Студенты нового поколения в подавляющем большинстве – прямые, уверенные в себе люди, которые не делают того, в чём не видят практической целесообразности. Они стремятся ограничить обширный объём информации конкретными прагматическими целями и задачами.

Путь преодоления. Преподаватель должен быть готов на любом этапе передачи знаний ответить на вопрос о практической ценности выполняемой в данный момент работы. Следует отметить, что целеполагание на каждом этапе работы является одним из базовых принципов методики РКИ.

Учитывая фактор жёсткого контроля студентами времени, затраченного на учебу, преподаватель должен формулировать четкие рекомендации, составлять своеобразные «дорожные карты» для решения поставленных задач.

Заключение. Информация о когнитивных возможностях студента, о механизмах и принципах коммуникативного устройства виртуальной среды его обитания поможет скорректировать систему взаимоотношений «преподаватель – студент», структурные элементы которой принадлежат не только к разным поколениям, но к конфликтующим когнитивным пространствам.

Чтобы сблизить два способа мышления, две различные базы знаний и разные подходы к освоению мира, необходимо несколько иначе взглянуть на практику преподавания РКИ и надстроить над прочной основой отечественной образовательной традиции гибкую конструкцию, которая позволит быстро и легко осуществлять трансфер опыта и необходимых знаний от педагога-носителя языка к студенту-инофону с наибольшим коэффициентом полезного действия.

При этом следует учитывать два основополагающих момента. Во-первых, овладение целевым языком должно сопровождаться обучением логико-структурному мышлению. Поскольку язык – это система, постольку обучение языку уже само по себе способствует развитию системного мышления. Во-вторых, взаимопонимание студента и преподавателя достигается не только путём обучения студента иному способу мышления, но и желанием преподавателя овладеть языком нового поколения, глубже познакомиться реалиями цифрового университета. В данной связи следует отметить, что преподаватель, обладающий металингвистической компетенцией, по-прежнему является главным авторитетом, к помощи которого студент будет прибегать во всех сложных случаях. Важно осознавать, что представители первого цифрового поколения получают информацию из разных источников, осуществляя самостоятельный поиск в сети, зачастую по принципу интернет-сёрфинга. Преподаватель, таким образом, часто выступает в роли третьей стороны, и это требует от него высокой квалификации, компетентности, наличия широкого кругозора. Следовательно, сегодня имеет смысл говорить о таких параметрах преподавания и обучения, как мобильность, гибкость и многоканальность.

Студенты поколения Y реактивны, амбициозны, нацелены на успех. Они обладают высокоскоростным мышлением и делают то, что любят. Для успешного обучения русскому языку необходимо грамотно выстроить систему стимулов и реакций; убедительно ответить на вопросы «зачем это учить» и «как это пригодится», привить любовь (позитивное отношение) к изучаемой дисциплине. Практическая разработка вопросов, изложенных в настоящем исследовании, может быть плодотворной и полезной для совершенствования процесса преподавания иностранных языков в соответствии с требованиями глобализованного мира.

Библиография

- Howe, N., Strauss W. Millennials Rising. The Next Great Generation. – New York: Vintage Books. Knopf Doubleday Publishing Group, 2009. – 432 p.
- Mayer-Schönberger V., Cukier K. Learning with Big Data. The Future of Education. – Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2014. – 60 p.
- Monneuse D. Les jeunes expliqués aux vieux. – Paris: L'Harmattan, 2012. – 222 p.

**Экранизация русских сказок как инструмент формирования аудитивных умений
и лингвокультурологической компетенции при обучения русскому языку как иностранному¹**

Дерябина Светлана Александровна

Российский университет дружбы народов, Россия
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: deryabina_sa@pfur.ru

Аннотация: Настоящая статья посвящена рассмотрению возможностей использования мультипликации в процессе обучения русскому языку как иностранному. В ней представлен анализ материалов для аудирования в виде специально подобранных фрагментов из советских и российских мультфильмов, даны рекомендации по их использованию на занятиях.

Актуальность выбранной тематики определяется тем, что в современном мире с развитием технологий открылись новые возможности для более качественного и результативного обучения РКИ, в частности, для формирования умения аудирования при помощи видеоматериалов. Такой подход позволяет сделать обучение более персонализированным, дает обучающимся возможность избежать многих трудностей, повышает репрезентативность лингвокультурологического материала, способствует формированию лингвострановедческой компетенции, знакомит студентов с особенностями живой русской речи, национальной культуры, с нормами поведения в различных коммуникативных ситуациях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, аудирование, аудитивные умения, лингвокультурологическая компетенция

УДК 372.881.161.1(054.6)

Film adaptation of Russian fairy-tales as a tool for forming auditive skills and linguoculturological competence in teaching Russian as a foreign language

Svetlana A. Deryabina

Peoples' Friendship University of Russia, Russia
117198 Moscow, Mikluho-Maklaj Str., 6
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: deryabina_sa@pfur.ru

Abstract. This article focuses on the possibilities of using animation in teaching Russian as a foreign language. It explores materials for auditing in the form of specially selected fragments from Soviet and Russian cartoons, provides recommendations for their usage at the lessons. The relevance of the selected topics is determined by the fact that with development of modern technologies new opportunities open up for better and more efficient teaching Russian as a foreign language, in particular, for forming auditive skills with the help of video materials. This approach makes educational process more personalized, gives students an opportunity to avoid many difficulties, increases the representativeness of linguoculturological material, promotes the formation of linguoculturological competence, shows the peculiarities of live Russian speech, national culture, norms of behavior in various communicative situations.

Keywords: Russian as a foreign language, auditing, auditive skills, linguoculturological competence.

UDC 372.881.161.1(054.6)

Введение. Умение общаться на иностранном языке невозможно без умения восприятия иностранной речи на слух. Аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. На современном этапе развития методики РКИ в процессе обучения аудированию широко распространено использование компьютерных технологий (аудио- и видеоматериалов, компьютерных программ и т.д.).

Аудиовизуальные средства обучения обладают рядом преимуществ над традиционными способами обучения, позволяют изучать не только структуру и строение русского языка, но и его лингвокультурологические особенности.

Мультипликации становятся все более популярным материалом для проведения занятий по РКИ среди современных методистов, так как она не только позволяет освоить различные аспекты русского языка и развить речевые навыки обучающихся, но и способствует формированию лингвострановедческой компетенции у студентов-иностранцев: наглядно демонстрирует национальные ценностные ориентиры и стереотипы поведения носителей языка. Мультфильмы, рассказывающие о национальных традициях, праздниках, обычаях и обрядах, привлекают студентов своей красочностью, цельностью и звуковым оформлением, способствуют межкультурной коммуникации с носителями языка.

¹ Публикация подготовлена при поддержке Программы РУДН «5-100».

Материалы и методы. Материал исследования – советские и российские мультфильмы в практике преподавания РКИ. Методы исследования: аналитико-описательный – изучение актуальной научной литературы по теме исследования, эмпирический – изучение и обобщение научно-методических разработок по использованию аудиовизуальных технических средств на занятиях по РКИ, моделирующий – составление методических рекомендаций по использованию некоторых советских и российских мультфильмов на занятиях по РКИ.

Обсуждение. Аудирование является неотъемлемой частью процесса изучения иностранного языка. Для того, чтобы научиться в полной мере владеть изучаемым языком, студент должен владеть этим умением, которое является достаточно сложным в силу многих психологических и психолингвистических особенностей. Цель обучения аудированию – формирование аудитивной компетенции (способность адекватного восприятия и понимания устной речи в ситуации реального общения) [Хавронина, Балыхина 2008: 63]. Н.Л. Федотова так определяет аудирование как процесс восприятия и понимания речи на слух, где восприятие – анализ и синтез материальных средств языка, а понимание – результат анализа и синтеза смысловых значений этих средств [Федотова 2013: 78].

На практике аудирование вызывает наибольшие трудности по сравнению с развитием остальных умений. Это предполагает творческое комбинирование навыков и активное их применение в меняющейся ситуации (Е.И. Пассов). Слушатель объединяет информацию, одновременно поступающую из слухового, артикуляционного и зрительного источников.

Предъявляемые на занятиях материалы по обучению аудированию, в первую очередь, должны быть аутентичными. Такие материалы можно условно разделить на две группы: аутентичные и учебно-аутентичные.

В своей работе «Критерии содержательной аутентичности учебного текста» Е.В. Носонович и О.П. Мильруд считают, что учить языку на аутентичных материалах, то есть не предназначенных для методических целей и взятых из оригинальных источников более эффективно. С другой стороны, они указывают, что такие материалы могут заключать в себе слишком сложные языковые конструкции и не всегда отвечать задачам обучения [Носонович, Мильруд 1999: 6–12].

На основе аутентичных видеоматериалов успешно составляются и проводятся занятия по лингвострановедению, так как данный вид работы, благодаря эмоциональной составляющей фильма, мотивирует студентов к изучению русского языка, способствует более легкому усвоению и обработке информации и формирует лингвострановедческую компетенцию – знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единицы языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации [Азимов, Шукин 2009: 128].

Особое место в современной методике обучения РКИ занимает мультипликация благодаря своей красочности, возможности вызывать у студентов целый ассоциативный ряд в ответ на различные изображаемые ситуации и тем самым помогать закрепить учебный материал. К тому же, мультипликационные фильмы отражают особенности национального характера носителей языка, их морально-этические нормы и стереотипы поведения, что в значительной степени облегчает процесс погружения в языковую среду и межкультурную коммуникацию.

Мультипликация используется в учебных фильмах по русскому языку в качестве изобразительного средства при семантизации значения лексико-грамматических структур [Там же: 149–150].

По мнению В.Э. Матвеевко, использование русских сказок в процессе обучения РКИ способствует получению необходимых знаний о национальной культуре и формированию положительного к ней отношения [Матвеевко 2014: 1–26]. А.К. Новикова в своей диссертации «Лингводидактическая система обучения китайских студентов-филологов русской фразеологии с использованием видеоматериалов» опытным путем доказала эффективность использования видеоматериалов в процессе изучения русских фразеологизмов в китайской аудитории [Новикова 2012: 1–26].

С.А. Булгаковой разработаны рекомендации по использованию мультфильма «Раз, два, три! Ёлочка, гори!» [Булгакова 2015: 1–6].

Е.М. Набоких предлагает в качестве материала для занятий по РКИ предлагает следующие мультфильмы: «Ну, погоди!», «Как Ослик счастье искал», «Маша и Медведь». Автор также рассматривает вариант работы по мультфильму «Варежка», предлагает тестовые задания для проверки понимания обучающимися содержания, задание, направленное на развитие навыков диалогической речи и несколько заданий на развитие грамматических навыков [Набоких 2017: 328–330].

Ю.А. Мельником разработан материал для работы в иностранной аудитории с мультфильмом «Летучий корабль» [Мельник 2016: 190–195].

Е.А. Кривонос в статье «Использование мультипликационных фильмов на уроке РКИ» предлагает рассмотреть несколько достаточно употребительных в разговорной речи примеров: употребление «ага» в значении «нет» (мультфильм «Жил-был пес», эпизод, где пес встречает волка в лесу); мальчик произносит фразу «Не хочу» семью разными способами, при этом каждый раз выражая разные чувства (мультфильм «Нехочуха»). Автор также говорит об активном употреблении «крылатых фраз» из мультфильмов и приводит результат опроса в Интернете, где лишь 2% пользователей ответили, что никогда не употребляли ни одну фразу из приведенных: «Ребята, давайте жить дружно!»; «Щас спою!»; «Ну, ты заходи, если что»; «Ну, я так не играю...»; «А мы тут плюшками балуемся...» [Кривонос 2010: 173–175].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что мультфильмы не только помогают развить навыки устной речевой деятельности, овладеть нефразеологизированными конструкциями, но и знакомят студентов с типовыми речевыми ситуациями, возникающими во время общения на русском языке.

Е.С. Смирнова говорит о возможности использования мультфильмов «Малыш и Карлсон», «Котёнок по имени Гав», «Трое из Простоквашино», «Ну, погоди!», для иллюстрации многих речевых ситуаций [Смирнова: Электронный ресурс].

Е.А. Пляскова указывает на важность использования национальных сказок в процессе изучения языка и погружения в языковую среду для адекватного восприятия особенностей национального сознания, ценностных норм и стереотипов поведения носителей языка. Для раскрытия известного народного образа Бабы-Яги Е.А. Пляскова предлагает к просмотру несколько мультфильмов: «Гуси-лебеди» (Союзмультфильм, 1949г.), «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» (Союзмультфильм, 1953г.), «Царевна-лягушка» (Союзмультфильм 1954 г.) [Пляскова 2018: 357–361].

Пособие по РКИ Ряшенцевой В.А. и Назаренко Н.А. «Тайна Третьей планеты: Учебные материалы для работы над мультфильмом на занятиях по РКИ» также содержит лексические комментарии для работы с трудными словами, послепросмотровые и контрольные задания, текст мультипликационного фильма. Задания направлены на формирование и тренировку лексико-грамматических навыков студентов. Кроме того, пособие знакомит учащихся с частью культуры страны изучаемого языка, служит иллюстративным материалом, показывающим национальные поведенческие стереотипы, систему норм поведения в разных речевых ситуациях, а также с типичными для носителей языка невербальным общением (жесты, мимика, эмоции) [Ряшенцев, Назаренко 2000: 1–35].

Анализ советских и российских мультфильмов с точки зрения возможностей их использования на занятиях по русскому языку как иностранному позволил выделить ряд экранизаций, которые позволят дополнить накопленный методический опыт.

Мультфильм «Снегурочка» (1952 год) изобилует изображением праздников, связанных с приходом весны. Эпизод «Прощай, Масленица» (16:25 – 18:50) знакомит зрителей с особенностями встречи весны в России, с традициями, пришедшими из глубины веков. К данному эпизоду рекомендуем давать студентам задания на пересказ просмотренного фрагмента, обсуждение, подготовку небольшого рассказа о встрече весны в их родной стране. Интересны эпизоды встречи купцов (25:29), игры на гусях, как на национальном инструменте (29:30 – 30:56), гулянья в лесу, хороводов, игр и песен (43:14 – 51:00), благословение на брак от царя (57:05 – 59:50).

Приход весны на Руси был испокон веков связан с мифическими силами. Эпизод в самом начале мультфильма демонстрирует лесного духа – Лешего, якобы сторожившего природу зимой. Как только прибывают первые перелетные птицы, Леший может уйти на покой. Вместе с птицами приходит Весна, которая встречается с Морозом и сообщает ему, что настала её пора (0:35 – 6:35). Снегурочка, один из самых известных фольклорных персонажей, является их дочерью, которую родители просят сохранить от людей, обращаясь к лесным духам, лесовикам (15:01 – 15:45). Снегурочка в русской культуре символизирует «неразрывность» времен года, с ее гибелью на земле окончательно наступает весна (1:04:00).

Одним из мультфильмов, изображающих праздник встречи весны является картина Юрия Трофимова «На Масленице» (1992 год). Видеофрагмент подходит для описания самой истории происхождения Масленицы, рассказывая легенду о ящере, мечтавшем украсть дневное светило, о матери-медведице и о блине, символизирующем солнце. В мультфильме демонстрируются картины готовки блинов, обряд разыгрывания легенды, катания с горки, на каруселях, подготовка костюмов и чучела к празднику. При просмотре было выявлено большое количество кратких прилагательных: хороша, глазаста, носаста, масляно, каков, таков, тяжела. В качестве послепросмотровых упражнений рекомендуется использовать обсуждение (Что делала Масленица ночью? Почему она украдала блин? Что олицетворяет блин? Зачем отдавать его медведице? Как вы думаете, почему именно медведица возвращает солнце на небо? С чем это связано?) и пересказ просмотренного фрагмента.

В мультфильм «Князь Владимир» (2006 год) также изображается один из главных праздников, пришедших к нам из язычества, – Масленица (12:55 – 17:00). В других эпизодах можно увидеть Крещение в православную веру одного из главных героев (21:56 – 22:33), жертвоприношение языческим богам (50:40 – 52:56), мистическую борьбу князя с болезнью (1:00:56 – 1:00:50). В ходе просмотра были найдены эпизоды, которые могут быть использованы для тренировки склонения имен существительных: пейте (что?), запивайте (чем?), сравниться не может (с кем?), подарочек (кому?); а также для изучения кратких форм и сравнительных степеней прилагательных (краше, моложе, лучше, хороши, молодцы).

В мультфильме «Ночь перед Рождеством» (1951 год) присутствуют сцены, ярко и красочно изображающие колядки (15:20 – 16:00), катание на санях, танцы и игры молодежи (23:27 – 25:11). Мультфильм так же интересен присутствием фольклорных персонажей, играющих комическую роль: черта, укравшего месяц, ведьмы Солохи, запорожца Пузатого Пацюка, который «немного сродни черту». В мультфильме содержится аллюзия на Иоанна Новгородского, заставившего чёрта донести его в Иерусалим к Храму Гроба Господня – эпизод, когда Вакула понуждает чёрта лететь в Петербург. Мультфильм интересен для обсуждения и пересказа фабулы в качестве тренировки употребления видо-временных форм глаголов.

В ходе работы был просмотрен современный мультфильм «Алеша Попович и Тугарин Змей» (2004 год), который изобилует русскими фразеологизмами: держать путь, взять хитростью, сделай милость, шкуру спушу, спуску не дам и т.д. Данный мультфильм рекомендуется к просмотру для тренировки употребления форм глаголов и падежей при описании пути: выйти к пещере, подняться в гору, пойти на звезду, выйти из пещеры, пойти направо, налево, прямо (29:35 – 30:04). При просмотре было выявлено большое количество глаголов повелительного наклонения: давайте, пойдёмте, возьми лук, пойдти в лес; сослагательного наклонения (36:40), форм будущего времени глагола (43:30 – 43:45 – монолог бабули в будущем времени); а также употребление форм родительного падежа: выпусти меня, отдаешь меня, не брошу тебя, 40 процентов, мне 60 процентов; притяжательных местоимений: мое золото, не твое, наша лошадь, наше золото (эпизод с 1:01:00). Данный материал может быть полезен на занятиях по практической грамматике русского языка.

В ходе просмотра мультфильма «Добрыня Никитич и Змей Горыныч» (2006) были выявлены эпизоды, которые могут быть использованы в качестве упражнений на различные аспекты русского языка в ходе занятий по РКИ. Например, определить, какой частью речи является слово «что»: эпизод 1 (1:24 – 1:35). Употребление да-

тельного падежа: не пройти, не пролететь, не проскочить (кому?) (2:07 – 2:12). Употребление кратких прилагательных и причастий (4:25 – 4:37). Употребление прилагательных при описании человека: эпизод с обсуждением женихов для Забавы (5:17 – 5:50). Употребление глаголов движения: «лететь», «ехать», «упасть» при описании поездки Горыныча на верблюде (с 34:09). Тренировка построения косвенной речи: (с 36:08). Употребление винительного падежа: не торопи меня, хворь напушу, он одолеет хворь, отыщем Забаву, отработать долг (с 41:30). Тренировка пересказа просмотренного, используя глаголы движения и употребляя падежи: рассказ Горыныча о чудесном спасении Добрыни (47:28 – 48:29). Мультипликация также может являться материалом для занятий лингвострановедческого характера: главные герои мультипликационного фильма являются национальными фольклорными персонажами. В мультфильме в юмористическом ключе изображены отношения между мужем женой (Добрыня и Настасья), дружба Добрыни и Горыныча, отношения влюбленных (Забавы и Елисей), трудности при заключении неравного брака. Мультфильм также примечателен эпизодами с игрой в лото (9:32 – 10:05), сбором дани у хана (11:00 – 13:50) и сценой свадьбы Елисея и Забавы (1:00:40).

Другой мультфильм, в котором есть красочная сцена свадьбы – «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях» (1951 год). Рекомендуется к использованию в качестве дополнительного видеоматериала во время занятий, посвященных русским традициям и обрядам.

Мультфильм из серии «Три богатыря» «Илья Муромец и Соловей Разбойник» (2007 год) наполнен фразеологизмами и устойчивыми выражениями: глаз не смыкал, бей челом, чтоб не повадно было, на живца, слезами обливаются, по совести поступить, не покладая рук. Мультфильм особенно интересен большим количеством примет, появляющихся в различных эпизодах: русская земля, придающая силу (0:30 – 1:35; 15:50 – 15:58; 32:41 – 33:25; 58:30 – 59:32, с 1:06:00), черный кот (5:28 – 5:56; 48:04 – 48:39), загадывание желания на падающую звезду (8:28 – 8:40), муха в молоко попала – жди гостей (13:17 – 13:28), птичий помет – к удаче (17:10 – 17:26; 20:26 – 21:22), птицы умолкли – врага чувят (23:00 – 23:34), не свисти – денег не будет (51:24 – 52:00; 1:10:00 – 1:11:50), не узнай человека – к его богатству (1:11:30 – 1:12:01). Также отдельные эпизоды можно использовать на занятиях по практической грамматике русского языка: склонение существительных, описание места, действий, предметов быта (где? в прудах, в руках, на Руси 0:30 – 1:58); склонение существительных и местоимений: мне, тебе, моя, мое, этому (32:41 – 33:25; 57:26 – 57:40); описание пути, положения с использованием глаголов движения: на полпути, совсем рядом, шли, ехали, добрались (33:57 – 34:15; с 1:12:10); пересказ просмотренного (36:00 – 37:00), угадывание страны по национальному костюму и стереотипному поведению (эпизод с кораблями и торговцами из разных стран 40:20 – 40:49), исправление речевых ошибок (эпизод с иностранным предпринимателем 55:10 – 55:45).

Мультфильм «Жил-был пёс» (1982) красочно иллюстрирует гулянья молодых (1:42 – 2:32), застолье, катание на санях (6:43 – 7:06) и свадьбу (7:30 – 9:20), сопровождая это народной музыкой, которая создает неповторимую атмосферу и определенный эмоциональный фон. Картина может быть полезна для упражнений на пересказ основного содержания сюжета. Перед этим рекомендуется обсудить просмотренное со студентами, используя ключевые слова и наводящие вопросы: Почему ругали пса? Что делал пёс в лесу? Почему волк решил помочь псу? Как он это сделал? Как пёс отблагодарил волка за помощь? Что вы думаете об этом мультфильме?

Мультипликация «Дом для Кузьки» (1984 год) не только рассказывает о приключениях необычного героя – домовенка, но и может являться ценным материалом для обучения РКИ. На основе данного мультфильма могут быть составлены следующие задания: склонение существительных (нет кого? не видела кого?); употребление уменьшительно-ласкательных форм (Кузенька), употребление единиц измерения времени (год, век), времен года (с 5:06), наречий «сначала», «потом», «туда», «сюда» (с 4:20), «горячо», «холодно» (игра 6:43 – 7:05). В лингвокультурологическом плане будет интересен эпизод с новосельем и приходом гостей (с 9:52; 14:20 – 15:50), песня о ватрушке и друзьях (с 12:00) и сцена умывания Кузьки в «бане» (8:40 – 9:30). Рекомендуется после просмотра обсудить мультфильм: Чем вам понравился мультфильм? Как вы поняли, кто такой Кузька? Почему он искал новый дом? Есть ли в вашей культуре похожие персонажи?

Мультфильм «Терем – теремок» (1945 год) может быть полезен в качестве тренировочных упражнений по употреблению форм глаголов. Примеры заданий, подготовленных по мультфильму: составление диалога «Возьмите меня в теремок». Студенты учатся задавать вопросы: Кто здесь живет? А что ты будешь делать? Употреблять глаголы в будущем времени (СВ и НСВ): я буду воду брать, огород поливать, песни петь, утром разбужу, на ночь спать уложу; употреблять собирательные числительные и сравнительные формы наречий: вдвоем, вдвоем хорошо, а вчетвером лучше; описывать домашние занятия героев в ходе пересказа: готовить, поливать, выращивать, колоть дрова, топить печь, печь пирог, принести воду, танцевать, пить чай, играть; а также говорить о строительстве дома: валить деревья, рубить дрова, забивать гвозди, крыть крышу, красить окна. Мультфильм интересен красочными сценами досуга героев, эпизодами с постройкой дома, совместным ведением домашнего хозяйства и новосельем.

Мультфильм из цикла «Жила-была царевна» серия «Хочу на море!», посвященная отдыху и рекомендуемая для занятий по этой же теме с использованием склонения имен существительных (хочу на море, плавать в море, бояться моря).

Мультфильм «Кошкин дом» (1958 год) изобилует глаголами повелительного наклонения: обогрей, покорми, выгляни, скажи, пошли, разбегайтесь, берегитесь, пусти, не шути, вступи, постучись; указательными местоимениями: вот это стул, вот это стол; а также сочетаниями, обозначающими время действия: в среду, во вторник вечером к шести. В лексике мультфильма содержится большое количество слов, описывающих интерьер и экстерьер дома: гостиная, стол, стул, шкаф, пианино, чердак, лесенка, дверь, окна. Мультипликационный фильм также интересен изображением отношений между родственниками (Кошка – котята) и соседями (сцена с гостями до и после пожара), эпизодами с постройкой дома и новосельем. Рекомендуется использовать данный видеоматериал во время практических занятий по грамматике русского языка при изучении повелительного на-

клонения глагола, указательных местоимений, частей и убранства дома, определения времени, а также на занятиях по лингвострановедению.

Рассмотренные мультипликационные фильмы могут являться видеоматериалом, который используется на занятиях РКИ, благодаря своей наглядности, красочности, аутентичности, качественному звуковому оформлению и практической значимости. При работе с данными мультфильмами, студенты не только пополняют лексический запас и изучают новый грамматический материал, но и приобретают навыки аудирования русской речи, получают необходимые лингвострановедческие знания о русских традициях и праздниках.

Заключение. Использование аудиовизуальных средств не только позволяет разнообразить процесс обучения, но и способствует погружению студентов в языковую среду, формирует и развивает навыки аудирования живой русской речи, знакомит обучающихся с особенностями произношения, жестикуляции, нормами поведения в различных языковых ситуациях. Включение в процесс обучения РКИ экранизаций русских сказок будет способствовать формированию у студентов лингвокультурологической компетенции, положительного отношения к России, позволит дать наглядное представление об особенностях национальной культуры, этических нормах и истоках нравственных ценностей носителей языка.

Данная статья вносит вклад в дальнейшую разработку данной темы. Представленные материалы, отобранные для работы экранизацией русских сказок, способствуют повышению интереса к изучению русского языка и русской культуры, формированию лингвострановедческой компетенции, знакомят студентов с живой русской речью, особенностями национальной культуры, поведенческими стереотипами в различных ситуациях общения.

Библиография

Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

Булгакова С.А. Работа с мультфильмом на уроке РКИ // Материалы VIII международной научно-практической конференции «Слово. Предложение. Текст: анализ языковой культуры». – 2015. – С. 1–6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/67851775-Rabota-s-multfilmom-na-uroke-rki.html>

Кривонос Е.А. Использование мультипликационных фильмов на уроке РКИ // Международные отношения: история, теория, практика: материалы I науч.-практ. конф. молодых ученых фак. междунар. отношений БГУ, Минск, 4 февр. 2010 г. / редкол.: В.Г. Шадурский и др. – Минск: Изд. центр БГУ, 2010. – 189 с.

Матвеев В.Э. Лингводидактическая система обучения иностранных студентов-филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудиовидеосредств: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Матвеев Вероника Эдуардовна [Место защиты: Рос. ун-т дружбы народов]. – М., 2014. – 26 с.

Мельник Ю.А. Мультфильм-сказка на занятии по русскому языку как иностранному: проблемный подход. – Журнал «Филология и культура. Filology and culture». – 2016. – №3 (45). – С. 190–195.

Набоких Е.М. Использование мультфильмов на начальном этапе обучения (уровень А1) // Молодой ученый. – 2017. – № 48. – С. 328–330.

Новикова А.К. Лингводидактическая система обучения китайских студентов-филологов русской фразеологии с использованием видеоматериалов: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Новикова Анна Константиновна [Место защиты: Рос. ун-т дружбы народов]. – Москва, 2012. – 26 с.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 588 с.

Пляскова Е.А. Русские народные сказки как важный аспект формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 5-й Международной научно-методической конференции. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2018. – 413 с.

Ряшенцев В.А., Назаренко Н.А. Тайна Третьей планеты: учебные материалы для работы над мультфильмом на занятиях по РКИ. – Сеул, Республика Корея: Университет Ёнсэ, Институт изучения иностранных языков, 2000. – 35 с.

Смирнова Е.С. Короткие аутентичные материалы на занятиях РКИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eduneo.ru/post-author/smironova-evgeniya-sergeevna>

Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – СПб.: Златоуст 2013. – 192 с.

Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный Учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» / учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 198 с.

Восприятие образного значения русского слова иностранными обучающимися

Еремина Елена Анатольевна

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия
191186, г. Санкт-Петербург, ул. Набережная реки Мойки, 48
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: ereminaea@herzen.spb.ru

Аннотация. Речь носителей языка насыщена образами; однако у иностранцев, изучающих русский язык, понимание слов в их неосновном значении вызывает большие трудности. Знакомства со словами только в их прямых значениях недостаточно для того, кто стремится к эффективному межкультурному диалогу. В настоящей статье рассмотрим, возможно ли полноценное восприятие образного значения на основе знания только прямого значения учащимися без специальной подготовки, в результате их собственной речемыслительной деятельности.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, семантика, художественный текст, словесный образ, межкультурная коммуникация.

УДК 372.881.116.11-054.6

Foreign students' perception of the figurative meaning of the Russian word

Elena A. Eremina

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia
19118648 St. Petersburg, Moika Emb., 48
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: ereminaea@herzen.spb.ru

Abstract. Communication of native speakers is filled with verbal images. Consequently, it is difficult for foreigners studying the Russian language to understand non-central meanings of words since it is not enough to know only their direct meanings if a person aims at an effective intercultural dialogue. This article seeks to determine the possibility of understanding the figurative meaning drawing on the direct one as a result of a learner's extemporaneous communicative cognitive activity.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, semantics, literary text, verbal image, intercultural communication.

UDC 372.881.116.11-054.6

Введение. Изучая русский язык, иностранцы в первую очередь знакомятся со словами в их основных значениях. Навыки и умения понимать и употреблять в своей речи слова в их прямом значении позволяют иностранцу решать конкретные повседневные задачи на уровне «выживания». Однако если обучающийся стремится к более естественной коммуникации с носителями русского языка, ему необходимо научиться распознавать дополнительные смыслы, которые несёт слово в речи разговорной и, тем более, в художественной.

Является ли умение восприятия образного значения слова естественным следствием умения понимать слово в его основном значении? Возможно ли на основе известного прямого значения в ходе речемыслительной деятельности самостоятельно понять смысл слова по контексту? Насколько эффективно работает эта когнитивная стратегия? Будет ли адекватным такое понимание? Выяснение ответа на эти вопросы – цель исследования, представленного в настоящей публикации.

Материалы и методы. В основе исследования, описываемого в статье, лежит методика обучения иностранных студентов восприятию словесных образов [Еремина 2016, 2017а], которая реализована в пособии [Еремина 2017б]. В качестве материала избран фрагмент стихотворения С.А. Есенина «Берёза»: «И стоит береза в сонной тишине, // И горят снежинки в золотом огне», – и глагол *гореть* в составе словесного образа *горят снежинки*.

Обсуждение. Согласно лексическому минимуму, слово *гореть* в прямом значении должно быть знакомо иностранцам, владеющим русским языком в объеме первого сертификационного уровня [Лексический минимум... 2019: 31]. На втором уровне иностранцы должны знать этот глагол в двух значениях – в прямом (*огонь горит*) и в переносном (*глаза горят*) [Лексический минимум... 2011: 32]. Таким образом, в целях исследования оптимальным уровнем владения русским языком у испытуемых можно считать от первого до второго ТРКИ, т.е. иностранцы должны знать глагол *гореть* в прямом значении, поскольку уже владеют первым уровнем; и, возможно, они встречали его в речи в переносном значении (не обязательно).

Далее рассмотрим семантические характеристики самого глагола. Образ огня занимает значимое место в лингвокультурной картине мира носителей русского языка (см. об этом, например, [Верхотурова 2009: 4]. В работах лингвистов подчеркивается семантика интенсивности глагола *гореть*, вне зависимости от того, в прямом или в переносном значении он употребляется [Там же: 10, 22]. Кроме того, для глагола *гореть* характерна актуализация семы «свет», так же как и у близких к нему по значению глаголов *пылать*, *поыхать*, *вспыхивать*, *жечь* [Царегородцева 2009: 8].

Наиболее полным исследованием семантики глагола *гореть* следует признать диссертацию Е.В. Останина., который выделяет 34 лексико-семантических варианта этого глагола [Останин 2006]. Значение, в котором глагол употребляется в стихотворении С.А. Есенина, сформулировано ученым следующим образом: «Блестеть, отражая свет (о материальном предмете, способном отражать свет, а также метонимически о блеске, отраженном свете). *Алмаз горит. Купола соборов горят*» [Там же: 14].

Однако чаще всего лексема *гореть* функционирует в русской речи в своих прямых значениях «Уничтожаться под воздействием огня... *Лес горит*» и «Уничтожаться под воздействием огня... для удовлетворения какой-л. потребности ... *Дрова горят*», а также в значении «Излучать свет (об осветительных приборах, а также метонимически о свете, электричестве). *Свеча, лампа... свет горит; они горят*» [Там же: 12, 13, 18]. ЛСВ «блестеть, отражая свет» не входит в список частотных [Там же: 18]. На основе этих данных можно предположить, что иностранцы, обладающие сравнительно небольшим опытом общения на русском языке, вероятнее всего сталкивались с этими тремя значениями глагола *гореть*, в то время как ЛСВ «блестеть, отражая свет» вряд ли будет им знаком.

Следовательно, в контексте стихотворения С.А. Есенина глагол *гореть* использован в значении, мало знакомом либо, скорее всего, не знакомом иностранным учащимся, владеющих русским языком в объеме первого-второго сертификационного уровня. Поэтому оно может служить материалом, отвечающим задачам исследования.

Как уже было отмечено выше, *целью* проведенного исследования было выяснить, могут ли иностранные обучающиеся на основе прямого значения слова, которое им известно, установить по контексту его образный смысл, который им мало или вообще не известен.

Исследование проводилось среди студентов 2 курса бакалавриата факультета русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург). В эксперименте приняло участие 158 иностранцев. В среднем, уровень владения русским языком испытуемых – от первого ко второму сертификационному уровню.

Испытуемым был предложен фрагмент из стихотворения С.А. Есенина «Берёза»: «И стоит береза в сонной тишине, / И горят снежинки в золотом огне». Вопрос был сформулирован следующим образом: «В каком значении здесь употреблено слово *горят*?»

На выбор было предложено восемь вариантов ответа, в которых раскрываются значения лексемы и приводятся примеры употребления лексемы в конкретном значении: 1. Поддаваться воздействию огня; уничтожаться огнём; например: *горит лес* (лесной пожар). 2. Иметь в себе разведённый огонь: *горит плита, печь*. 3. Сильно поджарить, прижарить: *котлеты горят*. 4. Излучать свет, светиться: *горит лампа*. 5. Становиться горячим: *лицо горит*. 6. Быть охваченным сильным чувством: *гореть желанием что-либо сделать*. 7. Ярко блестеть, сверкать: *звезда горит*. 8. О состоянии сильного волнения: *душа (сердце) горит*.

Дефиниции были разработаны на материале словаря [Большой толковый словарь... 2004], последовательность значений соответствует последовательности дефиниций в толковом словаре. Испытуемые могли выбрать несколько вариантов ответа.

Результаты эксперимента были проверены на соответствие нормальному распределению признака с помощью методов статистической обработки данных. При обработке данных использовались методы, описанные в монографии Сидоренко [Сидоренко 2000], для подсчёта результатов использовался он-лайн ресурс [Psychol-ok]. Проверка по критерию χ^2 Пирсона показала, что $\chi^2_{эмп}$ меньше критического значения, расхождения между распределениями статистически не достоверны. Следовательно, полученные результаты соответствуют закону нормального распределения и не искажены дополнительными факторами.

Результаты исследования были ранжированы – от наиболее частотных к менее частотным ответам; при этом оказалось возможным сгруппировать ответы с одинаковой частотностью.

1. 15%

(6) Быть охваченным сильным чувством: гореть желанием что-либо сделать.

(7) Ярко блестеть, сверкать, например: звезда горит.

2. 14%

(1) Поддаваться воздействию огня; уничтожаться огнём: горит лес (лесной пожар).

(2) Иметь в себе разведённый огонь: горит плита, печь.

(4) Излучать свет, светиться: горит лампа.

3. 10%

(5) Становиться горячим: лицо горит.

(8) О состоянии сильного волнения: душа (сердце) горит.

4. 8%

(3) Сильно поджарить, прижарить: котлеты горят.

В скобках обозначен порядковый номер значения из списка, предложенного испытуемым, в последовательности, установленной в соответствии со словарём [Большой толковый словарь... 2004]. Для каждой группы указан процент выбора того или иного ответа, например, в первую группу входят значения (6) и (7), каждый из этих вариантов был выбран 15% испытуемых, следовательно, в сумме эту группу выбрало 30% респондентов.

На основе полученных данных можно сделать несколько выводов. Во-первых, частотность выбора значения не связана ни с его положением в списке вариантов ответа, ни с его положением в иерархии ЛСВ слова.

Во-вторых, правильный ответ – метафорическое, образное значение «ярко блестеть, сверкать» – по частоте выбора находится на одном уровне с другим, также образным «быть охваченным сильным чувством». Как видно, многие иностранцы смогли установить факт образности в контексте *горят снежинки*: лишь 14% указали в своих ответах прямое значение «поддаваться воздействию огня». Однако немногие (15%) смогли верно понять смысл фразы.

Интересно отметить, что значения, в которых глагол *гореть* чаще всего используется в речи носителей русского языка – «поддаваться воздействию огня; уничтожаться огнём» и «излучать свет, светиться» – были выбраны иностранцами с одинаковой частотностью, по 14%.

В целом, небольшой разрыв между частотностью выборов того или иного варианта говорит о неуверенности испытуемых в правильности своего ответа. Как показала статистическая обработка данных, расхождения между показателями для каждого варианта не достоверны и находятся в пределах колебания случайности. Это значит, что хотя верный ответ (7) занимает первое место, его преобладание не значительно, о чём свидетельствует так же тот факт, что он находится в одной позиции с неверным ответом (6).

Следовательно, данные эксперимента позволяют сделать вывод о том, что иностранные обучающиеся, зная прямое значение слова, не могут самостоятельно установить по контексту образный смысл лексемы. Поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному необходимо специально развивать умения учащихся устанавливать образное значение слов.

Заключение. Несмотря на то, что стратегия догадки о значении слова по контексту считается эффективной, не все учащиеся изначально ею владеют. Кроме того, даже знание той или иной лексической единицы не всегда гарантирует, что иностранец сможет понять смысл фразы, которую он встретит в русской речи.

В настоящей статье описан эксперимент, проведенный среди иностранных студентов, владеющих русским языком в объеме первого-второго сертификационного уровня. Учащимся был предложен фрагмент стихотворения С.А. Есенина «Берёза». Зная прямое значение глагола *гореть*, они должны были догадаться о смысле словесного образа *горят снежинки*.

Как показало исследование, лишь немногие иностранные учащиеся (15%) могут установить верное значение образного слова, зная его прямое значение и применяя мыслительные операции. Умения распознавания и понимания образного значения русского слова необходимо целенаправленно формировать и совершенствовать на занятиях с иностранцами. С учетом этой задачи следует разрабатывать специальные учебные материалы, подготавливающие учеников к восприятию непрямого и нередко не зафиксированного словарями значения слова.

Библиография

Большой толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2004. – 1534 с.

Верхотурова К.С. Огонь в зеркале русского языка: автореферат дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2009. – 22 с.

Еремина Е.А. Обучение иностранных студентов восприятию словесных образов времен года (на материале текстов русской художественной литературы): автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 24 с.

Еремина Е.А. Обучение иностранных студентов восприятию словесных образов времен года (на материале текстов русской художественной литературы). Дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2016. – 262 с.

Еремина Е.А. Поэзия русской осени: Пособие по развитию речи для иностранных студентов. – СПб.: Златоуст, 2017. – 104 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина и др. – 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2011. – 164 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина и др. – 10-е изд. – СПб.: Златоуст, 2019. – 200 с.

Останин Е.В. Семантическая эволюция слова: на материале глагола *гореть* и его дериватов: автореферат дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2006. – 27 с.

Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.

Царегородцева О.В. Русские светообозначения в индоевропейском контексте: семантический аспект: автореферат дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2009. – 27 с.

Psychol-ok. Психологическая помощь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>

Риторическая культура учителя как основа его профессиональной компетентности

Ерохина Елена Ленвладовна

Московский педагогический государственный университет, Россия
119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: el.erokhina@mpgu.su

Аннотация. Выявлено отсутствие в нормативных документах требования формировать риторические компетенции студентов при освоении программ педагогического образования. Охарактеризованы индикаторы сформированности риторической культуры учителя: осознание адресности речевой деятельности; владение убеждением как главным способом речевого воздействия; учет этического компонента речи; творческий характер речевой деятельности. Указаны три основных направления работы по совершенствованию риторической подготовки учителя.

Ключевые слова: риторическая культура, педагогическая риторика, академическая культура.

УДК 378:372.881.161

The teacher's rhetorical culture as the basis for professional competence

Elena L. Erokhina

Moscow State University of Education, Russia
119991 Moscow, Malaya Pirogovskaya Str., 1
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: el.erokhina@mpgu.su

Abstract. The paper reveals that the regulatory documents for the development of teacher education syllabi lack requirements to form students' rhetorical competencies and characterizes the indicators for forming the teacher's rhetorical culture. They include awareness of the addressee-oriented nature of speech activity; possession of conviction as the main method of speech influence; accounting for the ethical component of speech; creative nature of speech activity. Furthermore, the study indicates three main directions of work to improve the rhetorical training of teachers.

Keywords: rhetorical culture, pedagogical rhetoric, academic culture.

UDC 378:372.881.161

Введение. Идея о том, что риторика является методологической основой гуманитарного знания, лингвофилософской дисциплиной о коммуникативной природе культуры, не нуждается в доказательствах. Однако в настоящее время в практике вузовского образования наблюдается сокращение объема изучения или полное исключение из учебных планов дисциплин «Риторика», «Педагогическая риторика» и под. В настоящей статье будут выявлены основные индикаторы проблем риторической подготовки учителей. Отметим особо, что мы актуализируем проблемы, которые призваны решить те, кто занимается теоретическими аспектами риторики и педагогической риторики, кто организует систему педагогического образования в нашей стране и в конкретных образовательных организациях высшего образования, кто занят непосредственной практической педагогической работой – обучением будущих учителей. Целью статьи не является критика современного учительства: подвижнический труд многих учителей, их стремление к самообразованию и профессиональному развитию, их заинтересованность в результатах своего труда нельзя не оценить по достоинству.

Материалы и методы. Представленное исследование основано на результатах анализа документов, определяющих цели и направление современного образования (ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС ВО; Профессиональный стандарт педагога); на результатах анализа устных и письменных профессиональных высказываний учителей; на результатах сопоставительного анализа текстов методических разработок современных учителей и учителей второй половины XX века.

Указанные материалы исследуются с позиций педагогической риторики. Т.А. Ладыженская утверждала, что учитель должен уметь «целенаправленно развивать в себе умение публично мыслить... и умение организовывать общение» [Ладыженская 1998: 35], осознать, что «все уроки учителя – диалог с учениками» [Ладыженская, Ладыженская 2004: 35].

В работах Н.А. Ипполитовой выделены коммуникативно-речевые умения, овладение которыми необходимо для профессионального педагогического общения: «умение анализировать и создавать профессионально значимые типы высказываний; анализировать коммуникативно-речевые ситуации, характерные для профессиональной деятельности учителя; решать коммуникативные и речевые задачи в конкретной педагогической ситуации общения; применять полученные знания и умения в новых, постоянно меняющихся условиях педагогического общения; стремление к познанию сути педагогического речевого идеала как компонента педагогической культуры» [Педагогическая риторика 2003: 5-6].

Культурологическое значение учебной дисциплины «педагогическая риторика» выделяет А.К. Михальская: «Для студентов любых специальностей курс педагогической риторики представляет ... возможность глубокого приобщения к культурологическим знаниям, поскольку включает историю таких существенных для мировой и

отечественной культуры феноменов, как общериторический и педагогико-риторический идеал» [Михальская 2013: 375].

Большое внимание языковой личности профессионала в аспекте владения им риторической культурой уделяет в своих работах А.А. Ворожбитова [Ворожбитова 2004, 2012, 2018, 2019]. «Важными детерминантами формирования индивидуальной ЯЛ и ее ЛР картины мира, всей жизненной «Я-концепции», наряду с этнической и государственной принадлежностью, выступают сфера профессиональной деятельности» [Ворожбитова, Милутина 2018: 50].

Обсуждение. В современном отечественном образовании возник парадокс, требующий скорейшего устранения. Все школьные стандарты (ФГОС начального, основного, общего образования) провозглашают необходимость речевого развития обучающихся, формирования их коммуникативной компетенции. Очевидно, что учитель (выпускник вуза, освоивший программу педагогического образования) должен сам владеть указанными компетенциями, а кроме того, научиться формировать эти умения у школьников. Однако в образовательных стандартах вузов ФГОС ВО 3++ (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование), содержащих перечень общепрофессиональных и универсальных компетенций, никаких требований к риторической подготовке учителей не сформулировано. Проблема могла бы быть решена за счет включения в образовательные программы требований к профессиональным компетенциям, которые определяются образовательной организацией (или ПО-ОП) на основе профессиональных стандартов. Однако Профессиональный стандарт педагога выделяет только умения «выбирать формы и методы профессионального взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся с соблюдением требований профессиональной этики; выбирать формы и методы профессионального взаимодействия со специалистами, в том числе в рамках реализации программ психолого-педагогического и коррекционно-развивающего сопровождения обучающихся; использовать различные способы организации деятельности и приемы мотивации обучающихся для установления их взаимопонимания и взаимоуважения» [Профессиональный стандарт 2013].

Как видим, риторические компетенции, согласно основным документам, не являются обязательными при подготовке педагога.

Проблема имеет и другую сторону: порой даже в вузах-счастливчиках, где сохранилась педагогическая риторика, ее преподавание, к сожалению, формально и малоэффективно. Часто компетенции, приписанные этой дисциплине, не соотносятся с ее подлинными целями, а оценочные материалы полностью игнорируют ее практикоориентированный характер. Итоговой формой контроля сформированности компетенций по педагогической риторике является устный экзамен, критериями ответов: знание материала, грамматически правильные и конкретные ответы на вопросы экзаменационного билета. Задания, проверяющие сформированность риторической культуры будущего учителя, не предусмотрены. Таким образом игнорируются концептуальные основы педагогической риторики как дисциплины, формирующей языковую личность профессионала.

Недостатки (или отсутствие) риторического образования учителя в явной или имплицитной форме проявляются в его профессиональной деятельности и требуют серьезного научного и практического осмысления.

Здесь уместно будет высказать упрек тем, кто занимается теоретическими изысканиями в области педагогического речеведения и педагогической риторики. Мы разделяем мнение авторов исследования «Язык, общество и школа»: «В методической литературе широко представлены тексты нормативного типа, описывающие тот идеал, к которому должны стремиться педагоги в своей речи... Однако между нормативными ожиданиями и реальной речью учителей, как можно предположить, существует не меньший разрыв, чем, скажем, между принципами гуманистической педагогики и повседневными практиками, распространенными в школе» [Баранова, Гаврилова, Панова, Федорова 2012: 352-353]. Действительно, сбор эмпирического материала, описание и исследование живой речи современных учителей – востребованное, интересное и перспективное направление развития нашей науки.

Выделим наиболее значимые показатели сформированности риторической культуры учителя. Мы намерены не касаться таких очевидных параметров, как культура речи (ортологический аспект) и мастерство публичного выступления. Они, как нам кажется, являются следствием более глубоких проблем, о которых будем говорить ниже.

Мы разделяем позицию Л.П. Аксеновой в том, что важнейшим показателем риторической культуры педагога является осознание им адресованности и адресности речевой деятельности [Аксенова 2002: 37]. Это означает настроенность адресанта на восприятие, понимание, принятие другого, признание его соавтором дискурса, равноправным субъектом общения. Отсюда следует владение риторическими способами диалогизации речевого взаимодействия (культурой диалога); отсюда же умение слушать, декодировать замысел речи другого. Особую актуальность сказанное приобретает в условиях педагогического общения, которое может развиваться только как субъект-субъектное взаимодействие.

Еще одним важным компонентом риторической культуры учителя является владение убеждением как главным способом речевого воздействия на адресата. Риторически подготовленный учитель способен осознанно воздействовать на сферу убеждений учащегося, владея техникой аргументации. Полагаем, что это одно из главных профессиональных умений учителя в нынешнюю эпоху непризнания молодежью авторитетов и культа собственного мнения.

В ситуации педагогического общения важен и такой параметр риторической культуры, как учет ценностного характера риторики, этического компонента речи (Квинтилиан: «Риторика есть добродетель»). Показателем нарушений этических максим является, в частности, плагиат в публикуемых учителями профессиональных текстах (статьях в профессиональных журналах, материалах на персональных сайтах и пр.), в лояльном отношении к плагиату в текстах учащихся. Мы видим это и на ученических научно-практических конференциях, и при ана-

лизе результатов проверки «декабрьского» сочинения. А ведь учитель, чье речевое поведение является образцом для учащихся, обязан владеть важнейшей частью риторической культуры – академической культурой, уважать тех, чьиими трудами пользуется, выражать благодарность идейным предшественникам в виде ссылок на их труды и упоминания их имен.

Показателем сформированности риторической культуры учителя является творческий характер его речевой деятельности, «нетривиальное слово по своему содержанию и исполнению» [Аксенова 2002: 39]. Творчество в речевой деятельности и креативность в педагогической деятельности теснейшим образом взаимосвязаны.

Анализируя большое количество текстов, созданных учителями: статей, присланных в методические журналы и сборники, материалов, представленных на профессиональные конкурсы, – мы с большим сожалением отмечаем не только невысокий уровень речевой культуры их авторов, но, главное, отсутствие «живого слова» (метафора Т.А. Ладыженской), неуверенное владение разными языковыми стилями. Сравнивая эти тексты с материалами учителей в методических сборниках 1950–70-х годов, видим существенную отрицательную динамику: ясная, простая, четкая, осмысленная – «живая» – профессиональная речь вытеснена сегодня канцеляризмом и штампами.

И наконец, риторическая культура учителя проявляется в осмысленном, отрефлексированном отношении к собственной речевой практике, в ответственности за свои суждения, в умении планировать свою речь на всех этапах ее порождения. Образец ответственного и рефлексивного отношения учителя к своей профессиональной речи представлен в статье «Учитель на замену» (газета «Первое сентября»). Автор приводит примеры своих коммуникативных неудач в процессе педагогического взаимодействия с учащимися, анализирует допущенные ошибки: «В очередной раз увидела, как много значит каждое слово учителя. Две мои ошибки, казалось бы, незначительные, боюсь, стали важными отрицательно-эмоциональными моментами для ребят» [Никитина 2013].

Заключение. Нам видятся три основные направления работы по совершенствованию риторической культуры учителя:

- те из нас, кто имеет отношение к разработке нормативных документов, к деятельности ФУМО по педагогическому образованию, принимает участие в конференциях и дискуссиях по проблемам педагогического образования должен добиваться включения риторических компетенций в содержание стандарта высшего образования – за этим неизбежно последует включение в учебные планы вузов соответствующих дисциплин;

- тем, кто имеет счастливую возможность реализовывать на практике учебные дисциплины «Риторика», «Педагогическая риторика» и др., совершенствовать методику преподавания, уходить от формализма и равнодушия в преподавании, ориентироваться в своей деятельности на современного студента и современного учителя;

- всем преподавателям – пропагандировать идеи риторизации образовательного процесса в своем вузе, всеми возможными способами добиваться признания важности риторической культуры будущего учителя.

Библиография

Аксенова Л.П. Формирование риторической культуры преподавателя высшей школы: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2002. – 195 с.

Баранова В.В., Гаврилова Т.О., Панова Е.А., Федорова К.С. Язык, общество и школа / Под общей редакцией К.С. Федоровой. – М.: Новое литературное обозрение, 2012. – 448 с.

Ворожбитова А.А. Альтернативы лингвориторическому образованию – нет! // Мир русского слова. – 2004. – № 3. – С. 26–33.

Ворожбитова А. А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования: учеб. пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Речевая коммуникация», «Риторика», «Педагогическая риторика» / А. А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 176 с.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая модель «Филолог как профессиональная языковая личность» и поликультурный аспект подготовки специалиста в области русской филологии // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2012. – № 17. – С. 205–210.

Ворожбитова А. А. Основы лингвориторической парадигмы: учеб. пособие / А. А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019. – 176 с.

Ворожбитова А.А., Малюткина С.А. Экскурсовод как профессиональная языковая личность: лингвориторическая модель // Язык: история и современность. – 2018. – № 2. – С. 48–59.

Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пос. для студентов. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 133 с.

Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Уроки риторики в школе: кн. для учителя. – М.: Ювента: Баласс, 2004. – 80 с.

Михальская А.К. Педагогическая риторика: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 379 с.

Никитина А. Учитель на замену // Первое сентября. – 2013. – № 10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201301014>

Педагогическая риторика: Практикум / Под общей редакцией Н.А. Ипполитовой. – М.: «Агентство «КРПА «ОЛИМП», 2003. – 448 с.

Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) / Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://профстандартпедагога.рф>

**Научный дискурс как дидактический материал
в системе обучения студентов русскому языку как второму¹**

¹Жаркынбекова Шолпан Кузаровна

²Уразаева Куралай Бибиталыевна

³Ессентемирова Айгуль Маратовна

⁴Ерик Гулнур

¹Евразийский национальный университет им.Л.Н.Гумилева, Казахстан
010008, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
доктор филологических наук, профессор
E-mail: zharkyn.sh.k@gmail.com

²Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева, Казахстан
010008, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
доктор филологических наук, профессор
E-mail: kuralay_uraz@mail.ru

³Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева, Казахстан
010008, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
докторант 3 года обучения, магистр
E-mail: aigul.yessentemirova@mail.ru

⁴Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева, Казахстан
010008, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
докторант 3 года обучения, магистр
E-mail: yerikgulnur88@mail.ru

Аннотация. Лингвориторическая компетенция студентов при обучении второму языку исследуется на примере научного дискурса как объекта изучения и дидактического инструмента. Переводы Пушкиным поэмы Саути анализируются с позиций текстоцентрического подхода, выявления коммуникативного и прагматического потенциалов текста. Разработка коммуникативных упражнений основана на алгоритме идиоречевого поведения студента, включении эмпатии, придании учебной ситуации признаков инкультурации.

Ключевые слова: научный дискурс, второй язык, коммуникативный подход, инкультурация, Пушкин, Саути.

УДК 378:811.161.1(0.054.6)

Scientific discourse as didactic material in the system of teaching Russian as a second language

¹Sholpan K. Zharkynbekova

²Kuralay B. Urazayeva

³Aigul M. Yessentemirova

⁴Gulnur Yerik

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpaev Str., 2
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: zharkyn.sh.k@gmail.com

²L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpayeva Str., 2
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: kuralay_uraz@mail.ru

³L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpaev Str., 2
Doctoral Student, Master's Degree
E-mail: aigul.yessentemirova@mail.ru

⁴L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

¹ Статья публикуется в рамках научного проекта по грантовому финансированию по линии МОН РК «Формирование профессиональной мультилингвальной личности нового типа в условиях полиязычного образования РК» (2018-2020 гг.) ID AP05131672

010008 Nur-Sultan, Satpaev Str., 2
Doctoral Student, Master's Degree
Email: yerikgulnur88@mail.ru

Abstract. The study focuses on second language learners' linguistic rhetorical competence within the scientific discourse as an object of study and a didactic tool. The paper explores Pushkin's translation of Southey's poem with application of the textocentric approach, identifies the communicative and pragmatic potentials of the text. The development of communicative exercises is based on the students' idiolect behavior, empathy integration and contribution of the inculturation features to the case study.

Keywords: scientific discourse, second language, communicative approach, inculturation, Pushkin, Southey.

UDC 378:811.161.1(0.054.6)

Введение. Развитие лингвокультурной, риторической, языковой компетенции при обучении второму языку определяет роль научного дискурса с позиций ряда актуальных обстоятельств. Во-первых, это понимание и владение категориальным аппаратом дидактики, опирающейся на достижения лингвистики и литературоведения. Во-вторых, это инновационные технологии, способствующие активизации деятельности обучающихся, развитию воображения и памяти. В-третьих, это условие приближения учебной ситуации к модели инкультурации – формирования у личности общей культурной компетентности по отношению к обществу, в котором она живет или изучает как объект будущей профессиональной деятельности и т.д. В-четвертых, когнитивно-речевое самообучение предполагает в рамках метапознания выработку у обучающихся способности к самообучению, а также развитие лингвориторической компетентности. Известно, что критерием такого освоения является умение осуществлять речевые акты. Такое представление обеспечивает популярную в современной дидактике концепцию Джеймса Ашера “stress-free language learning” – непринужденного обучения языку, без стрессов, связанных в том числе со страхом забывания слов.

Проблема «Пушкин – православный поэт» – при реализации текстоцентрического подхода в процессе обучения второму языку – опирается на представление о роли научного дискурса как объекта изучения и дидактического инструмента.

Актуальность настоящей статьи обусловлена формированием академических и учебных компетенций при обучении русскому языку как второму. Понимание академических компетенций опирается на умения и навыки, связанные с методологией неориторического (дискурсного) анализа текста, в то время как учебные предполагают умения и навыки анализа художественного произведения базирующиеся на использовании инструментов риторического анализа. Применение коммуникативного подхода к изучению второго языка показано в настоящей работе на примере проектирования коммуникативных упражнений для достижения прагматической цели – развития у обучающихся навыков реализации / владения речевыми актами. Поставленная цель – применение научного дискурса как вспомогательного инструмента при обучении второму языку – связана с пониманием дискурсивных процессов.

Объектом изучения определена испанская тема в переводческой деятельности А. Пушкина, а именно произведения: «На Испанию родную»¹ (1823–1836) [Пушкин 1948: 383–386], «Чудный сон» (1826–1836) [Пушкин 1948: 445–446], которые ученые относят к вольным переложениям Р. Саути. Выбор малоисследованного этапа в творчестве Пушкина объясняется возможностью обосновать значимость научного дискурса как объекта и метода при изучении русскому языку как второму, убеждаясь при этом в роли языка-медиатора, что способствует не только реализации трансдисциплинарного подхода, но и развитию мотивации студентов к изучению русского, английского, французского, испанского языков. Основание для такого утверждения допускает В. Багно, заметивший, что «стихотворения Пушкина «Родрик» и «Легенда» – в высшей степени перспективные опыты адаптации на русской почве испанского романсеро как жанра – не столько воссоздание в инонациональной культуре конкретного произведения, сколько создание нового текста, воссоздающего поэтическую систему иной культуры» [Багно 2006: 265].

Понимание переводоведения как риторической коммуникации между автором оригинала, автором перевода и адресатом текста погружает студента в инокультурную / иноязычную среду, расширяя его социальный (социокультурный/ социолингвистический) опыт. Стратегия обучения в би- и полилингвальной среде предполагает снижение этноцентризма и воспитание уважения к народу / народам – носителю (носителям) изучаемого языка.

Для достижения обозначенной цели задачи дифференцированы на две группы. Первая обусловлена представлением о научном дискурсе как объекте изучения. Изучение лирики А. Пушкина как переводчика Р. Сути и с позиций его православных взглядов – как почвы для формирования лингвориторических навыков – рассмотрено в подразделе «Научный дискурс как объект изучения». Вторая группа задач обусловлена ролью научного дискурса как дидактического инструмента. Формирование лингвориторических компетенций, применение активных методов современной дидактики стали объектом рассмотрения в подразделе «Научный дискурс как дидактический инструмент».

¹ Основной источник, по мнению И. Сурат, – поэма Саути «Родрик, последний из готов» (1814) и его французский перевод. У Саути 25 песен и 7300 стихов. У Пушкина – сокращенный перевод первых 553 стихов. В. Багно ссылается на В. Белинского, считавшего, что это перевод испанского романа «Родрик», и на современное литературоведение, полагающее, что это перевод Саути.

Материалы и методы. В условиях коммуникативной дидактики особое место принадлежит активной грамматике И. Милославского [Милославский 2017: 9–23]. Это теория изучения языка не как самоценности, а как средства, обеспечивающего речевые действия в рецептивном и продуктивном планах. При таком методологическом подходе к обучению языку обособляется понимание прагматической функции текста, которая состоит в отношении к речевым актам как дискурсивной практике изучения текста и иллюкутивного воздействия автора на читателя.

Обсуждение. Определяющим для концепции настоящей работы стал современный взгляд на прагматический потенциал текста, выраженный формулой: «говорящий хочет сказать», или намерение говорящего определенным образом воздействовать на слушателя [Степанов 1981: 325–376]. Позиция ученого в вопросе коммуникативного содержания высказывания – предмета исследования прагматического потенциала текста [Арутюнова 1981: 356–357] – обуславливает внимание к теории речевых актов. Смещение исследовательского интереса от текста как результата языковой деятельности к изучению его как речевого акта определило интерес к понятию «имитационные речевые акты»: имитация реальности, построение мира вымысла в художественной литературе возможно при условии «согласнения» между писателем и читателем, так называемого «обмена» иллюкутивными актами [Ohmann 1981: 361–367]. Термин «прагматическая установка», приобретший значение: направленность текста, с преимущественной ролью в коммуникации – с точки зрения отправителя определяет значимость иллюкутивного акта, реализующего систему отношений автора и адресата текста.

Коммуникативный подход к изучению второго языка подразумевает формирование речевых и неречевых навыков и компетенций, опору на социальный опыт обучающегося. Факторы «встречи» текста на границе сознаний автора и адресата связаны с коммуникативным намерением автора и стратегией повествования, с рецепцией, *горизонтом ожидания* и интерпретацией адресата. Отсюда различие объективного повествования и субъективизации его читателем, которое реконструируют процесс чтения текста и выполнение на его основе коммуникативных упражнений как дискурсивного процесса с его коммуникативным и прагматическим сторонами. Успех коммуникации определяется как языковыми (прагматикон, тезаурус читателя), так и внеязыковыми факторами (контекстом, индивидуальным социальным опытом учащегося, известностью /неизвестностью изучаемого текста и его автора и т.д.). Для успешного продуктивного обучения второму языку важным становится проектирование занятия с выполнением коммуникативных упражнений на основе выстроенного преподавателем соотношения референтной, креативной и рецептивной компетенций текста как модели неориторического (дискурсивного) подхода [Тюпа 2008: 273–299].

Требования, предъявляемые к изучающим второй язык студентам, подразумевают знание риторических правил и владение приемами эффективной коммуникации. Такой подход определяет для процесса чтения в качестве объекта понимания и интерпретации читателем коммуникативного намерения автора, а для адресата сообщения – процесс речевых актов. Данный процесс становится планированием коммуникативного поведения и прогнозирования результатов коммуникативной ситуации, как в плане понимания и интерпретации изучаемого текста, так и приобретения навыков риторической коммуникации.

Критерии освоения поставленных в учебном процессе задач зависят от факторов успешности / неуспешности коммуникативной ситуации. Следовательно, методика анализа коммуникативной ситуации – как основа разработки коммуникативных упражнений – направлена на решение следующих задач. Во-первых, проектирование алгоритма идиоречевого поведения студента как результата мыслеречевой деятельности, которая способствует осознанным процессам порождения речи как показателю сформированности его прагматикона. Во-вторых, обучение второму языку с применением результатов современной дидактики, что определяет значимость владения преподавателем приемов, способствующих активизации мышления, воображения и развитию критического мышления студентов. В ряду таких понятий *смысловые пробелы*. Недосказанное или подтекст в тексте привлекают читателя к *дописыванию* текста. Так реализуется установка на активизацию рецептивного восприятия обучающегося. В-третьих, это применение преподавателем известных в психологии видов эмпатии – когнитивной, предикативной, рефлексивной, эмоциональной, оценочной, поведенческой.

Коммуникативный подход в совокупности с неориторическим усиливает внимание к развитию у обучающихся ассоциативных связей для изучения новых понятий и языковых фактов. Авторами данной статьи опубликованы работы о роли когнитивных и метакогнитивных подмоств для развития критического мышления [Жаркынбекова, Уразаева, Петкова, Абылхасова 2019: 28–37], [Korshunova, Bastrikova, Zharkynbekova, Urazayeva, Abylkhasova 2019: 182–193], [Makrishina, Bochina, Zharkynbekova, Urazayeva, Abylkhasova, Petkova 2019: 964–977]. В настоящей статье в состав методического инструментария включены понятия *коммуникативной настройки* и *контекстуальной догадки*.

Понятие из психологии *коммуникативной настройки* стало в лингвистике основой для дифференцирования внешних и внутренних факторов риторической коммуникации. Выделяя внешние факторы эффективности коммуникации, исследователи называют способность ее участников «подстроиться» друг под друга и под условия общения» [Чернышова, Земская 2013: 157]. *Контекстуальная догадка* – как метод обучения языковой догадке при чтении – позволила преподавателям иностранного языка на послевузовской стадии обучения разработать комплекс упражнений с опорой на предварительную сегментацию языкового материала текста, многократное возвращение к непонятым словам для их анализа, использование словаря [Низкошапкина Большакова 2019: 196]. В качестве критерия прочного усвоения исследователи называют способность студентов устанавливать по форме слова, его компонентам и словесному окружению определенный формально-семантический «знакотип», а также значимость навыков морфологического и синтаксического анализа. Умение применять знания в области словообразования русского языка заключается в переносе их на аналогичные случаи, с опорой на контекст и индивидуальный опыт обучающихся.

Научный дискурс как объект изучения. Период создания рассматриваемых в статье произведений Пушкина характеризуется учеными как преимущественно переводной: это переводы из Анакреона, Горация, Р. Саути, Дж. Беньяна, Б. Корнуолла, Библии. Данный период известен Пушкину также как драматический и переломный. Центральной темой для поэта явилось осмысление смерти, которое по прошествии времени кажется прощеским. Тема интерпретирована в духе философско-эстетических исканий и осмысления Православия.

Аксиологическое литературоведение в российской науке сосредоточено в области проблемы «искусство и религия». В части пушкинского наследия в отношении интересующих нас произведений, которые стали объектом научной полемики, можно выделить работы И. Сурат и В. Багно. В статье «Пушкин как религиозная проблема» [Сурат 1994] И. Сурат обозначила связь Пушкина с житийной литературой и ее сюжетами. Упоминание ученым точки зрения Н. А. Бердяева: о проблеме «искусство и религия» как «по преимуществу русской проблемы» – важна для понимания обучающимися духовной традиции как доминирующей в художественном сознании писателя и его поэтики. Актуальна и мысль ученого о соприродности лирике молитве. Воспитание толерантности и уважения к религиозным воззрениям – как проявления инкультурации – предполагает и формирование социальных знаний о духовном опыте русского народа. С другой стороны, такой подход расширяет представления студентов о специфике поэзии и способствует активному включению эмпатии как механизма рецептивного восприятия в продуктивно-рефлексивный цикл учебной деятельности.

Упоминаемые в этом ключе исследователем произведения А.С. Пушкина: «Я помню чудное мгновенье...» (1825), «Воспоминание» (1828), «На холмах Грузии...» (1829), «Безумных лет угасшее веселье...» (1830), «Дар напрасный, дар случайный...» (1828), «Вновь я посетил...» (1835), «Пророк» (1826) – воспринимаются, прежде всего, со стороны духовного опыта поэта. Символика образов ветра, свободной стихии проясняется как аллюзия на свободу творчества. Идея связи творчества с действиями Святого Духа позволяет понять природу пушкинской поэтической религиозности: она «основана не на дуализме земного и небесного, как у романтиков и символистов, а на любви к э т о м у миру, в котором он видел отблеск высшей Красоты, печать высшей Истины» [Сурат 1994]. Мысль о спасении лирического героя – в религиозном понимании – вызвала к жизни произведения Пушкина «Пора, мой друг, пора» (1834), «Странник» (1835), «Напрасно я бегу к Сионским высотам» (1836).

Сурат отмечает, что Пушкина с Саути объединяет тема смерти, ситуация, когда человек остается наедине с Богом. Ученым выявлены как общность Пушкина с Саути, так и отличия. Так, в романсеро «На Испанию родную» сюжет испанской легенды стал основанием для выражения христианской точки зрения на жизненный путь человека: от грехов и заблуждений через покаяние – к спасению. В стихотворении «Чудное утро» поэтов объединяет ситуация, когда человек остается наедине с Богом. Феномен «уныние» принял, по мнению ученого, смысл отлученности от Бога, его света, мрак безбожия. Если у Саути нет мотива небесного заступничества, то пушкинское своеобразие заключается в концепции его картины мира: это «мир "милости, а не правосудия"» («Капитанская дочка»), мир благодати, а не закона» [Сурат 1994].

Обстоятельный обзор проблемы «Пушкин и Саути» приведен в работе В. Багно [Багно 2006]. С точки зрения сближения учебной ситуации с моделью инкультурации интересно исследование ученым мотивов обращения Пушкина к переводам Саути. Ученый предполагает: «... драматические события в христианском королевстве вестготов, в результате которых Испания стала, по определению Пушкина, "полуафриканской", в сознании поэта ассоциировались с самыми трагическими эпизодами русской истории – монголо-татарским нашествием и событиями Смутного времени» [Багно 2006: 266]. Вместе с тем в состав мотивов обращения к испанской теме входит и интерес поэта к житийной литературе. Так, трактовка произведения «Родрик» Пушкина – как трансформации испанской легенды в житие великого грешника – стала возможной на основе использования мифопоэтического метода. Значимый для житийной литературы мотив пещеры, связанный с грехопадением, объяснил для Пушкина причину гибели христианского мира гораздо глубже и шире бытующих версий о завоевании христианского мира мусульманами. Объяснение ученый находит в том, что от переводов Пушкина протянулась линия к созданию собственных, «глубоко оригинальных версий притчи о любви, которой подвластно все»: исследователь называет диапазон от безумной любви, которая влечет за собой либо безоговорочное осуждение закоренелого грешника, либо даже гибель целого государства, и любви благой, как открывающей путь спасения для грешника, так и сулящей возрождение и воскресение его христианской родины» [Багно 2006: 268]. Решение темы – обретения Рая в христианском понимании – определило поэтическую и символическую биографию Родриго, от грехопадения до искупительной жертвы Христа, считает Багно. Выводы ученого содержат интересный материал для проведения дискуссионного клуба, формирования учебного кейса, направленного на обсуждение тем языковой политики в отношении к религии, с включением речевых тем.

Научный дискурс как дидактический инструмент. «На Испанию родную». Для уяснения новой и незнакомой лексики (мавр, готфы, пернатый, алкал) на этапе снятия лингвистических сложностей можно предложить студентам на основе каждой из частей перевода составить синопсис. Можно предложить найти в тексте ключевые слова, которые помогут сформулировать ассоциации, связанные с сюжетом произведения. Можно обратить внимание на то, кто из героев В. Шекспира и какое произведение ассоциируются со словом *мавр* и таким образом применить прием семантизации новой лексики. Затем рекомендуется сформулировать тему каждой части пушкинского стихотворения и выделить мотивы, обусловившие сюжет легенды. Можно предложить нарисовать ассоциативную карту с обозначением мотивов и имен героя с их действиями. Способом проверки знаний становятся предложенные учебные тексты о содержании произведения, его истории и проблематике на основе научных исследований И. Сурат и В. Багно.

Учебный текст 1

Современное литературоведение рассматривает «Родрика» прежде всего как стихотворение, написанное по мотивам пространной поэмы английского романтика Роберта Саути «Родрик, последний из готов».

Работа с предложенным учебным текстом может принять и другой вид, с использованием приемов дифференциации деятельности для достижения прогрессии. Объединение студентов в группы для формирования целостного представления о тексте и организация процесса риторической коммуникации, успешность которой осознается и оценивается учащимися, может выглядеть таким образом.

1 группа. «Толкователи». На основе учебных текстов составляют короткий рассказ – историю мести Юлианом Родрику и предательства Испании.

2 группа. «Историки». Приводят историческую справку о готах, маврах, сражении в средние века христиан с мусульманами.

3 группа. «Лингвисты». Находят лексику, описывающую снаряжение Родрика и оружие мавров. Объясняют значение слов с применением контекста, знакотипа, словаря. Стилистическая характеристика устаревшей лексики с подбором к ним синонимов по контексту дополняет приемы семантизации и расширяет лексический словарь учащихся.

Смена видов учебной деятельности может привести к изменению состава групп для проведения «мозгового штурма». Объединение студентов в две группы может быть сформировано вокруг защиты или оценки мести Юлиана. Предложение привести по три аргумента в пользу и опровержение мести Юлиана за дочь сопровождается обсуждением текста о предательстве Испании. Становится понятным начало стихотворения «На Испанию родную». Для активизации учебной деятельности можно предложить поиск в тексте Пушкина слов, образующих семантическое гнездо и репрезентативные поля на тему предательства Испании Юлианом. Активизации речевой деятельности студентов способствуют вопросы, требующие развернутых ответов: Почему автор называет Испанию «родной»? В чем заключается символика Испании с точки зрения войны за веру?

Обсуждение ситуации включает употребление лексики, определяющей конфликт произведения в коннотациях «месть – предательство», способствует формированию навыка – выражать позицию посредством тезисов и аргументов. Современное понимание аргумента – как способа корректировать позицию собеседника – воспитывает уважение к оппоненту и формирует представление о факторах успешности риторической коммуникации. Включение такого механизма рецензии и рефлексии, как когнитивная эмпатия, способность понять точку зрения героя, его мотивацию, делает возможным прогностический характер обучения, обеспечивающий стратегии смыслового чтения. Здесь же включены и такие виды эмпатии, как предиктивная, которая заключается в предвидении эмоциональной реакции героя, эмоциональная, поведенческая и т.д. что не только придает учебной ситуации признаки интеркультурации, но и расширяет социальный опыт обучающегося через его литературное и языковое образование.

Группа «экспертов» оценивает позиции участников дискуссии с языковой точки зрения и приводит мнения о содержательности, точности изложения мысли, убедительности аргументов.

Задание: выделить ключевые для восприятия слова, которые помогают увидеть поворот в развитии сюжета, выполняется при помощи следующего учебного текста.

Учебный текст 2

Все Родрика проклинают;

И проклятья слышит он.

И с поникшею главою

Мимо их пройти спешит,

И не смеет даже молвить:

Помолитесь за него.

Задание: привести несколько значений выражения «с поникшею главою»: путем подбора синонимов, идиом, объяснения старославянизма, устного рисования ситуации, создания портрета героя, аналогичных ситуаций из кино, театра, живописи – обогащает словарь студентов новой лексикой, характеризующей духовно-религиозные взгляды русского поэта. Это такие концепты, как *покаяние*, *раскаяние*. Для работы с новой лексикой оправдано ведение словаря в течение всего периода изучения второго языка студентами, что мотивирует их к работе поискового характера. Самостоятельная формулировка студентами значений слов с опорой на толкование в словаре расширяет знания в области словообразовательных моделей русского языка и способствует выработке навыков семантизации.

Навыки моделирования ситуации – как основа понимания жанра изучаемого произведения и переводческой оригинальности Пушкина. отличий его от Саути – содержит выполнение задания с применением учебного текста с выдержкой из работы Багно.

Учебный текст 3

У Пушкина испанская легенда о потерянном королевстве претворяется в житие великого грешника.

Можно рекомендовать также сопоставление Пушкина с Саути на основе работы И. Сурат «Пушкин как религиозная проблема».

Учебный текст 4

Саути прибег к испанской легенде, чтобы с христианской точки зрения описать жизненный путь человека: от грехов и заблуждений через покаяние – к спасению. Пушкин понял замысел Саути и откликнулся на него, откликнулся, вероятно, потому, что идея христианского пути в последние годы стала приобретать для него личное значение».

Задание: выделить ключевые для понимания позиции Саути и Пушкина слова – поможет понять коммуникативную настройку¹ автора, его точку зрения и влияние на жанр произведения. Рекомендована словарная работа с семантикой слова *житие* и жанра в древнерусской литературе.

Для эффективного использования аудиторного времени можно предложить учебный текст (выдержка из работы Багно), содержащий не только итоговое обобщение информации для точной интерпретации текста, но и обеспечивающий проведение работы, направленной на формирование лингвориторической компетенции, основанной на выявлении коммуникативного и прагматического потенциалов изучаемого текста.

Учебный текст 5

Роковая страсть Родриго, последнего короля готов, к дочери графа Юлиана послужила причиной неисчислимых бедствий для его народа и едва не привела к гибели христианской цивилизации. Поэтому-то, по закону разжимающейся пружины, трудный путь христианского аскетизма, на который ступил герой, должен был, по замыслу Пушкина, служить залогом очищения и спасения не только самого короля («Но отшельник, чьи останки / Он усердно схоронил, / За него перед всевышним / Заступился в небесах»), но и Испании («Ты венец утра-тил царский, / Но Господь руке твоей / Даст победу над врагами, / А душе твоей покой»).

Задание, связанное с пониманием своеобразия позиции Пушкина, формирует у учащихся базовые представления из области православия, русской национальной концептосферы, русского риторического идеала, описанного в работах А.П. Сковородникова.

Поиск значений слов *аскет*, *отшельник*, сочинение рассказа с использованием данных слов на примерах родной культуры может сопровождаться – на основе выбора – заданиями разной степени сложности. Например, это может быть расширение мысли ученого Сурат тремя аргументами с применением цитат Пушкина. Это может быть написание эссе о канонизированном в родной культуре мученике. Это может быть написание мини-сочинения, имитирующего основные признаки жанра жития на основе изучаемого произведения.

Изучение произведения «Чудный сон» может быть предвосхищено выделением ключевых слова стихотворения и формулировки на их основе сюжета, темы и идеи автора. Можно предложить сформулировать ассоциации на основе ключевых слов стихотворения и составить синопсис. Более сложное задание с опорой на цитату из работы Сурат в приведенном ниже учебном тексте помогает не только точно интерпретировать тему стихотворения, но и использовать когнитивные и метакогнитивные подмостки.

Учебный текст 6

Тема неготовности к смерти, греха, мысль о котором поражает вдруг и заставляет резко изменить жизнь.

Вариативность и дифференциация сложности и уровневого подхода к изучению текста может быть поддержана заданиями, представляющими развернутый комментарий к выдержкам из работы Сурат.

1. Приведите три аргумента в подтверждение тезиса ученого о сюжете Пушкина и его отличии от сюжета Саути: «Голый человек на голой земле. Путь аскета-пустынника».

2. Подготовьте реферат на тему «Дело спасения мыслилось Пушкиным как глубоко личное».

3. Найдите в тексте стихотворения три аргумента для подтверждения тезиса: «"Уныние" у позднего Пушкина означает отлученность от Бога, его света, мрак безбожия».

4. Сравните перевод Пушкина и оригинал Саути и запишите в две группы по три ключевых слова, передающих разницу их трактовки испанской легенды.

Заключение. Итак, активизация деятельности студента связана с выполнением коммуникативных упражнений, обращенных к научному дискурсу как объекту изучения и дидактическому инструменту. Понимание и использование коммуникативного и прагматического потенциалов текста направлено и на развитие инкультурации как модели обучения, основано на целостном восприятии текста. Применение коммуникативного потенциала текста выражается в декодировании знакового характера художественного текста читателем, литературных конвенций, коммуникативной настройки автора. Выявление прагматического потенциала текста обеспечивается проектированием алгоритма идиоречевого поведения студента, выполнением коммуникативных упражнений для активизации осознанных процессов порождения речи как показателя сформированности прагматико-на студента.

Библиография

- Арутюнова Н.Д. Фактор адресата. Известия ОЛЯ. – 1981. – Т.40. – № 4. – С. 356–357.
- Багно В.Е. «Родрик» и «Легенда» Пушкина в контексте испанского романсеро // Россия и Испания: общая граница. – Санкт-Петербург: Наука, 2006. – С. 258–268.
- Жаркынбекова Ш., Уразаева К., Петкова С., Абылхасова. Когнитивные подмостки и формирование лингвориторической компетенции учащегося в школе при изучении второго языка. Американская и казахстанская школы // Cross Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). Volume 4, Issue II, June, 2019, pp. 28–37.
- Милославский И.Г. «Цель» как характеристика лингвистического исследования // Вестник МГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2017. – №1. – С. 9–23.
- Низкошапкина О.В., Большакова Н.Г. Контекстуальная догадка как одна из стратегий обучения иностранных языков учащихся чтению на русском языке // Cuadernos de Rusística Española. – 2019. – С. 193–205.
- Степанов Ю.С. В поисках прагматики (проблема субъекта). – Известия ОЛЯ. – 1981. – № 4. – С. 325–332.
- Сурат И. Пушкин как религиозная проблема // Новый мир. – 1994. – № 1. URL: <http://pushkin-lit.ru/pushkin/articles/surat-pushkin-kak-religioznaya-problema.htm> (Дата обращения: 14.03.2020).

¹ Коммуникативная настройка – известное в психологии явление, означающее, что эффективность коммуникации зависит от способности ее участников «подстроиться» друг под друга и под условия общения.

Тюпа И.В. Дискурсивный анализ // Тюпа И.В. Анализ художественного текста. – М.: Академия, 2008. – С. 273–299.

Чернышова Т.В., Земская Ю.Н. Словесное выражение и его роль в порождении и понимании риторического текста. Основы общей риторики: учеб. пособие. АлтГУ. Чувакин А.А. (ред.) [2-е изд., перераб. и доп.]. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2013. – С. 149–160.

Korshunova A., Bastrikova E., Zharkynbekova Sh., Urazayeva K., Abylkhassova K. Formation of rhetorical skills in school: mental features and active teaching methods // Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC. ISSN: 2254-6529/ Edición Especial Special Issue Octubre 2019, pp. 182–193.

Makrishina N, Bochin T., Zharkynbekova Sh., Urazayeva K., Abylkhassova K., Petkova S. Practical tasks of studying literature in a foreign language and communication skills // Опси́он, Año 35, Especial No.22 (2019), pp. 964–977.

Ohmann R.M. Speech, Literature and the Space Between Essays in Modern Stylistics.– L.: Methuen, 1981, pp. 361–376.

Источники

Пушкин А. С. «На Испанию родную...» // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 16 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1959. Т. 3, кн. 1. Стихотворения, 1826–1836. Сказки. – 1948. – С. 383–386.

Пушкин А. С. Родриг: («Чудный сон мне бог послал...») // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 16 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1959. Т. 3, кн. 1. Стихотворения, 1826–1836. Сказки. – 1948. – С. 445–446.

Roderick, the Last of the Goths. London: Longman, Hurst, Rees, Orme, and Brown, Paternoster-row, 1816, 302 p.

URL: https://books.google.kz/books?id=t648AAAAYAAJ&printsec=frontcover&dq=intitle:Roderick&hl=pt-br&ei=j6A_TfPrCIqE5AapyqiZAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Southey R. Ballads. Саути Роберт. Баллады. Серия: Двухязычные издания («Билингвы»). Изд-во “Радуга”, 2006. – 576 с.

Формирование профессионального мастерства будущего педагога

¹Зюкина Зульфира Салиховна
²Воропаева Юлия Александровна

¹Российский университет дружбы народов, Россия
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: z.zyukina@yandex.ru

²Российский университет дружбы народов, Россия
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
кандидат педагогических наук, старший педагог доп. образования
E-mail: voropush@list.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена низким уровнем коммуникативно-речевой активности билингвов – будущих учителей и неразработанностью интересующей нас проблемы в лингвометодике. В связи с этим, данная статья характеризует и обосновывает методику обучения, повышающую коммуникативно-речевую активность студентов – билингвов в процессе их подготовки в высшей школе. Ведущими методами изучения данной проблемы является анализ научной литературы, обобщение практического опыта ряда исследователей и своего собственного, включенное наблюдение, позволяющие комплексно рассмотреть интересующие нас вопросы, педагогический эксперимент, позволяющий проверить на эмпирическом уровне разработанные элементы авторской методики. В статье раскрыто понятие «коммуникативно-речевая активность», выявлены особенности ее проявления, определены факторы, влияющие на формирование коммуникативно-речевой активности, описаны ее виды и уровни. Кроме того, в статье рассмотрены проблемы билингвизма и охарактеризованы критерии определения коммуникативно-речевой активности билингвов. Материалы статьи представляют практическую ценность для будущих педагогов – билингвов, которые смогут повысить собственную коммуникативно-речевую активность; дадут возможность преподавателю вуза более эффективно организовать работу по формированию и совершенствованию коммуникативных умений и могут быть учтены при разработке пособий, инновационных программ интенсивного обучения, школьных и вузовских стандартов образования.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая активность, билингвы, коммуникативные умения, критерии коммуникативно-речевой активности, коллективное взаимодействие.

УДК 378

Formation of future teacher's professional skills

¹Zulfira S. Zyukina
²Yulia A. Voropaeva

¹Peoples' Friendship University of Russia, Russia
117198 Moscow, Miklukho-Maclay Str., 6
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: z.zyukina@yandex.ru

²Peoples' Friendship University of Russia, Russia
117198 Moscow, Miklukho-Maclay Str., 6
Candidate of Sciences (Pedagogy), Senior Teacher
E-mail: voropush@list.ru

Abstract. The relevance of the study is conditioned by the low level of communicative activity of bilingual future teachers and insufficient solutions to this problem in linguistic methodology. This article characterizes and justifies the teaching methodology which accelerates communicative and speech activity of bilingual students in the process of their training in higher school. The leading method of studying this problem is the analysis of scientific literature, generalization of practical experience of a number of researchers inclusive of our own which lets us consider this problem, pedagogical experiment empirically checking the elements of the the authors' methodology. The article reveals the concept of "communicative speech activity" and its manifestation, determines the factors influencing the formation of communicative speech activity describing its types and levels. In addition, the paper considers the problems of bilingualism and characterises the criteria for determining bilinguals' communicative speech activity. The findings of the article are of practical value for future bilingual teachers, who will be able to increase their own communicative speech activity, organize more effectively the work concerning the formation and improvement of communication skills and develop manuals, innovative intensive training programs, school and University education standards.

Keywords: communicative activity, bilinguals, communicative skills, criteria for communicative activity, collective interaction.

UDC 378

Введение. В профессиональной социономической деятельности педагога ведущую роль играет общение. Не случайно педагоги-мастера добиваются высоких результатов прежде всего за счет того, что превосходят своих коллег в умении лучше организовать, использовать возможности педагогического общения, учебно-речевых ситуаций, в способности содержательно наполнять и индивидуализировать этот процесс, в том числе с помощью резерва изучаемых предметов.

Отмечаемый в лингвометодической науке недостаточный уровень развития коммуникативных умений выпускников – билингвов во многом объясняется их низкой коммуникативно-речевой активностью. Типичная картина на занятиях в вузе – это «принуждение» к речевой активности, а не побуждение к ней.

Существующие методики по формированию коммуникативных умений рассчитаны в основном на обучение иностранным языкам и ориентируют чаще всего на усвоение готовых языковых клише – стереотипов для частотных учебно-речевых ситуаций. Творческий характер педагогической деятельности, динамичность ее условий требует свободного вариативного, ситуативно уместного владения речью. «У выпускника вуза должно быть понимание того, что по-разному можно и нужно говорить с разными людьми в разных обстоятельствах, с разными целями» [Ладыженская 2015: 11]. Реализовать эту задачу возможно лишь в том случае, когда будущий учитель – билингв станет коммуникативно активной личностью уже в процессе обучения.

Материалы и методы. Поскольку целью нашей работы является описание методики, повышающей коммуникативно-речевую активность студентов-билингвов, необходимо уточнить лексическое значение актуальных для нашей работы понятий: коммуникативно-речевая активность, виды, уровни, критерии ее определения, проблемы билингвизма и другие.

Обсуждение. Применительно к учебной деятельности билингвов мы пользуемся термином «коммуникативно-речевая активность» и понимаем под ней «свойство личности, проявляющееся в стремлении осуществить разнообразную речевую деятельность на уровне тех коммуникативных возможностей, к которым он готов в смысле владения языком» [Зюкина 1993: 19]. С нашей точки зрения, качество коммуникативно-речевой активности определяют такие элементы личности адресанта, как его способность к волевым действиям, востребованным в конкретной ситуации общения, а также внутренняя готовность всех коммуникантов изменять в результате обучения характер такой активности от репродуктивного (на уровне пересказа чужой речи или использования освоенных речевых клише) до творческого, требующего порождения оригинальных сообщений. Коммуникативно-речевая активность педагога как представителя социономической сферы деятельности, его способность сочетать элементы чужих освоенных суждений и создавать идиостиль на всех уровнях использования языка – это и интенция, и основное условие формирования его профессиональной речи.

На наш взгляд, коммуникативно-речевую активность можно характеризовать со стороны стремления, готовности говорящего к деятельности. В учебном процессе готовность адресанта проявляется в осознании цели высказывания, предложенной или самостоятельной. Однако готовность, интерес к деятельности еще не означает реализацию потребности в ее конкретном виде. В таких случаях важен такой психический механизм, как воля. Именно она способствует выполнению деятельности, так как при необходимости переводит потенциальную активность личности в реальную. Мы учитываем мнение исследователей, что в отдельных ситуациях потенциальная активность внешне воспринимается как пассивность. Эти явления необходимо рассматривать как дихотомию, принимать во внимание тот факт, что эти процессы могут переходить друг в друга под влиянием обстоятельств общения, его внешних и внутренних факторов. «По отношению к создаваемому речевому продукту (тексту) субъект активен, тогда как к созданному может быть пассивным» [Зюкина 2011: 161]. В то же время реально проявленная коммуникативно-речевая активность адресанта и адресата «постоянно рождает сама из себя новые (потенциальные) виды активности» [Косова 1989: 7].

В зависимости от характера выполняемой деятельности, можно говорить о репродуктивной (исполнительской) и творческой (порождающей сообщение) активности. Такой подход находим во многих исследованиях, где эти виды активности рассматриваются как ее уровни. Так, например, Д.Б. Богоявленская выделяет «репродуктивный, эвристический, креативный уровни» [Богоявленская 1971: 147], а Г.И. Щукина – «репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительский, творческий» [Щукина 1979: 82].

Мы учитываем тот факт, что коммуникативно-речевая активность личности может носить ситуативный, эпизодический характер, так и подниматься до стойкого личностного качества. Отсюда «в зависимости от системы отношений личности к деятельности следует говорить о ситуативной активности (проявляется в отдельных видах деятельности, в определенных условиях) и интегральной (как преобладающего качества личности, проявляющегося, несмотря на препятствия), как направленность личности» [Зюкина 2011: 163]. Интегральная активность личности в наших условиях исследования свидетельствует о том, что студент не просто в тех или иных случаях проявляет активность в речи, а что по-другому он не может поступать, действовать.

Исходя из данных положений, выделим следующие виды коммуникативно-речевой активности, различающиеся: а) в зависимости от волевых усилий личности: потенциальная; реализованная; б) в зависимости от характера выполняемой деятельности: репродуктивная; реконструктивная; творческая; в) в зависимости от устойчивости проявления: ситуативная; интегральная [Зюкина 2011: 164].

Каждый из указанных видов коммуникативно-речевой активности можно ранжировать по уровням или по степени проявления: высокая, средняя, низкая (например, высокая потенциальная, но низкая реализованная, или высокая репродуктивная, но низкая творческая, или высокая реализованная ситуативная, но средняя интегральная коммуникативно-речевая активность и т.д.).

В нашей работе термин «билингвы» обозначает обучающихся, которые в разной степени владеют русским языком как неродным, но в сущности стремятся (должны стремиться) к тому, чтобы овладеть им как родным.

Между сложившейся практикой преподавания русского языка иностранцам и носителям национальных языков много общего, но есть и весьма существенные различия. Они прежде всего заключаются в разнице уста-

новок и ситуаций, в которых оказываются студенты. Кроме того, в первом случае до обучения может и не быть владения русским языком, во втором такие обстоятельства маловероятны: бытовое двуязычие, весьма распространенное в России среди носителей национальных языков, и усложняет задачу обучения, и в то же время облегчает ее.

Оставляя за рамками статьи анализ процесса овладения иноязычной речевой деятельностью, отметим, что при обучении студентов – билингвов необходимо учитывать, что формирование сообщения на чужом языке носит в той или иной мере опосредованный характер. В роли «посредника» выступает родной язык обучаемых. В результате речь коммуниканта на иностранном языке замедляется, возникает временной разрыв между формированием содержания высказывания, его лексико-грамматическим и жанровым оформлением, появляются паузы, хезитация, снижающие качество сообщения и коммуникации в целом. В то же время механизмы интенционального уровня продолжают работать. Чтобы чужой язык стал реальным средством общения, адресант в ходе обучения должен по возможности не пользоваться родным языком, постоянно и всемерно (со стороны педагога и других коммуникантов) побуждаться к поиску средств выражения смысла сообщения на иностранном лексиконе. В ином случае возникает функциональная дифференциация родного и изучаемого языка, когда первый выступает как средство общения, а второй – лишь как предмет изучения.

Несмотря на множество критериев определения коммуникативно-речевой активности, остановимся только на тех, которые, на наш взгляд, являются более показательными для студентов – билингвов. Если коммуникативно-речевая активность проявляется в стремлении осуществлять речевую деятельность, то в учебной ситуации для студентов – билингвов лексико-грамматический объём высказываний каждого студента и количество учебного времени, реально затраченного на говорение каждого студента, являются объективными показателями коммуникативно-речевой активности обучаемых. Кроме того, эти показатели имеют числовое выражение (количество слов, предложений, микротем; минут, потраченных на подготовку и реализацию сообщения на изучаемом языке), что делает их корректными, убедительными и сопоставимыми.

Выделенные критерии могут показаться формальными для русской аудитории. Однако для изучения проблемы коммуникативно-речевой активности будущих педагогов – билингвов эти показатели представляют определенную ценность. Они не только соответствуют деятельности, в которой проявляется профессионально значимая активность, в том числе коммуникативно-речевая, но и фиксируют деятельностное состояние субъекта. Кроме того, в учебных целях они реально работают. Наши студенты – взрослые люди, которые при необходимости могут самостоятельно установить (с помощью хронометра, часов) свою коммуникативно-речевую активность, дать ей оценку, увидеть её в динамике.

В результате наблюдений и статистических подсчетов, проведенных на занятиях лингвистического цикла (русский язык как иностранный, русский язык и культура речи) удалось установить, что:

- коммуникативно-речевая активность студентов – билингвов в учебно-речевых ситуациях занятия очень низка: в среднем лексический объём высказываний каждого адресанта на занятии составляет до 20 слов и 25 секунд учебного времени; такая малая доля говорения студентов на занятиях не способствует формированию их новой речи; к 3-ему курсу количество обучающихся с очень низким уровнем коммуникативно-речевой активности увеличивается (с 14% до 46%);

- 50% студентов русских групп также имеют низкий уровень коммуникативно-речевой активности; общая картина относительного благополучия в этих группах создается за счет отдельных обучающихся с высокой коммуникативно-речевой активностью, в то время как подавляющая часть группы молчит;

- ответы студентов – билингвов, как правило, краткие и в основном носят репродуктивный характер; творческие ответы составляют лишь 15%;

- напряжение в процессе речи, являющееся внутренним показателем несформированности говорения, испытывают 99% опрошенных билингвов. Основными причинами его возникновения они считают: а) низкий уровень подготовленности – 60%; б) влияние психолого-физиологических факторов (боязнь публичной речи, особенности темперамента и пр.) – 40%» [Зюкина 1993: 73].

Одним из видов коллективного учебного взаимодействия, используемого нами на занятиях, является работа в различных группах (работа в паре, в малой и большой группах).

Основой нашей методической системы является трихоматическая структура учебного процесса.

Первый этап, пропедевтический. На этом этапе проводится работа в двух направлениях: совершенствуются умения, полученные обучающимися ранее (в курсе «Русский язык как иностранный»), и формируются коммуникативные компетенции, связанные с общением в разных типах групп. Среди них, на наш взгляд, можно выделить:

1. *Общие коммуникативные умения*, которые связаны:

- а) с анализом и оценкой коммуникативно-речевой активности однокурсников и их речи: умение анализировать коммуникативную ситуацию, организовать общение внутри группы, объективно оценить речь других и свою собственную; б) с созданием речи: умение публично мыслить, общаться в группе из равноправных членов; пользоваться как вербальными, так и невербальными средствами общения (в пределах, определённых программой).

2. *Частные коммуникативные умения.*

Сгруппируем данные умения по тем ситуациям общения, которые используются на занятиях.

Ситуация подготовки к общению, активизация внутренней речи (индивидуальная работа). Умения: извлекать и перерабатывать информацию (в частности, фиксировать её в форме опорного конспекта, в схемах, моделях и т. п.) с учётом того, что информацию предстоит передать «другому» так, чтобы тот её усвоил; выбрать коммуникативную цель (сообщить или обменяться информацией с товарищем, воздействовать на адресата и пр.) и реализовать её в ходе высказывания.

Ситуация обмена монологами (работа в учебной паре). Умения: привлечь внимание собеседника, в частности правильно обратиться к нему; удерживать внимание собеседника вербальными (лексико-грамматическими) и невербальными (пантомимическими и ритмико-интонационными) средствами; быстро реагировать на реакцию «слушающего» (в какой-то мере прогнозировать ее и управлять ею); задавать вопрос; запрашивать информацию у адресата; донести информацию до него; обмениваться информацией с адресатом.

Ситуация общения с элементами обсуждения (работа в малой группе). Умения: публично говорить с учётом малой аудитории (организуя общение вербально-невербальными средствами); аргументировать (возражать или соглашаться с чужой точкой зрения); терпимо относиться к чужой точке зрения; взять на себя, при необходимости, роль коммуникативного лидера.

Ситуация общения с элементами дискуссии (работа в учебной группе). Умения: самоопределяться в коллективе по поводу обсуждаемой информации («согласен – не согласен», если возражаешь – то по поводу чего); адресовать сообщение (оппоненту, всей группе, ведущему); организовать и стимулировать говорение других.

Оставляя за рамками статьи примеры аналитико-конструктивных заданий, которые формируют коммуникативные умения, связанные с общением в группах разного типа, отметим, что характерной особенностью занятий, построенной по данной схеме, является увеличение времени, отведенного под говорение, более чем в два раза. «Во время обмена монологами, например, говорение в среднем составляет 10 минут, в ситуации общения с элементами обсуждения – 20 минут, в общении с элементами дискуссии – 30 минут, и, что особенно важно, все студенты без исключения находятся в ситуации, в которой не говорить нельзя. Безусловно, студенты с низкой коммуникативно-речевой активностью будут говорить только на втором этапе (обмен монологами), но ведь это тоже целых 10 минут на каждого, а студенты с высокой речевой активностью будут иметь возможность говорить на русском языке на II – IV этапах занятия около 30 минут. В среднем на каждом занятии на одного студента приходится 7 минут чистого времени» [Зюкина 1993: 75].

Второй этап обучения, основной. Его цель – убедить студентов в необходимости формирования (развития) у себя такого важного профессионально значимого свойства учителя, как коммуникативно-речевая активность, и в актуальности соответствующих знаний. В связи с этой целью на занятии раскрывается роль коммуникативно-речевой активности в профессиональной деятельности учителя; сообщаются необходимые сведения о ней, ее видах и уровнях; анализируются особенности ее проявления, причины речевой инактивности; обсуждаются методы, приемы и формы организации учебного процесса, повышающие коммуникативно-речевую активность учащихся на занятии. Задачи этого этапа осуществляются на специальном занятии в режиме погружения.

Третий этап, заключительный. Задачи этого этапа: а) закрепить знания о коммуникативно-речевой активности во время самостоятельной деятельности студентов в период педагогической практики; б) добиться, чтобы работа, способствующая повышению коммуникативно-речевой активности обучаемых, была лично мотивированной и явилась составной частью деятельности будущего педагога.

Основным приемом, который использовался на данном этапе обучения, стали индивидуальные консультации до и после педагогической практики на подготовительном факультете университета. Сформированные на этом этапе умения успешно переносились студентами в их самостоятельную коммуникативно-речевую деятельность в роли учителя.

Полученные в результате предложенного обучения данные мы можем (с учетом ограниченных возможностей статьи) обобщить в комплексе следующих выводов.

1. Наиболее существенные достижения проявились в отношениях студентов к: а) самим себе (например, «стал общительнее»; «повысилась уверенность в себе, в своих поступках»); б) коллективным формам работы. Так, обучающиеся отмечают, что на практике почувствовали «силу» групповых форм работы, что в учебном коллективе значительно интереснее выполнять речевую задачу. В качестве неожиданных моментов студенты указывают на возможность раскрыть для себя с неожиданной положительной стороны однокурсника как коммуникативного партнера.

2. В процессе совместной деятельности «обучающиеся: а) стали больше проявлять готовность к инициативе в общении (33,6%); б) увереннее себя чувствуют в общении с незнакомыми людьми (10%); в) стали более общительны (26,8%); г) в целом, усвоили предложенный объем сведений о коммуникативно-речевой активности, видах и способах ее повышения, что проявилось в объективной самооценке с точки зрения видов коммуникативно-речевой активности и степени ее проявления» [Зюкина 1993: 133].

Мы убедились, что совместная работа студентов – билингов на занятиях повышает самокритичность, порождает рефлексию собственного «движения» в учебном материале. При этом «маскируется» как бы принудительный характер учебных заданий, появляется возможность испытать свои коммуникативные возможности, объективно оценить результаты.

В целом наше исследование доказывает, что охарактеризованные в статье формы занятий, где организуется интенсивное целесообразное общение, обеспечивают развитие подготовленной или частично подготовленной речи билингов на всех языковых уровнях (включая фонетический), способствуют интенсификации и улучшению качества коммуникативно-речевой активности будущих учителей – билингов, соответствуют современным психолого-педагогическим требованиям: встраиваемость в текущий учебный процесс без дополнительных затрат времени; методическая простота и универсальность; взаимосвязь урочной, домашней и самостоятельной работы; прагматическая направленность (формируются те знания и умения, которые пригодятся для успешного решения реальных интенций здесь и сейчас).

Такие занятия могут проводиться на каждом этапе обучения, по всем учебным темам, независимо от предмета. В этом нам видится оптимальная универсальность охарактеризованной в статье системы работы.

Заключение. Предлагаемая лингвометодика позволит будущим учителям – билингам как представителям социономических видов деятельности сформировать и усовершенствовать профессионально значимую комму-

никативно-речевую активность, «быть коммуникативным лидером в процессе обучения, воспитания и развития и при огромной физической и эмоциональной загруженности оставаться риторическим идеалам эпохи» [Вершинина 2015: 82].

Полученные выводы и результаты могут быть учтены при разработке стандартов высшего образования, учебно-методических рекомендаций / пособий для педагогов высшей школы, учебных пособий для студентов – билингвов филологических факультетов вузов, при создании инновационных программ интенсивного лингвистического обучения, учебников и пособий для лицеев, гимназий и других образовательных учреждений, использованы при организации отдельных форм внеаудиторной работы для совершенствования сформированных коммуникативных умений и проведения подобной работы на межпредметном и метапредметном уровнях.

Библиография

Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии, 1971. – №1. – С. 146–150.

Вершинина Г.Б. Творческий портрет режиссера драматического театра в профессиональной речи педагога-словесника / Научная школа профессора Т.А. Ладыженской: Коллективная монография: выпуск 3; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Издательство «Экзамен», 2015. – С. 82–89.

Зюкина З.С. Повышение коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов в курсе «Культура речи учителя»: Диссертация кандидата педагогических наук. МПГУ имени В.И. Ленина. – М., 1993. – 218 с.

Зюкина З.С. Коммуникативно-речевая активность учителя // Педагогическая риторика в вопросах и ответах. Учебное пособие: Авторский коллектив; под ред. Н.А. Ипполитовой – МПГУ: Издательство «Прометей», 2011. – 270 с.

Косова Н.М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя: Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. – М., 1989. – 16 с.

Ладыженская Т.А. Русский язык и риторика в современном образовании / Научная школа профессора Т.А. Ладыженской: Коллективная монография: выпуск 3; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Издательство «Экзамен», 2015. – С. 7 – 13.

Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 159 с..

Роль курса «Риторика» в самопроектировании сильной языковой личности студента-бакалавра

¹Киселева Мария Сергеевна
²Мальцева Ольга Николаевна
²Откидыч Елизавета Вадимовна

¹Дальневосточный федеральный университет, Россия
690090, г. Владивосток, ул. Суханова, 8
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: liasic@list.ru

²Дальневосточный федеральный университет, Россия
690090, г. Владивосток, ул. Суханова, 8
старший преподаватель
E-mail: olgapin_2004@mail.ru

³Дальневосточный федеральный университет, Россия
690090, г. Владивосток, ул. Суханова, 8
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: vadimovna001@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль курса «Риторика» в системе образования бакалавра на примере Дальневосточного федерального университета. Описывается методика преподавания риторики, разработанная авторами, которая направлена на развитие коммуникативной компетенции студента-бакалавра. Делаются выводы о значении указанного курса для формирования сильной языковой личности студента вуза.

Ключевые слова: риторика, сильная языковая личность, коммуникативная компетенция, методика преподавания риторики.

УДК 378.881.161

Role of "Rhetoric" course in the self-projection of a bachelor student's powerful linguistic personality

¹Mariya S. Kiseleva
²Olga N. Maltseva
³Elizaveta V. Otkidich

¹ Far Eastern Federal University, Russia
6900908 Vladivostok, Sukhanov Str., 8
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail:liasic@list.ru

² Far Eastern Federal University, Russia
6900908 Vladivostok, Sukhanov Str., 8
Senior lecturer
E-mail: olgapin_2004@mail.ru

³ Far Eastern Federal University, Russia
6900908 Vladivostok, Sukhanov Str., 8
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: vadimovna001@yandex.ru

Abstract. The article discusses the role of the course "Rhetoric" in the bachelors' education system drawing on the experience of the Far Eastern Federal University. The paper dwells on the authors' method of teaching rhetoric aimed at developing communicative competence of bachelor students. Conclusions are drawn about the importance of this course for the formation of a powerful linguistic personality of University students.

Keywords: rhetoric, powerful linguistic personality, communicative competence, methods of teaching rhetoric.

UDC 378.881.161

Введение. В Дальневосточном федеральном университете (г. Владивосток) риторика уже достаточно давно преподается на различных направлениях подготовки. Включение этой дисциплины в учебные планы мотивировано тем, что «современная риторика решает задачу формирования личности человека через развитие его речевых способностей и повышение речевой эрудиции» [Кожина 2006: 364–365]. Курс ориентирован на формирование сильной языковой личности, которую отличает высокий уровень лингвориторической компетенции, понимание ответственности за речевые поступки и стремление к гармонизации общения [Ворожбитова 2019: 98] (см. также Ворожбитова 2003, 2004, 2012 и др.). Важным условием для достижения такого результата является активное участие самого студента в процессе обучения через выстраивание собственной образовательной траек-

тории. Цель представленной работы – описать систему упражнений, используемых авторами в рамках преподавания курса риторики, и ее роль в самопроектировании сильной языковой личности студента-бакалавра.

Материалы и методы. Для достижения указанной цели авторы внимательно анализировали составляющие образовательного процесса. Были сопоставлены системы упражнений, предлагаемые авторами различных учебников по риторике [Введенская, Павлова 2012; Волков 2005; Марченко 2016; Михальская 2019; Стернин 2008]. Особое внимание уделялось субъекту обучения – студенту-бакалавру. Было проведено входное и итоговое анкетирование для выявления исходного уровня владения лингвориторической компетенцией, степени удовлетворенности полученными в ходе изучения курса знаниями, умениями и навыками. Также проводился опрос преподавателей риторики ДВФУ с целью выявить наиболее трудные для студентов темы и задания, делался акцент на выявление общих для студентов всех направлений элементов. На основе указанных данных и результатов педагогической рефлексии авторов была разработана система риторических упражнений, которая позволила получить хорошие результаты при работе со студентами разных направлений подготовки.

Обсуждение. Актуальность представленного исследования обусловливается продолжающимся педагогическим поиском эффективных методик преподавания риторики [Ваджибов 2016: 27–33; Ворожбитова 2016: 80–83; Далецкий 2013: 59–65; Лингвориторика 2018; Нуртазина, Жаркынбекова, Шахпуртова 2019: 186–189; Штепов, Злыгостева: 78–85; Ухова, Зимина 2015: 113–119 и др.].

Анализ учебных планов вузов показывает, что чаще всего рассматриваемая дисциплина включается в программу 1-2 курса бакалавриата, когда студент только начинает осваивать профессию и особенно нуждается в совершенствовании именно речевых навыков, полезных как в текущей учебной, так и в дальнейшей профессиональной деятельности. Для того чтобы быть успешным в период обучения в вузе (осуществлять эффективную коммуникацию на занятиях, участвовать в проектной, волонтерской и под. деятельности), студенту необходимо вывести свою лингвориторическую (ЛР) компетенцию на довольно высокий уровень – стать сильной языковой личностью, т.е. человеком, который квалифицированно пользуется языком на дискурсивном уровне в максимально широком спектре речевых событий [Ворожбитова 2019: 108]. В дальнейшей перспективе студент-бакалавр должен развивать коммуникативную компетенцию с целью формирования профессиональной языковой личности и делать это не только непосредственно на учебных занятиях, но и вне их. Здесь мы имеем дело развитием навыков самопроектирования, или (если шире) с выстраиванием собственной образовательной парадигмы. Авторский курс «Риторика», благодаря своей ориентированности на самопроектирование языковой личности, вырабатывает навыки и умения, необходимые студенту-бакалавру. Данный курс состоит из взаимосвязанных частей, дополняющих друг друга и подстраивающихся под индивидуальные потребности каждого учащегося; так формируются компетенции, необходимые конкретному студенту, и стимулируется его самостоятельная познавательная деятельность.

Упражнения курса условно делятся на творческие и аналитические, они дополняют друг друга, задействуют разные типы восприятия и таким образом формируют разностороннюю языковую личность, обучают ее принципам самоанализа и рефлексии, способствуя дальнейшему развитию.

Начинать работу по дисциплине логично с выявления уровня коммуникативной компетенции студентов. Такая информация в первую очередь необходима самим учащимся, поскольку знакомит их с самим понятием индивидуальной образовательной траектории и даёт зачастую первый опыт её построения.

1) Первой проблемой на пути формирования сильной языковой личности, по нашим наблюдениям, являются психологические проблемы начинающего оратора (боязнь аудитории: страх случайной оговорки, неумения донести мысль и привлечь внимание; забывчивость и проч.).

Так или иначе все упражнения и задания, связанные с монологическим выступлением, призваны решать данную проблему. Однако необходимо сконцентрировать внимание на упражнении «Самопрезентация», которое предваряет практическую часть курса. Преподаватель просит студентов за 10 минут подготовить рассказ о себе на 1 минуту. Разрешается сообщить любую информацию, которая, на взгляд студента, представит его в выгодном свете. Тезисы можно записать, при произнесении речи разрешается подглядывать в «шпаргалку», но не читать.

Каждое выступление обсуждается: учащиеся выборочно высказываются, называя плюсы выступлений своих товарищей (на минусах внимание лучше не заострять, их обозначает только преподаватель в максимально корректной форме). Задание позволяет учащимся познакомиться друг с другом или по-новому взглянуть на однокурсников, преодолеть страх выступления.

2) Следующей проблемой является отсутствие навыков комплексного и аргументированного анализа своих и чужих выступлений. Если первая проблема в условиях доброжелательной атмосферы и позитивного настроения преподавателя и группы решается достаточно быстро (в результате выполнения первого упражнения), то для преодоления второй необходим комплексный подход, реализуемый в течение всего семестра.

Первым шагом является определение студентом своих ораторских качеств на основании предыдущего опыта, самопрезентации и обсуждения выступления в группе. Для этого в процессе обсуждения со студентами преподаватель формирует на доске сводный список качеств идеального оратора (6-8 шт.). Пункты данного списка наносятся на одну из осей координат, а на другой ставятся цифры, например, от 0 до 5, где 0 обозначает «абсолютно не владею», 1 – «почти не владею», 2 – «немного владею», 3 – «владею удовлетворительно», 4 – «владею хорошо», 5 – «владею отлично».

Каждый студент в тетради строит график, в котором самостоятельно оценивает свои ораторские качества по заданной шкале. В дальнейшем в конце каждого занятия студенты должны обращаться к построенному графику и отмечать на нём те пункты, по которым они продвинулись, а также те позиции, над которыми необходимо работать упорнее. Эта работа должна стимулировать самостоятельную учебную деятельность студента, ориентировать его в оценке своих и чужих выступлений. На заключительном занятии студенты должны вернуться к

этой работе и ещё раз оценить свои риторические компетенции: здесь принципиально важно обратить внимание студентов на то, что некоторые показатели они могут ценить ниже, чем в первый раз, и это является ценным опытом, т.к. демонстрирует, что студент овладел навыком объективной самооценки, позволяющей ему в дальнейшем самостоятельно выстраивать собственную образовательную траекторию и осуществлять развитие своей речевой личности.

Важным заданием, закрепляющим данный навык, становится анализ чужого выступления. Для любого оратора полезно понаблюдать за реализацией чужого выступления, чтобы отметить типичные ошибки или, наоборот, особые приёмы, которые стоит взять на вооружение. Студентам обычно предлагается посмотреть предложенные преподавателем видео, выявить и записать в тетрадь плюсы самого оратора и преподнесения речи (исходят из качеств оратора), плюсы собственно речи (т.е. произносимого текста); минусы оратора, минусы речи (текста). Таким образом студенты учатся анализировать чужое выступление, подмечая сильные и слабые стороны, и – осознанно или нет – формируют навык саморефлексии.

Кроме того, на этом этапе уместно обсудить со студентами проблему современного лингвориторического идеала (под которым последним понимается «образцовое по форме, оптимальное по содержанию, этически ответственное совершение субъектом речи языковых операций (лингвистика), текстовых действий и коммуникативной деятельности (риторика) в речевых событиях разных типов») [Ворожбитова 2019: 98]. Кого из известных личностей они считают своим ЛР идеалом и почему?

3) Третьей проблемой является неумение студентов адекватно сопровождать невербальными сигналами своё выступление, а также грамотно их интерпретировать.

При решении данной проблемы рекомендуем прибегать к просмотру и анализу видеоматериала, мы чаще всего используем советские кинокомедии. Выбор этого жанра не случаен: позволяет поддерживать доброжелательную атмосферу занятия, а эмоции, показанные профессиональными актёрами, являются яркими и легко поддаются анализу.

Сначала учащимся предлагается посмотреть видеоматериал без звука, отметить *все* увиденные невербальные сигналы и охарактеризовать процесс общения героев, опираясь только на информацию, полученную из невербального канала. Затем необходимо соотнести эти сигналы с речью персонажей. После разбора видео студентам предлагается выполнить в аудитории несколько упражнений для оценки собственных невербальных сигналов и сигналов коммуникативного партнёра (подробнее о методике работы над невербальными сигналами см. в нашей методичке).

Итогом работы с невербальными сигналами является съёмка видео собственного выступления. Студенты разбиваются на пары. Каждый должен записать своё 3-минутное выступление на видео, а затем посмотреть это видео, проанализировать себя как оратора и отправить видео на анализ напарнику. В итоге у каждого видео будет два разбора: самого участника записи и стороннего наблюдателя. Такое задание помогает увидеть себя со стороны, обозначить свои сильные и слабые стороны, определить адекватность самооценки, развить навыки объективного анализа чужих выступлений.

Предложенные упражнения продолжают работу по снятию зажимов оратора, готовят студентов к выступлению не только перед живой аудиторией, но и перед камерой, помогают гармонизировать вербалику и невербалику.

4) Четвертая проблема – несформированность жанрового мышления. Дело в том, что у студентов вызывают трудности в формулировании целей и задач выступления и оценке конкретной коммуникативной ситуации, что приводит к неумению создавать выступление конкретного жанра.

Чтобы решить эту проблему, мы включаем в курс задания по написанию текстов трёх жанров выступлений: поздравления, похвалы и убеждения. Эти жанры универсальны, так или иначе с ними сталкивается любой человек в процессе своей социальной деятельности. Мы рекомендуем, отрабатывая текст поздравительного выступления, использовать юмор поскольку это создаёт непринуждённую атмосферу и стимулирует студентов к творчеству и самостоятельности. Юмор необходим и при отработке жанра «похвала»: студентам предлагается найти положительные черты в негативном явлении (например, «Похвала неработающему лифту»). Это позволит учащимся потренироваться в нахождении аргументов для эффективного убеждения и таким образом подготовит почву для перехода к самому сложному типу публичных выступлений – убеждающему. Здесь следует отметить, что при работе с последним видом выступлений часто мы сталкиваемся с неспособностью многих студентов составить логичный, непротиворечивый и последовательный текст-рассуждение. Поэтому подготовка к третьему виду выступления включает три этапа: а) групповая работа – подбор аргументов и написание выступления на одну общую тему; б) групповая работа – подбор аргументов и написание выступления на общую тему, но для разных видов аудитории; в) индивидуальная работа – подготовка собственного убеждающего выступления и его защита в аудитории.

Во время произнесения любого из трёх выступлений каждый студент выходит к доске. После завершения речи все учащиеся (в т.ч. и сам выступивший) вместе с преподавателем оценивают выступление, заполняя специальную карточку, где прописаны критерии оценки:

1. Соответствие теме.
2. Содержание выступления.
3. Композиция выступления.
4. Использование фраз речевого этикета.
5. Невербальные сигналы.
6. Визуальный контакт.
7. Эмоциональность.
8. Наличие/отсутствие чтения.

После того как выступили все, группа на основании заполненных таблиц подводит под руководством преподавателя общие итоги. Выявляются сильные и слабые стороны, лучшие ораторы на данном этапе. Также каждый студент может посмотреть, как товарищи оценили его выступление, узнать, где у него были успехи и где он допустил промахи.

По согласованию со студентами можно сделать аудио- или видеозапись их выступлений и отправить для анализа после занятия. Этот аналитический (посткоммуникативный) этап не менее важен, чем этап подготовки (докоммуникативный) и произнесения выступления (коммуникативный). Ведь именно во время него оратор может в спокойной обстановке детально оценить своё выступление. Так у студентов формируется жанровое мышление, отрабатываются основные навыки подготовки выступления, анализа аудитории и работы с ней.

Заключение. Таким образом, преодоление выявленных четырёх проблем, которые возможно решить с помощью курса «Риторика», является важным шагом на пути к формированию сильной языковой личности студента-бакалавра. Развивает его навыки самопроектирования, служит успешной социализации и позволяет экстраполировать достигнутые результаты на весь образовательный процесс. Описанные в данной статье методические подходы к решению обозначенных проблем были многократно апробированы и показали хорошие результаты. По итогам анонимного тестирования, проводимого авторами в конце каждого курса, выявлено, что студентам было интересно заниматься риторикой и они собираются и дальше совершенствовать свои ораторские навыки. Но методическая работа будет продолжена.

Библиография

- Ваджибов М.Д. «Дневник ратора» для дагестанской студенческой аудитории (из опыта работы в дагестанском государственном университете) // Наука. Мысль: электронный периодический журнал, 2016. – № 6-1. – С. 27–33.
- Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Риторика и культура речи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 538 с.
- Волков А.А. Основы риторики: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2005. – 304 с.
- Ворожбитова А.А. Альтернативы лингвориторическому образованию – нет! // Мир русского слова. – 2004. – № 3. – С. 26–33.
- Ворожбитова А.А. Интегральная лингвориторическая компетенция языковой личности и механизмы ее реализации // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2003. – № 3. – С. 134–142.
- Ворожбитова А.А. Концептуальные основы методического пособия «Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастрои)» // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты, 2016. – № 21. – С. 80–83.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическая модель «Филолог как профессиональная языковая личность» и поликультурный аспект подготовки специалиста в области русской филологии // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2012. – № 17. – С. 205–210.
- Ворожбитова А.А. Филолог-исследователь как профессиональная языковая личность: лингвориторический подход: учеб. пособие. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019. – 176 с.
- Далецкий Ч.Б. Формирование риторической компетенции студента в современном вузе // Культурное наследие России, 2013. – № 3-4. – С. 59–65.
- Кожина М.Н. Стилистический энциклопедический словарь. – М.: Флинта, Наука, 2006. – 696 с.
- Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастрои) / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – 2-е изд., с изм. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 84 с.
- Марченко О.И. Основы красноречия. Риторика как наука и искусство убеждать. – М.: Форум, 2016. – 208 с.
- Михальская А.К. Риторика: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 478 с.
- Нуртазина М.Б., Жаркынбекова Ш.К., Шахпуртова З.Х. Креативный потенциал лингвориторической парадигмы в формировании профессиональной компетенции студент // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты, 2019. – № 24. – С. 186–189.
- Стернин И.А. Практическая риторика. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
- Стешов А.В., Злыгостева М.Н. Методика преподавания риторики с помощью интеллект-карт // Мир русского слова, 2010. – № 1. – С. 78–85.
- Ухова Л.В., Зимина Л.И. Внедрение инновационных образовательных технологий в практику преподавания риторики студентам нефилологических специальностей // Ярославский педагогический вестник, 2015. – № 6. – С. 113–119.

**Гармонизирующий диалог как аксиома эффективной речевой коммуникации
на занятиях по русскому языку как иностранному**

Колесникова Людмила Николаевна

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Россия
302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95
доктор филологических наук, профессор
E-mail: kolesnikova7@mail.ru

Аннотация. Доказывается, что гармонизирующий диалог является средством и аксиомой эффективной речевой коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному. Благодаря гармонизирующему диалогу между преподавателем и студентами занятие проходит успешно. Все участники этого диалога получают удовольствие от совместного поиска истины, эстетическое и эмоциональное удовлетворение от подобного академического общения, что приводит к лучшему усвоению изучаемого материала.

Ключевые слова: гармонизирующий диалог, риторическая личность, риторическая культура преподавателя, аудитория

УДК 378-052(0.054.6):808.5

**Harmonizing dialogue as an axiom of effective speech communication
in the classes of Russian as a foreign language**

Lyudmila N. Kolesnikova

Oryol State University named after I.S. Turgenev, Russia
302026 Oryol, Komsomolskaya Str., 95
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: kolesnikova7@mail.ru

Abstract. The article argues that a harmonizing dialogue is a means and axiom of effective speech communication in classes of Russian as a foreign language. Due to the harmonizing dialogue between the teacher and students, the lessons are successful. All participants in the dialogue enjoy a joint search for the truth, aesthetic and emotional satisfaction with this academic communication leading to a better assimilation of the material studied.

Keywords: harmonizing dialogue, rhetorical personality, rhetorical culture of the teacher, audience.

UDC 378-052(0.054.6):808.5

Введение. Цель каждого преподавателя, ратора, педагога (каждый педагог – это ритор) – гармонизировать общение, то есть добиться *согласия* в аудитории, «согласить различные мнения в единую мысль, различные страсти в одно направление, различные желания в единую волю» (Н.Ф. Кошанский). Такова традиция русского риторического идеала, восходящая к античному риторическому идеалу, о которой необходимо помнить, которую надо соблюдать и сегодня, ибо гармонизирующий диалог является средством и аксиомой эффективной речевой коммуникации в вузе, в частности, на занятиях по русскому языку как иностранному. Докажем это в данной статье.

Каждый народ ориентируется на свою систему ценностей и культурных установок. Однако это не мешает представителям разных речевых культур вступать в диалогическое общение и приходить к пониманию истины. На учебных занятиях происходит диалог (взаимодействие) культур: личностно-профессиональной и национальной культуры преподавателя с культурой каждого студента. «Речь – это человек в целом. Мы слушаем не речь, а человека, который говорит. И, если нам понравился оратор, то мы запомним и то, что он сказал» (Квинтилиан). В связи с этим современный преподаватель русского языка как иностранного (далее читать – РКИ) прежде, чем стать *«хорошим преподавателем»*, должен стать сначала *«хорошим человеком»* (Квинтилиан), ибо любой преподаватель вольно или невольно транслирует своим речевым поведением и свое отношение к аудитории, и свои убеждения, и свой характер, и мировоззрение, и, конечно, свои знания, умения и навыки общения с различной аудиторией.

Неразрывность личностного и профессионального начал в трактовке идеала преподавателя являлась аксиомой и в среде прогрессивных деятелей отечественного образования, но *«человеку в учителе все-таки принадлежит первенство...»* (М.М. Рубинштейн). Об этом свидетельствуют и отзывы современных студентов, в частности, студентов Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева (ОГУ) – цитируем: *«В первую очередь, преподаватель должен быть хорошим человеком»* [Колесникова 2013: 78]. Поэтому современный преподаватель, преподаватель РКИ должен быть не только *хорошим человеком*, но и стать *риторической личностью*, обладать *риторической культурой*.

Риторическая личность – это языковая личность, риторически образованная, обладающая риторической культурой, эффективно воздействующая и взаимодействующая с аудиторией одновременно своим *словом, нравом, образом*.

Риторическая культура личности преподавателя вуза – это нравственно-эстетическая и интеллектуальная культура его эмоционально-чувственной мыслеречевой деятельности, направленной на постижение истины и гармоничное развитие личности студента» [Колесникова 2007, 2013, 2019].

Риторическая культура личности преподавателя вуза включает в себя риторику академического монолога и диалога, лингвокультурологическую и межкультурную компетентность (интегрированную совокупность знаний, умений и навыков) и межкультурную компетенцию (способность успешно общаться с представителями других культур). Риторическая культура преподавателя проявляется в умении риторически грамотно выстроить свое общение со студентами в аудитории, умение участвовать в беседе, в диалоге: а) соблюдать правила речевого поведения, б) уместно использовать устойчивые формулы русского речевого этикета, пословицы, поговорки, афоризмы; в) умение выслушать собеседника; г) учитывать его менталитет и культуру; д) высказывать и доказывать собственное мнение по предложенному проблемному вопросу, убеждать в чем-либо, радея, побуждая, договариваясь, приходя к общим выводам вместе с аудиторией, говорить не им, но с ними, со студентами.

Об этом писал еще Аристотель в своем труде «Риторика»: «Речь слагается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается; оно-то и есть конечная цель всего (я разумею слушателя)». Эта модель «оратор – речь – аудитория» является классической и до сих пор используется преподавателями вузов, в частности, преподавателями русского языка как иностранного. Главное, чтобы слово «дошло» до аудитории, то есть было правильно понято, пережито, усвоено студентами, точно применено в их речи, в их речевом общении.

Материалы и методы. В качестве материала исследования использованы расшифрованные аудиозаписи ведения учебного диалога на занятиях по РКИ в современном поликультурном вузе. В статье использованы общенаучные методы в их языковедческом преломлении: сопоставительные методы, психолингвистический метод, этимологический метод; метод исследования межкультурной коммуникации; методы анализа культурных значений и смыслов [См. подробнее: Ворожбитова 2019б: 28; 2019а]; применены также методы наблюдения, сравнения, анализа; сделаны определенные выводы.

Обсуждение. Национальная картина мира проявляется в общих представлениях народа в восприятии действительности – в концептах, пословицах, поговорках, афоризмах. В статье рассматриваются и анализируются следующие моменты: 1) особенности восприятия русских пословиц и поговорок в иностранной аудитории, 2) развитие языковой догадки у иностранных студентов, 3) необходимость учета преподавателем невербальных проявлений у иностранных студентов во время объяснения учебного материала и 4) умелое, риторически грамотное ведение преподавателем РКИ диалога в аудитории, 5) особенности гармонизирующего диалога.

Начинающему преподавателю необходимо знать, что прежде чем *заговорить* в аудитории, надо ей *поправиться* на невербальном, интуитивном уровне, проявить свое *обаяние* [Колесникова 1998]. Невербальное воздействие и взаимодействие – это важный фактор в межкультурном общении современного преподавателя вуза. Преподавателю важно правильно и своевременно *реагировать* на невербальное поведение студентов в аудитории. В этом проявляется межкультурная компетентность и компетенция преподавателя, его риторическая культура.

В качестве доказательств, аргументов и фактов проиллюстрируем высказанную мысль фрагментом записи одного из многочисленных, записанных нами на диктофон, учебных практических занятий по РКИ. Обстановка в аудитории доброжелательная, раскрепощенная, иностранные студенты и преподаватель чувствуют себя комфортно. Это очень важно для создания творческой атмосферы на занятии.

Наблюдаем учебный диалог: идет объяснение русских пословиц и поговорок с разъяснением русских традиций, быта, культуры, – в числе других – «*Вашими устами да мед бы пить*» (перед каждым студентом лежит список изучаемых на уроке *русских пословиц и поговорок* – это прекрасный методический прием: учащийся видит, слышит и использует в речи необходимые языковые единицы). Следует заметить, что преподаватель обладает риторической культурой, учитывает вербальные и невербальные проявления студентов.

Преподаватель: «Я думаю / это выражение вы сразу поймете/ *Ребята/ посмотрите/ как Сильвия прекрасно выглядит / Сильвия / что ты мне ответишь/*» (преподаватель РКИ риторически грамотно и методически правильно использует реальных субъектов общения в качестве наглядности и ждет вербальную реакцию – ответ по ситуации общения – Л.К.)

Студентка: «*Вашими устами / да мед бы пить*».

Преподаватель: «*Почему /мед/ разве мед пьют?*» (преподаватель использует прием поиска смысловых догадки – Л.К.).

Студенты, смеясь: «*Бывает/ Что-то сладкое*».

Преподаватель: «*Бывает/ Да/ Помните/ мы говорили/ что до 14 века/ вина у нас не было/ русские пили мед/ И сказки Пушкина/ кстати/ заканчиваются/ «И я там был/ мед/ пиво пил/» -/ Ваши уста/ предназначены для чего-то сладкого/*

- Вы меня/ очень высоко оценили/ – это очень скромный ответ на комплимент/ «Вашими устами / да мед бы пить».

Далее преподаватель сравнивает возможный ответ на комплимент в **многонациональной аудитории**:

Преподаватель: «*В польской ситуации/ что вы отвечаете на комплимент?*»

Студенты: «Спасибо!».

Преподаватель: «*А в чешской/ словацкой...*»

Студенты: «*Спасибо!*»

Преподаватель: «*А в русской действительности /обязательно скажут/ «Да что ты/ я сегодня плохо спала/ голова у меня болит/ в парикмахерской давно не была/» / так обычно/ говорят люди средних лет/ а молодые / могут сказать / Спасибо!*

Далее объясняется поговорка «*Всякому овощу свое время*».

Преподаватель спрашивает: «*Иржи/ почему ты не женат?*» (вновь мы наблюдаем обращение к реальному участнику учебного диалога – Л.К.).

Студент отвечает: «*Молод еще!*»

Студенты смеются и говорят: «*Всякому овощу свое время*» / «*Придет время*» (в результате вербального поиска студенты дают нужный ответ – Л.К.).

Важно отметить, что преподаватель обладает высокой риторической культурой *невербального* общения, умеет читать мысли собеседников по их телодвижениям, жестам, мимике. Объясняется следующая поговорка: «*На безрыбье и рак рыба*». (Данная поговорка имеет различные варианты «На безрыбье и рак рыба, а на безлюдье Фома дворянин»; В Словаре В.И. Даля «на безрыбье и рак рыба, а в городе Питере и курица птица» и др. Преподаватель использует только основной вариант поговорки, видимо, для экономии учебного времени).

Преподаватель спрашивает: «*Сильвия / почему ты смеешься? Прочитай/ пожадуйста!*» (преподаватель учитывает сиюминутную невербальную реакцию – смех участников общения в данной аудитории; смех в данной ситуации свидетельствует о том, что студентка *поняла смысл* поговорки – Л.К.).

Студентка читает: «*На безрыбье/ и рак рыба*» (Смех в аудитории). Преподаватель: «*Так / в какой ситуации / мы можем употребить это выражение?*» (преподаватель помогает студентам подумать и сделать правильный выбор – Л.К.). Студенты: «*В общежитии!*» (Смех в аудитории).

Преподаватель: «*Вижу/ Мария не поняла*» (преподаватель замечает удивленное выражение лица студентки и передает инициативу студентам – еще важный риторический прием: **обращение к свидетелям, субъектам общения** – Л.К.). – «*Объясните/ Марии!*».

Студентка: «*Если у меня нет выбора, я беру то/ что есть*». Преподаватель: «*Ну/ в конкретной ситуации!*» (Используется еще один риторический прием, побуждение – поиск языковой догадки – Л.К.).

Студентка: «*Например / я проголодалась/ Я не люблю картошки/ но в столовой/ осталась только картошка/ я беру картошку просто*».

Преподаватель (побуждает к поиску нужного, **правильного** примера – Л.К.): «*Можно сказать / «Голод не тетка»/ Не очень понятно / Дайте более прозрачный пример / Милка! / Давай! / Загадочная улыбка у тебя...»* (преподаватель заметила *невербальную* реакцию и поняла по *выражению лица, загадочной улыбке*, что студентка *догадалась, что* означает изучаемая поговорка – Л.К.).

Студентка: «*Ну/ просто так/ девушки/ употребляют это выражение/ когда **речь идет о парне** / например / идет дискотека / Смотришь/ не нравится тебе никакой парень / а хочешь танцевать/ и говоришь:/ «На безрыбье и рак рыба». Ну/ пусть/ который парень подойдет ко мне/ будем танцевать».*

Преподаватель: «*Теперь / вижу/ Мария поняла*». – Мария **радостно кивает головой**.

Итак, цель учебного диалога достигнута. Всем все понятно, все улыбаются, смеются. Материал легко запоминается и свободно используется в речи студентами благодаря межкультурной компетенции и риторической культуре преподавателя. Преподаватель РКИ смогла **риторически грамотно**, доброжелательно и уважительно, ненавязчиво **заинтересовать** студентов, направить в нужное русло мысли студентов, учитывая невербальные проявления их речемыслительной деятельности, используя **обращения, вопросы, побуждения, поиск языковой догадки** и др., например, «*Сильвия? Почему ты смеешься?*», «*Вижу/ Мария не поняла*». «*Не очень понятно / Дайте более прозрачный пример*». «*Загадочная улыбка у тебя...*», «*Теперь/ вижу/ Мария поняла*».

Кроме этого, преподаватель работает **индивидуально** с каждым студентом и в то же время **вместе со всей группой** приходит к **правильным выводам**. Его риторическая культура проявилась в **демократическом** стиле общения, в **равноправном отношении** к студентам как **субъектам, соучастникам** творческого процесса («*Объясните/ Марии!*»), в его умении направить беседу на поиск истины, вести гармонизирующий диалог.

Заключение. Таким образом, благодаря гармонизирующему диалогу между преподавателем и студентами занятие прошло успешно. Все участники этого диалога получили удовольствие от языковой игры, психологического взаимонасыщения и игрового энергообмена. Студенты испытали и своеобразное эстетическое чувство удовлетворения от совместно создаваемого образа, познали «чувство творца». Очевидно, что студенты любят своего преподавателя, который умеет **заинтересовать их, порадовать и побудить** к поиску нужного ответа, который сформировал **отношения взаимопомощи** среди студентов группы и **доброжелательное** отношение к людям, язык которых они изучают. Следовательно, данный преподаватель обладает риторической культурой, которая проявилась в его индивидуальном, **демократическом** стиле современного **академического общения** [Колесникова 2019: 47]. Иностранцы студенты – представители разных речевых культур, однако это не мешает им вступать в диалогическое общение и приходиться к пониманию истины, что и нашло свое подтверждение в результате рассмотренного гармонизирующего диалога, который является подлинным примером-аксиомой эффективной речевой коммуникации.

Библиография

Ворожбитова, А. А. Основы лингвориторической парадигмы: учеб. пособие / А. А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019а. – 176 с.

Ворожбитова А.А. Филолог-исследователь как профессиональная языковая личность: лингвориторический подход. – Сочи – РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019б. – 176 с.

Колесникова Л.Н. Обаяние личности как категория риторики. – Орел, 1998. – 200 с.

Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры. Монография в 3-х тт. – Орел, 2007.

Колесникова Л.Н. Риторическая культура личности современного российского преподавателя вуза. – Орел, 2013. – 225 с.

Колесникова Л.Н. Лингвокультурология. Языковая личность в аспекте диалога культур. – Издание 2-е, испр. и доп. (с грифом УМО по спец. пед. образования, для спец. 032900 – русский язык и литература). – Орел, 2013. – 358 с.

Колесникова Л.Н. Образ современного университетского преподавателя в России. – Орел, ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. – 211 с.

**Потенциал дисплейного текста в практике обучения русскому языку как иностранному
(на примере интернет-мемов)**

Коломейцева Екатерина Борисовна

Российский государственный Педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия
197186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48
кандидат филологических наук
E-mail: tillyriddle@yandex.ru

Аннотация. Дисплейный текст как разновидность массовокоммуникативного текста рассматривается в статье на примере интернет-мемов. Мемы отражают тенденцию языка к карнавализации, а также особенности любого дисплейного текста: устно-письменную природу, вовлечение как языковых, так и внеязыковых носителей смысла и блочный синтаксис. Интернет-мемы служат дополнительным средством при обучении русскому языку как иностранному. Как показали результаты применения мемов, они могут быть использованы при отработке речевых, грамматических, навыков. Мемы могут служить источником культурологической информации, вовлекая иностранных студентов уже на начальном этапе обучения в прецедентное пространство русского языка.

Ключевые слова: интернет-мем, карнавализация языка, дисплейный текст, русский язык как иностранный, прецедентность.

УДК 372.881.1

**Potential of display text in teaching Russian as a foreign language
(a case study of Internet memes)**

Ekaterina B. Kolomeytseva

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia
197186 St. Petersburg, Moika River Emb., 48
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: tillyriddle@yandex.ru

Abstract. Drawing on a corpus of Internet memes, the paper considers display messages as a form of mass communication texts. Memes reflect the tendency of a language toward carnivalization as well as the features of any display text: oral-written nature, involvement of both linguistic and non-linguistic carriers of meaning, and block syntax. Internet memes serve as an additional tool of teaching Russian as a foreign language. As the results of the study suggest, memes can be used in practicing speech and grammar skills as well as serve as a source of cultural information, involving foreign students into the precedent space of Russian language at the initial stage of education.

Keywords: Internet meme, carnivalization of the language, display text, Russian as a foreign language, precedent.

UDC 372.881.1

Введение. Тема данной работы носит практико-методический характер. Цель автора статьи – исследовать методический потенциал дисплейного текста (на примере интернет-мемов) на уроках русского языка как иностранного. В условиях модернизации образования педагогу нельзя обойти вниманием новые и новейшие дополнительные средства педагогики. Можно задаться вопросом, почему новые средства так важны. Ответ на этот вопрос лежит в пространстве как психологии, так и социологии. Как пишет об этом М.А. Быстрицкая, «Конфликт между текстологически ориентированным учителем и клипово ориентированным учеником как «продуктом» экранной культуры рождает противостояние двух способов мышления – логико-структурного и иконического» [Быстрицкая 2015: 14]. Для педагога-русиста освоение новых приемов педагогики становится еще более важным, так как язык не является застывшей данностью; постоянно происходящее обновление языка есть его сущностная характеристика. Многими учеными (В.Г. Костомаровым, М.Н. Крыловой, А.В. Волконоговой и др.) констатируется нарастающая «карнавализация языка» (термин был взят у М.М. Бахтина) [Быстрицкая 2015: 14; Волконогова, Калугина 2013: 62]. Под «карнавализацией» понимается внесение в речь множества внелитературных элементов, окказионализмов, иноязычных вкраплений, намеренная языковая игра и нарушение норм [Крылова 2016: эл. Ресурс; Костомаров, Бурувицова 2002: 35-36]. В.Г. Костомаров в своей статье «Дисплейный текст как форма сетевого общения» приходит к заключению, что в наше время наряду с устной и письменной коммуникацией развивается ее новая форма – сетевая коммуникация или коммуникация масс медиа [Костомаров 2015: 14]. Именно в медийной коммуникации карнавализация развита наиболее сильно. Проявляется она через так называемые «дисплейные тексты». Такие тексты включают внеязыковые элементы, такие как картинки, анимацию. Дисплейные тексты стремятся имитировать живое устное общение. У таких текстов есть множество особенностей построения и особенностей восприятия. Ярчайшим примером дисплейных текстов являются мемы.

Материалы и методы. Материалом послужили работы В.Г. Костомарова, статьи ученых по теме. Автор обращалась к интернет-источникам для сбора подходящих целей обучения интернет-мемов. Методами послужили анализ литературы и системный анализ интернет-мемов, категоризация, описание методик применения дисплейных текстов (мемов) на уроках русского языка как иностранного. Работа с мемами включала в себя и

разработку заданий для их применения, и апробацию этих заданий на практике в иностранной аудитории начиная с уровня А 1.

Обсуждение. Применение инновационных методов в обучении русскому языку как иностранному находит все больший отклик. Предлагается использовать опыт автора в аспектных занятиях русским как иностранным: в практике и культуре речевого общения, грамматике. Применялись выборочные интернет-мемы. Определение мема было введено в обиход Р. Докинзом еще в 1976 году. По его мнению, мем – это «основная единица культурной передачи или инициации» [Докинз 2013: 14]. Более современное определение интернет-мема – «паремиологическая единица, передающая культурную информацию и отражающая типичные жизненные ситуации» [Ковалева, Степанова 2015: 148]. Мемы могут быть вербальными, визуальными, но чаще возникают как креолированное явление. Современные интернет-пользователи знакомы с мемами текущего момента. Это знакомство полезно демонстрировать и педагогу для успешной коммуникации с учеником. По мнению Ю.О. Скрыпниковой, привлечение мемов на уроках иностранного языка помогает привнести разнообразие в учебный процесс, установить более теплые отношения с учащимися, подать грамматические правила в более увлекательной форме, развить творческое мышление обучающихся, а также адаптировать новых членов учебного коллектива [Скрыпникова 2015: 14]. Другие исследователи также согласны с такой позицией, так Л.В. Цаценко указывает на визуальный потенциал мемов [Цаценко 2015: 9]. Педагог может как использовать уже устоявшиеся мемы интернет-сообщества, так и создавать свои собственные, используя программы ImgFlip, Meme Creator, Pablo, Quozio и другие. Приведем в пример продемонстрированные сотрудниками ГИРЯП «именные» мемы, созданные в честь 90-летия академика В.Г. Костомарова. Мемотворчество сотрудников кафедры русского языка института А.С. Пушкина было представлено на конференции «Горизонты современной русистики» в январе 2020 г. Таким образом, факты свидетельствуют, что мем может быть использован в рамках образовательного процесса.

На сегодняшний день существуют различные типологии интернет-мемов. Мемы классифицируются по способу возникновения, степени универсальности, структурному принципу, тематическому разделению, способу воздействия [Загоруйко, Ефремова 2019: 13-14]. Педагог вправе использовать как стихийно возникшие новые мемы, так и преднамеренно создавать мемы самостоятельно. Больше лингвокультурной информации несет универсальный мем, нежели сепаратный. Структурность мема и его тематическое наполнение могут быть выбраны в зависимости от целей преподавателя. При анализе выбора мемов по способу воздействия мы пришли к выводу, что образовательным целям могут служить как комические мемы, так и философские, информативно-познавательные.

Далее обратимся подробнее к образовательному потенциалу использования мемов. Как указывает проведенное А.О. Загоруйко и М.А. Ефремовой исследование, мематический материал обладает хорошим потенциалом для использования в рамках стилистики, практикума по культуре речевого общения, теории и практики перевода и межкультурной коммуникации [Там же: 17]. Мемы целесообразно применять при обучении чтению, говорению, стилистике на более высоком уровне и при введении грамматических/синтаксических правил. Возможное использование мемов может включать: чтение и комментирование мема, использование мема для иллюстрации понимания прочитанного текста, разбор грамматики или синтаксиса, используемых в меме, поиск ошибок мема, поиск стилистических средств и т.п.

Приведем примеры использования интернет-мемов на занятиях по русскому языку в группах уровня А 1-А 2. Отметим, что мемы служат прекрасным игровым и иллюстративным материалом, дополняющим, но не заменяющим основной материал урока.

Интернет-мем «*Ожидание-реальность: мама вернулась из магазина*».

Примеры заданий для использования мема в учебном процессе:

Задание 1. Ответьте на вопросы: что вы видите на картинке? Какое лицо изображено на первой картинке, какое на второй? Почему на второй картинке лицо у человека грустное? Куда ходила мама и откуда она вернулась? Что вы ждете обычно, если мама идет в магазин?

Задание 2. Напишите, какие продукты он ждал из магазина и что купила мама. Поместите эти слова в нужном падеже после следующих слов по образцу:

Образец: Пачка _____ (печенье)

Пачка печенья

порция _____ (мороженое), бутылка _____ (кока-кола), пачка _____ (чипсы), батон _____ (хлеб).

Задание 3. Составьте по образцу задания 2. свой список покупок.

Интернет-мем «*Отдых в выходные*».

Примеры использования данного мема:

Задание 1. Ответьте на вопросы: Что вы видите на картинке? Куда девушка хочет поехать? Где она на первой картинке? Где она на второй картинке?

Задание 2. Ответьте на вопрос: Где ты находишься? Используйте слова для справок: Париж, дом, почта, банк, университет, работа, лекция.

Задание 3. Расскажите, как обычно вы проводите свой выходной день? Что вы ожидаете? Что происходит в реальности?

Примеры заданий для включения мемов в учебный процесс показывают, что интернет-мемы могут быть задействованы и на элементарном уровне. С помощью них можно тренировать грамматику, развивать навык говорения, вовлекая иностранную студенческую аудиторию в коммуникативное пространство прецедентных текстов России. Мемы могут служить материалом для разговорного «разогрева» в начале практического занятия.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что мемы как особая разновидность дисплейного текста применимы на уроках русского языка как иностранного в качестве дополнительного материала, позволяю-

щего внести игровые элементы в занятие. Мемы полезны в формировании грамматических и лексических навыков, развитии речевых умений, что обосновано нами на примерах и апробировано в аудитории. Интернет-мемы часто служат и прекрасным лингвокультурным материалом, дополняя имеющиеся у иностранных учащихся сведения о бытовых ситуациях общения в России. У мемов есть как достоинства, так и недостатки. С одной стороны, интернет-мем помогает вовлечь иностранного учащегося в пространство прецедентных феноменов интернет-коммуникации даже на начальном уровне обучения, а с другой – любой интернет-мем недолговечен, что требует от преподавателя быть в курсе актуальных тенденций. К тому же требует времени подбор мемов к теме урока либо их создание. Выбор – использовать мемы или нет – остается за преподавателем. При выборе мема учитывается и предложенная исследователями классификация. Целям обучения подходят следующие категории: универсальные мемы комического, философского и информационно-познавательного характера, с креолизованным содержанием: картинка и текст. Другие дисплейные тексты также могут быть вовлечены в учебный процесс на правах дополнительного компонента. Их использование требует описания методической базы.

Библиография

Быстрицкая М.А. Интернет-жанры как сетевой инструментарий учителя-словесника // Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы. Сборник материалов VIII международной научно-практической конференции «Педагогика текста», СПб: Лема, 2016. – С. 35–38.

Волгогонова А.В., Калугина Е.Н., Красса С.И. Карнавализация как телеология языкового субстандарта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 7. – Ч. 2. – С. 61–64.

Докинз Р. Эгоистичный ген / Р. Докинз. – М.: АСТ, 2013. – 610 с.

Загоруйко А.О., Ефремова М.А. Потенциал использования интернет-мемов в качестве обучающего средства // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – Т. 8. – № 28. – С. 12–21.

Клеменцова Н.Н. Текст в обучении иностранному языку // Вестник МГИМО. Серия «Языкознание и литературоведение». – № 3. – 2012. – С. 204–209.

Ковалева Е.В., Степанова М.М. Сопоставительный анализ мемов как современных паремиологических единиц в русском, английском и испанском интернет-дискурсе // Вестник Костромского государственного университета. – 2016. – Т. 22. – № 6. – С. 150–154.

Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения // Русский Язык Журнал. – 60, 2010 // Дивергентное мышление: перспективы на язык предпринимательства в 21 веке, 2010.

Костомаров В.Г., Буровикова Н.Д. Карнавализация жизни и карнавализация языка // Теория и практика лингвостилистического анализа текстов СМИ в судебных экспертизах. – М., 2002. – С. 34–48

Крылова М.Н. Процесс «карнавализации» русского языка и сравнительные конструкции // Концепт. Научно-методический электронный журнал. – Приложение 23. – «Современные гуманитарные исследования. Проблемы и перспективы» [Электронный доступ]. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2016/56386.htm> (дата обращения: 4.02.2020).

Норман Б.Ю. Игра на гранях языка. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 344 с.

Скрыпникова Ю.О. Мемы в обучении иностранному языку // Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции 7 мая 2015 г. – № 2. – Омск, 2015. – 195 с.

Цаценко Л.В. Мем как форма иллюстрации в науке и образовании // Научный журнал КубГАУ, № 114 (10). – 2015. – С. 2–10.

**Афористика как часть педагогического дискурса при подготовке
активного субъекта дискурсивных процессов (учителей русского языка и литературы)**

Королькова Анжелика Викторовна

Смоленский государственный университет, Россия
214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, 4
доктор филологических наук, профессор
E-mail: lika.korolkova@bk.ru

Аннотация. Университетский педагогический дискурс нацелен на реализацию интеллектуального взаимодействия субъектов (преподавателя и студента), он реализует коммуникативно-регулирующую, императивную и информативную стратегии, учитывает специфику коммуникантов. Используя богатейший научно-практический потенциал прецедентных текстов (афористики), можно достигнуть главной цели педагогического дискурса – создания активного субъекта дискурсивных процессов, вовлеченного в широкий социальный контекст.

Ключевые слова: педагогический дискурс, афористика, обучение студентов-филологов

УДК 378:808.5

**Aphoristics as part of pedagogical discourse in training an active subject of discursive processes (teachers of
the Russian language and literature)**

Anzhelika V. Korolkova

Smolensk State University, Russia
214000 Smolensk, Przhevalsky Str., 4
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: lika.korolkova@bk.ru

Abstract. University pedagogical discourse, aimed at sustaining intellectual interaction of its subjects (teacher and student), implements communicative-regulatory, imperative and informative strategies, taking into account the specifics of communicants. Drawing on the rich scientific and practical potential of precedent texts (aphoristics), it is possible to achieve the main goal of pedagogical discourse: to create an active subject of discursive processes involved in a wide social context.

Keywords: pedagogic discourse, aphorism, training of students-philologists.

UDC 378:808.5

Введение. Педагогический дискурс представляет собой особый вид институционального дискурса, в рамках которого происходит сложный процесс становления мировоззрения и системы ценностно-смысловой парадигмы субъектов образовательного процесса. Основной целью педагогического дискурса является социализация самоценной личности в обществе. Существуют и другие цели, зависящие от условий функционирования дискурса. В частности, в рамках филологических факультетов целью педагогического дискурса становится формирование ключевых профессиональных компетенций будущих учителей-словесников. Филологические факультеты способствуют обретению студентами гуманитарной культуры, стимулируют собственную познавательную деятельность.

Эти цели педагогического дискурса на современном этапе должны реализовываться в процессе личностно ориентированного педагогического воздействия, которое направлено на профессиональное и личностное развитие студентов.

Будущие учителя-словесники являются активными субъектами дискурсивных процессов, как во время обучения в вузе, так и в дальнейшем, в профессиональной деятельности.

Важной составляющей обучения студентов педагогических отделений филологических факультетов являются те дискурсивные стратегии и тактики, которые затем будут применяться ими же в профессиональной деятельности.

Педагогический дискурс включает в себя коммуникативно-регулирующую, императивную и информативную стратегии.

Особо значимой в образовательном процессе является информативная стратегия, определяющая успех/неуспех обучения. Эта стратегия побуждает студентов к интеллектуальной деятельности, способствует формированию ключевых универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций.

В рамках информативной стратегии при формировании профессиональных компетенций особую роль может сыграть тактика обращения к авторитету. Афористика может стать основой реализации подобной тактики.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования стала русская афористика XVII – XXI вв. и современные словари афоризмов, в частности «Словарь афоризмов русских писателей» [Королькова: 2005], откуда взяты все примеры настоящего исследования. Основной метод исследования – системный анализ использования афоризмов в педагогическом дискурсе.

Обсуждение. Афористика представляет собой удивительный феномен, изучаемый в рамках литературоведения, лингвистики, философии, социологии, логики, семиотики. Лингвистический подход к исследованию

афоризмов предлагает наиболее точные методы его исследования, позволяя отделить его от смежных языковых и речевых единиц. Афоризмом мы называем краткое по форме изречение фразеологического типа, обладающее такими свойствами, как наличие в структуре слов-концептов; паспортизированность, воспроизводимость, лаконичность. Афоризм может обладать такими факультативными признаками, как моделируемость, субъективность, оригинальность, парадоксальность, неожиданность формулировки. Уточняя наше понимание афоризма, мы принимаем во внимание точку зрения Е.Е. Иванова, который уточняет: «Афоризм – это краткое изречение в форме законченного высказывания, в котором выражена обобщенная мысль теоретически (или практически) значимого содержания» [Иванов 2016: 4].

История русской афористики начинается со времени появления первых памятников письменности Древней Руси и продолжается до нашего времени. Использование яркого и меткого слова всегда ценилось в русской лингвокультуре; изречения известных исторических деятелей, писателей, поэтов, ученых всегда активно функционировали в педагогическом дискурсе.

Афоризмы можно многообразно использовать при обучении учителей-словесников на педагогических факультетах вузов.

Во-первых, в рамках лингвистических дисциплин, в частности на занятиях по современному русскому языку в разделе «Лексикология». В афоризмах разного времени присутствуют и неологизмы, и архаизмы, иногда даже историзмы. Афористика XXI века отражает современные лексикологические изменения в языке, появляется множество иронических, ернических изречений, включенных в художественные тексты.

Например, у Юрия Полякова:

Гении обязаны хулиганить, пакостить, свинячить и непременно злить власть. Непременно! Иначе никто не догадается, что они гении.

В настоящее время вопрос о включении афористики в состав фразеологии в широком смысле остается дискуссионным, однако на это необходимо обратить внимание студентов. В качестве примеров можно привести многочисленные изречения писателей и поэтов о языке, рассмотреть на этом материале структурную характеристику афоризма, вопрос о его объеме, о синтаксических особенностях, о стилистической природе. При этом возникает необходимость обратиться к материалу по теории афористики и крылатологии, затронуть проблемы их лексикографирования.

Например: изречения В.Г. Белинского

Как бы ни был язык неразвит и необработан, – он все же ведь имеет свой гений, свой дух, свои законы и свои, только ему свойственные, характер и физиономию: исследовать, определить, привести их в ясное сознание, есть дело грамматики...

* * *

Русский язык ещё не установился, – и дай бог, чтоб он ещё как можно долее не установился, потому что чем больше будет он устанавливаться, тем лучше и богаче установится он...

* * *

Русский язык необыкновенно богат для выражения явлений природы...

* * *

Русский язык один из счастливейших языков по своей способности передавать произведения древности.

* * *

Русский язык чрезвычайно богат, гибок и живописен для выражения простых, естественных понятий... В русском языке иногда для выражения разнообразных оттенков одного и того же действия существует до десяти и больше глаголов одного корня, но разных видов...

Раздел современного русского языка – «Синтаксис» включает глубокую работу со всеми синтаксическими единицами. В качестве примеров можно использовать афоризмы, выраженные разными типами простых и сложных предложений. Отдельные афористические высказывания (в отличие от классических афоризмов) могут представлять собой сложное синтаксическое целое.

При изучении текстов и текстовых единиц с точки зрения стилистики русского языка также можно в качестве иллюстрации использовать афоризмы, извлеченные из художественных, научных и публицистических текстов. В афоризмах присутствует большое количество тропов и фигур речи, что также можно использовать при изучении отдельных тем по стилистике русского языка.

Так целесообразно отметить, что в афористике частотны анафоры, которые представляют собой повтор слов, группы слов, синтаксических и ритмических построений в начале смежных фраз.

Например: *Жениться интересно только по любви: жениться же на девушке только потому, что она симпатична, это все равно, что купить себе на базаре ненужную вещь только потому, что она хороша.* (А.П. Чехов)

К анафоре часто примыкает полисиндетон, представляющий собой «синтаксическую фигуру, в которой союз или предлог повторяются перед каждым однородным членом предложения» [Береговская, Верже: 111].

Например: *Да, можно выжить в зной, в грозу, в морозы. /Да, можно голодать и холодать, /Идти на смерть. Но эти три березы /При жизни никому нельзя отдать.* (К.М. Симонов)

В рамках дисциплины «История языка» отдельные факты об истории языка в древнерусский период можно проиллюстрировать изречениями из «Повести временных лет», из «Моления» Даниила Заточника, из «Почтения чадам своим» Владимирова Мономаха, «Слова о полку Игореве». В этих и многих других текстах (летописях, например) множество изречений о долге и чести, о любви к Родине, о качествах человека. Используя в качестве иллюстрации афоризмы необходимо провести параллель и показать преемственность базовых духовно-нравственных ценностей русского народа.

Во-вторых, афоризмы отдельных авторов помогают раскрыть мировосприятие и мировоззренческие ориентиры отдельных писателей и поэтов, поэтому к афористике целесообразно обращаться в рамках педагогического дискурса на занятиях по «Истории русской литературы» и «Теории литературы».

Изречения отдельных авторов позволяют по-иному взглянуть на личность писателя, стимулируют познавательную деятельность студента, который может быть заинтересован, даже поражен некоторыми парадоксальными афоризмами. Образ писателя становится ярче, лишается хрестоматийной однозначности.

Так, **например**, среди изречений Иосифа Бродского встречается и такое, с которым можно согласиться, а можно и поспорить:

Самая надежная защита против Зла состоит в крайнем индивидуализме, оригинальности мышления, причудливости, даже – если хотите – эксцентричности. То есть в чем-то таком, что невозможно подделать, сыграть, имитировать; в том, что не под силу даже прожженному мошеннику.

Но в любом случае разговор о личности Иосифа Бродского способствует формированию как общепрофессиональных, так универсальных компетенций, вносит вклад в развитие гуманитарной культуры студентов-словесников.

В долгой истории русской литературы были различные периоды, развивались разнообразные течения и направления. В ряде изречений в предельно краткой форме авторы ярко и образно излагали свои эстетические позиции. Особенно много подобных изречений у авторов Серебряного века, причем зачастую их взгляды прямо противоположны. На этих примерах можно показать сложность историко-литературного процесса, литературную борьбу, перипетии духовно-нравственных исканий.

Например, в афористике Вячеслава Иванова, который стал своеобразным символом Серебряного века, изложены основные принципы его творчества, взгляды на искусство:

Искусство истинное не свободно только, но и освободительно. Оно – не косное изделие и не мертворожденное чадо свободы, но вложенную в него жизнь ее множит в себе и, приумножив, излучает в мир действенную силой.

Вечная задача искусства – Человек и его тайна. И лишь постольку то, чем человек стал, поскольку оно служит путем к тому, чем человек будет. И весь видимый мир для искусства лишь часть Человека.

В-третьих, афористика может активно использоваться при реализации курсов отдельных курсов, таких как «Античная литература», «Древнерусская литература», «Литературное краеведение».

Так как афоризмы возникли в глубокой древности, в курсе «Античной литературы» можно заострить внимание студентов на изречениях писателей, драматургов, философов Древней Греции и Рима. Многие афоризмы пережили тысячелетия и остаются актуальными до наших дней.

Нельзя жить приятно, не живя разумно, нравственно и справедливо... (Эпикур)

В-четвертых, студенты-филологи в педагогическом дискурсе вузовского обучения должны выступать как активные субъекты дискурсивного процесса, быть вовлечены в научное сотворчество с преподавателем. Такие стратегии обучения учителей-словесников формируют их модель педагогического дискурса, которую они перенесут в школьный образовательный процесс, на основе которого построят свою дискурсивную модель.

Для вовлечения студентов в научную работу, стимуляции их познавательной деятельности можно предлагать темы для дискуссий на научных студенческих конференциях, связанные с изучением афористики того или иного автора. В современной лексикографии множество словарей афоризмов отдельных авторов, энциклопедий афоризмов. Однако можно сделать предметом изучения афористику какого-либо автора, еще не зафиксированную в словарях. Так, лексикографически довольно полно описаны известные изречения А.С. Грибоедова, А.С. Пушкина, И.А. Крылова, Л.Н. Толстого, но нет работ подобного рода по произведениям В.Г. Короленко, Е.А. Евтушенко, В.Г. Белинского, А.Т. Твардовского и пр.

В-пятых, отдельно отметим, что помимо блока дисциплин обязательной части учебного плана по программе бакалавриата 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки; профиль: русский язык, литература) в каждом вузе определяется круг дисциплин, перечень которых формируют сами участники образовательных отношений. В Смоленском государственном университете в этот круг входят «Традиции и инновации в преподавании русского языка в школе», «Традиции и инновации в преподавании литературы в школе», в рамках которых у студентов формируются компетенции педагога – активного участника дискурсивных процессов. Будущие учителя словесники, получая знания по методике преподавания русского языка и литературы, формируют собственный личностный опыт культурного соавторства в совместной творческой деятельности, являются полноценными субъектами дискурсивных процессов. В дальнейшем в педагогическом дискурсе школьного образования они будут создавать условия для становления целостной личности обучающегося во всем многообразии его социальных и личностных характеристик, опираясь при этом на традиции и опыт выдающихся педагогов.

Например, на опыт М.А. Рыбниковой, в работах которой присутствует большое количество афоризмов, актуальных и в наше время.

Ориентируясь на ребёнка, учитель учитывает этот сложный процесс перехода незнания в неполное знание и дальнейшие этапы перехода неполного знания во всё более и более полное знание. Процесс этот совершается в сознании ученика, но с помощью учителя и под его руководством.

Подобная работа с афористическим материалом не просто способствует включению субъекта (студента-филолога) в интеллектуальное взаимодействие с преподавателем, но и формирует его модель коммуникации и ценностные составляющие педагогического дискурса.

Заключение. Университетский педагогический дискурс нацелен на реализацию интеллектуального взаимодействия субъектов (преподавателя и студента), реализуя коммуникативно-регулирующую, императивную и информативную стратегии, учитывая специфику коммуникантов.

Используя богатейший научно-практический потенциал прецедентных текстов (в данном случае афористики), можно достигнуть главной цели педагогического дискурса – создания активного субъекта дискурсивных процессов, вовлеченного в широкий социальный контекст.

Воспитатель сам должен быть тем, чем он хочет сделать воспитанника, – отмечал В.И. Даль. При достижении основной цели университетского педагогического дискурса мы можем ожидать достижения будущими учителями-словесниками продуктивных целей школьного педагогического дискурса.

Библиография

- Береговская Э.М., Верже Ж.-М. Занятная риторика. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 152 с.
Иванов Е.Е. Лингвистика афоризма. Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – 156 с.
Королькова А.В. Словарь афоризмов русских писателей / А.В. Королькова, А.Г. Ломов, А.Н. Тихонов; под рук. А.Н. Тихонова. – М.: Русский язык – Медиа, 2005. – 627 с.

**Формирование коммуникативной компетентности учащихся
при изучении русского языка как иностранного на основе лексико-семантических групп**

Лука Светлана Георгиевна

Теоретический лицей «Ginta Latină», Молдова
MD2044, г. Кишинёв, улица Джинта Латинэ, 9
учитель-русист, высшая квалификационная категория
E-mail: ninalun52@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются возможности формирования коммуникативных компетенций у учащихся школ с обучением на молдавском языке на основе лексико-семантических групп глаголов при изучении русского языка. Автор представляет дидактическую основу такой работы и дает ряд заданий с использованием лексико-семантических групп при изучении предмета «Глагол» на уроках русского языка.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, лексико-семантическая группа глаголов, преимущество, эффективность.

УДК 378-052(0.054.6): 81'373.47

**Formation of students' communicative competence on the basis of the lexico-semantic groups in the course of
Russian as a foreign language**

Svetlana G. Luca

Theoretical Lyceum "Ginta Latină", Moldova
MD2044 Chisinau, Ginta Latine Str., 9
Teacher of Russian, highest qualification category
E-mail: ninalun52@gmail.com

Abstract. The article discusses the possibilities of forming Russian language communicative competencies of the students of Moldavian language schools on the basis of the lexico-semantic verb groups. The author presents the didactic foundation of such work and suggests a number of tasks concerning the use of the lexico-semantic groups while teaching the subject «Verb» to Russian language classes.

Keywords: communicative competence, lexico-semantic group of verbs, advantage, efficiency.

UDC 378-052(0.054.6): 81'373.47

Введение. Концепция изучения русского языка в учебных заведениях РМ с молдавским языком обучения, ориентированная на компетентностный подход, требует от учащихся не только качественных знаний по предмету, но и гибкой приспособляемости к различным коммуникативным ситуациям на русском языке. Учащиеся должны не только понимать значение слова и разбираться в его структуре, но и правильно употреблять его в зависимости от той или иной сферы общения. Учащиеся должны осознавать, что словарный состав языка – это не просто совокупность изолированных друг от друга отдельных слов, а их тесная взаимосвязь.

К сожалению, ограниченное количество часов, которое отводится для изучения русского языка в школах с молдавским языком обучения, не позволяет глубоко и всесторонне выявить содержательные и выразительные возможности слов, соотнести их с речевой практикой учащихся. Следствием этого являются трудности у большинства учащихся в выражении своих мыслей, чувств, ограниченность их словарного запаса, бедность речи, употребление слов в несвойственном им значении, нарушение лексической сочетаемости слов, лексические повторы и т.д. Наблюдения показывают, что учащиеся умеют устно передавать содержание прочитанного на русском языке, но затрудняются рассказывать о своих собственных впечатлениях, нравственных переживаниях героев и т.д. Они испытывают трудности в передаче чувств, рассказе о развитии каких-либо событий.

Хорошо продуманная система работы по усвоению лексического материала позволит снять эти трудности, расширить активный словарь учащихся, сделать его более гибким и выразительным, способным помочь в решении различных коммуникативных задач.

Материалы и методы. Материалом исследования являются продукты учебной деятельности обучающихся, система заданий, реализуемых на занятиях с молдавскими школьниками на уроках русского языка. Методы исследования – системный анализ типичных ошибок, которые совершаются обучающимися, конструирование эффективной системы обучения в практике преподавания русского языка как иностранного.

Обсуждение. Наибольший интерес и в этом отношении представляет глагол – одна из основных лексико-грамматических категорий русского языка. Глагольная лексика – самая многочисленная после имен существительных в русском языке и усвоение ее – одна из важнейших задач практического овладения русским языком и повышения речевой культуры учащихся. Глагол является конструктивной основой предложения и ядром коммуникации, «цементирующим» диалогическую и монологическую речь. Именно глагол, обладающий большим набором категорий, форм и оттенков значения, является одной из наиболее важных в стилистическом отношении частей речи русского языка, что, несомненно, создает прочную основу для развития коммуникативной ком-

петенции учащихся. Глагол ориентирует высказывание на речевую ситуацию, является ядром, вокруг которого выстраиваются обстоятельства, характеризующие действие и придающие ситуации конкретность и весомость.

Каким образом следует организовать работу над изучением лексики (в нашем случае глагольной), чтобы учащиеся могли целенаправленно использовать в речи то или иное слово, зная и понимая не только его основное значение, но и его оттенки, обогащая тем самым свою речь, избегая коммуникативно значимых ошибок?

В отличие от традиционной словарной работы как неперемного структурного компонента урока русского языка в молдавской школе (выявление значения слова, подбор синонимов, антонимов и т.д.), мы предлагаем знакомить учащихся с лексико-семантическими группами слов, т.е. с такой организацией лексики, в которой слова объединяются по общему для них лексическому значению.

С точки зрения развития коммуникативной компетенции мы предлагаем использовать лексико-семантическую группу (ЛСГ) глаголов, обеспечивающую, на наш взгляд, наибольшую результативность усвоения глагольной лексики. Эффективность такой организации глагольной лексики заключается в том, что в речь учащихся вводятся не отдельные слова, а целая группа связанных по смыслу слов, что способствует более глубокому пониманию значения как отдельного слова, так и взаимосвязей этих слов внутри группы – безусловно, в доступном для учащихся молдавских школ объеме.

Среди наиболее частотных ЛСГ глаголов исследователями традиционно выделяются:

ЛСГ глаголов речи; ЛСГ глаголов чувства; ЛСГ глаголов восприятия; ЛСГ глаголов мышления;
ЛСГ глаголов внимания; ЛСГ глаголов знания; ЛСГ глаголов памяти; ЛСГ глаголов движения;
ЛСГ глаголов желания; ЛСГ глаголов поведения [Апресян 1967; Васильев 2009; Кузнецова 1989].

Следует отметить, что в учебниках русского языка как неродного, изданных в Молдове, практически отсутствует система упражнений, рассчитанная на усвоение семантических особенностей глагола, его разнообразных оттенков, что негативно сказывается на формировании коммуникативных умений и навыков учащихся. В результате учащиеся испытывают значительные трудности в определении семантики некоторых глаголов, осознании прямого и переносного значения многозначных глаголов, особенно при чтении произведений на русском языке.

Наблюдения свидетельствуют, что в активной речи учащихся (гимназическое звено) молдавских школ имеются глаголы, составляющие лишь ядро ЛСГ глаголов движения, говорения, мышления, а глаголы, составляющие периферию этих ЛСГ, в активном словаре учащихся не представлены. Кроме того, речь школьников бедна глаголами со значением чувства, восприятия, внимания.

По нашему мнению, внедрение в систему упражнений ЛСГ глаголов имеет следующие преимущества:

– В речевое сознание учащихся вводится не отдельное слово, а целая группа системно организованных слов, в рамках которой каждое слово усваивается не как единичный элемент, а как звено единого смыслового целого в его связях и отношениях с другими словами. Это позволит школьникам понять сферу употребления изучаемых слов, даст возможность более точно и правильно выражать свои мысли и чувства.

– Каждая ЛСГ глаголов характеризуется наличием синонимических, антонимических связей между глаголами, а также разнообразным составом глагольных фразеологизмов, что, несомненно, будет способствовать обогащению активного словарного запаса школьников, активизации их речемыслительных способностей.

– Система упражнений и заданий на основе ЛСГ глаголов является эффективным средством развития коммуникативной компетенции учащихся, направленным на результативность процесса обучения русскому языку.

Считаем уместным привести ряд примерных заданий на основе ЛСГ глаголов, которые мы практикуем при изучении раздела «Глагол» с целью формирования коммуникативной компетенции учащихся.

1. Прочитайте и скажите, к каким группам относятся глаголы каждого ряда. Объясните смысловые оттенки глаголов. Как вы думаете, какой из глаголов каждого ряда является нейтральным? Почему?

- а) *Шагать, идти, тащиться, плестись;*
б) *Восклицать, болтать, молвить, говорить;*
в) *Рассуждать, думать, соображать, мозговать.*

2. Как вы думаете, какой из глаголов, данных в парах, не только называет действие, но и выражает наше отношение к нему?

- а) *Орать, кричать;*
б) *Лгать, врать;*
в) *Бежать, нестись;*
г) *Царапать, писать.*

3. К какой группе глаголов по значению относятся следующие глаголы: *бояться, пугаться, страшиться, робеть, трусить, трястись, дрожать*? Как вы думаете, есть ли различия в значении и употреблении этих глаголов? Можно ли в одном и том же предложении заменить глагол на любой их близкий по значению?

4. Назовите глаголы со значением «соглашаться с говорящим», а затем – глаголы со значением «говорить сердито». Как вы думаете, какими смысловыми оттенками отличаются эти глаголы?

Упрекать, поддакивать, отчитывать, подтверждать, проклинать, выговаривать, пожурить.

5. Расположите данные глаголы по возрастающей силе действия.

- а) *Бояться, опасаться, трусить, страшиться, робеть;*
б) *Удивить, поразить, озадачить, ошеломить.*

Какие из них вы употребляете в устной речи?

6. Расположите данные глаголы в порядке замедления действия. Как вы думаете, по отношению к людям какого возраста можно использовать данные глаголы?

Брести, плестись, маршировать, шествовать, ковлять, влачиться, мчаться.

7. Распределите данные глаголы и глагольные сочетания по трем группам:

- а) глаголы, обозначающие речевую и мыслительную деятельность;
- б) глаголы, обозначающие чувства и ощущения говорящего;
- в) глаголы, обозначающие мимику, жесты и движения говорящего.

Приказать, умолять, вспомнить, улыбнуться, разгневаться, похвалить, огорчиться, твердить, застонать, ужаснуться, подумать, нахмуриться, обрадоваться, приунуть, рассказать, пояснить, вспомнить, говорить.

8. Прочитайте отрывок одной из сказок А.С. Пушкина. Как вы думаете, какие глаголы употреблены в нем в переносном значении, а какие – в прямом? Что они обозначают?

Но царевна молодая,
Тихомолком расцветая,
Между тем росла, росла,
Поднялась и расцвела.

Подберите синонимы к глаголу *поднялась*, употребленному в прямом и переносном значениях. 9. В данных предложениях глаголы употреблены в переносном значении. Как вы думаете, почему писатели обращаются к выразительным возможностям глагола? Составьте предложения, где бы эти глаголы употреблялись в своем первоначальном значении.

Улыбкой ясною природа сквозь со встречает утро года... (А.С. Пушкин)

Я пришел к тебе с приветом, рассказать, что солнце встало... (А.А. Фет)

Эту грустную песню придумала война... (Б.Ш. Окуджава)

10. Составьте предложения, в которых какие-либо предметы выступали бы как одушевленные (дождь, ветер, земля, книга, телефон, компьютер, дом и др.). Какие глаголы вы употребите в своих предложениях?

11. Соедините стрелками фразеологизмы с подходящими глаголами-синонимами. К какой группе глаголов по значению относятся данные фразеологизмы?

Набрать в рот воды / обманывать

Лясы точить / молчать

Втирать очки / пустословить

12. Как вы думаете, какое значение объединяет данные фразеологизмы? Какие глаголы к ним можно подобрать?

Бежать во весь дух, мчаться со всех ног, нестись сломя голову, только пятки сверкают, нестись во все лопатки.

13. Подумайте, какие приставки следует подобрать к глаголу *говорить*, чтобы он получил следующие оттенки:

Начать говорить

Заранее обсудить какие-либо условия

Много говорить чего-нибудь

Убедить кого-либо

К какой группе глаголов будут относиться полученные глаголы?

14. С какими существительными употребляются следующие глаголы знания:

Понимать, разбираться, узнавать, ориентироваться, упражнять, учиться, зубрить.

15. С какими словами лучше всего употреблять глаголы мышления?

Вникать, освещать, составлять, углубляться, интерпретировать, вынашивать.

16. Найдите неоправданно повторяющиеся глаголы в пересказе учеником притчи «Седьмая дочь» В. Сухо-mlinского. К какой группе глаголов они принадлежат? Замените их синонимами.

Было у матери семь дочерей. Однажды она уехала в гости. А когда вернулась через месяц домой, то дочери стали говорить, как они скучали по ней.

- Я скучала по тебе, как цветок по солнечному лучу, – сказала первая дочь.

- Я ждала тебя, как сухая земля ждет каплю воды, – сказала вторая дочь.

- Я плакала по тебе, как маленький птенец по птице, – сказала третья дочь.

- Мне было тяжело без тебя, как пчеле без цветка, – сказала четвертая дочь.

- Ты снилась мне, как розе капля росы, – сказала пятая дочь.

- Я высматривала тебя, как сад высматривает соловья, – сказала шестая дочь.

А седьмая дочь ничего не сказала, а сняла с ног матери обувь и принесла воды, чтоб помыть ей ноги.

17. Выберите из данных глаголов те, с помощью которых можно описать:

а) летний дождь

б) осенний дождь

Плещет, идет, накрапывает, льет как из ведра, стучит, струится, прыгает, барабанит, сеет как из сита, моросит, хлещет, режется, зачастит, стекает.

18. Представьте, что вы ведете репортаж с футбольного матча. Составьте его таким образом, чтоб выразить свое отношение к матчу и игрокам. Глаголы каких групп вы используете в своем репортаже?

Данные примеры представляют собой далеко не полный перечень заданий, которые следует включать в систему упражнений с целью развития коммуникативной компетенции учащихся при изучении русского языка. Общеобразовательная и методическая ценность таких заданий состоит в том, что они способствуют формированию и развитию индивидуально-личностных качеств ученика, становлению его как речевого субъекта.

Библиография

- Апресян Ю.Д. Экспериментальные исследования по семантике русского глагола. – М., 1967. – 256 с.
- Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. – М., 2009. – 192 с.
- Кузнецова Э.В. Лексико-семантические группы русских глаголов. – Иркутск, 1989. – 281 с.
- Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. СПб: «Златоуст», 2007. – 200 с.
- Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58–64.
- Эльконин Б.Д. Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – 71 с.

Роль дисциплины «Ораторское искусство и риторика» в развитии лингвориторической компетенции магистрантов технического вуза

Лукьянова Людмила Владимировна

Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет им. С.М. Кирова, Россия
194021, г. Санкт-Петербург, Институтский пер., 5
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: lykianovaludmila@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме совершенствования языковой личности обучающихся в магистратуре с учетом новых образовательных условий. Рассматривается система заданий для аудиторной и самостоятельной работы на первом этапе изучения дисциплины «Ораторское искусство и риторика». Результаты научно-методической деятельности апробированы на практических занятиях, отражены в подготовленном автором статьи учебном пособии и включены в виртуальную обучающую среду вуза (Moodle).

Ключевые слова: коммуникация, универсальные компетенции, языковая личность, ораторское искусство, риторика.

УДК 808.51

Role of the "Oratory and rhetoric" course in developing linguistic rhetorical competence of master students at a technical university

Lyudmila V. Lukyanova

Saint Petersburg State Forestry Technical University, Russia
194021 Saint Petersburg, Institute Line, 5
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: lykianovaludmila@mail.ru

Abstract. The article explores the problem of developing the linguistic personality of master students taking into account the new educational conditions as well as suggests a system of tasks for class and extra-curricular activities at the first stage of studying the "Oratory and rhetoric" discipline. The results of scientific and methodological activities were tested during practical classes, reflected in the textbook compiled by the author of the article and included into the university's virtual learning environment (Moodle).

Keywords: communication, universal competences, linguistic personality, oratory, rhetoric.

UDC 808.51

Введение. В коммуникативном пространстве последних десятилетий происходят значительные изменения, связанные с трансформацией (и в первую очередь – с расширением) «территории» общения. Выход общества на новую глобально-виртуальную стадию коммуникации, обусловленную высоким уровнем технических достижений, обогащает возможности общения, стирает географические, временные и другие ограничения [Авдеева 2016: 21].

При расширении письменного и формально письменного общения в электронной среде вместе с тем остается востребованной и устная форма речи, необходимость живого, контактного общения. «Несмотря на новые технологии в коммуникации выступление одного человека перед группой людей сохраняет свою влияние с античных времен до настоящего времени» [Фрейдина 2014: 335]. Однако интерес к теории риторики и особенно к риторической практике в последние годы приобрел еще и глобальный масштаб, получив наименование «риторического Ренессанса».

На биполярные вызовы времени призвано отвечать и отвечает система высшего российского образования: среди универсальных компетенций выпускника магистратуры важная роль в настоящее время отводится формированию компетенции «коммуникация», обеспечению современных потребностей языковой личности, в том числе в сфере устного публичного общения [ФГОС ВО 3++]. Изучение дисциплины «Ораторское искусство и риторика» в этой связи представляется одним из эффективных путей в достижении поставленных образовательных целей.

Материалы и методы. Материалом исследования является система продуктивных и творческих заданий, подготовленных автором статьи и реализуемых как на практических занятиях (в контактной работе), так и в процессе самостоятельной работы, в дистанционном обучении и контроле по дисциплине «Ораторское искусство и риторика» [Лукьянова 2019]. С целью наиболее адекватного представления результатов в статье используется преимущественно описательно-аналитический метод.

Обсуждение. Как свидетельствует опыт работы, большинство выпускников бакалавриата, поступающих в магистратуру технических вузов, имеют пороговый уровень сформированности лингвориторической компетенции. Для выполнения не только текущих учебных и научно-исследовательских задач, но и для решения перспективных проблем в научно-исследовательской, педагогической, организационно-управленческой деятельности магистранту необходимо продолжить лингвориторическое образование. И дисциплина «Ораторское искусство и риторика», на наш взгляд, может стать востребованным компонентом в системе развития речемыслительной культуры, в целенаправленном процессе становления «сильной языковой личности диалогического,

демократического типа» [Ворожбитова 2005: 94; 2003; 2004], «поликультурного типа» [Ворожбитова 2012; 2018]).

На основе интегративной концепции лингвориторического образования нами была предложена двухмодульная система обучения магистрантов по дисциплине «Ораторское искусство и риторика» в Санкт-Петербургском государственном лесотехническом университете (СПбГЛТУ). В рамках первого («ретроспективного») этапа обучения основное внимание уделяется диагностике и систематизации (коррекции) уже имеющихся знаний, умений и навыков обучающихся в области языковой, текстовой и коммуникативной субкомпетенций. На втором («перспективном») этапе в центре изучения – современная публичная коммуникация, определяемая лингвориторической парадигмой и задачами подготовки обучающихся в магистратуре.

В данной статье остановимся подробнее на первом этапе изучения дисциплины, характере и логике практической деятельности обучающихся. В основе системы работы лежит проблемный подход, позволяющий реализовать полноценное диалоговое общение (в нашей практике нередко – сократического типа), повысить эффективность мыслительной деятельности, активизировать память, творческие способности и, следовательно, мотивацию магистрантов к учебному процессу.

Так как обучающиеся в магистратуре уже имеют определенные знания, умения и навыки в области ораторского искусства, полученные в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи», при подготовке к защите и защите выпускной квалификационной работы в бакалавриате, в результате социально-культурного и социально-бытового личного опыта, то на первом занятии целесообразно прежде всего диагностировать общий уровень развития лингвориторической компетенции. Вместе с тем необходимо выявить и специфику проявления отдельной языковой личности в проблемной ситуации, стандартность/оригинальность речевого поведения и психологических реакций. С этой целью вначале студентам магистратуры предлагаются задания по установлению ортологического минимума и сопоставлению понятий «ораторское искусство», «риторика», «красноречие» с опорой на современные толковые и специальные терминологические словари, затем – по интерпретации терминов в контексте крылатых выражений и афористических высказываний. (Данный вид деятельности, связанный с терминологией изучаемой дисциплины должен иметь (и будет иметь) регулярный характер и нацеливать на систематическое и упорядоченное расширение терминологического словаря, в том числе и в других программных дисциплинах).

Следующим видом диагностического контроля является письменный опрос, в ходе которого магистранты ведут «диалог с прецедентным феноменом». Целевая установка заданий ориентирована на высказывание магистранта по проблемам публичной речи, отправной точкой и побуждающим мотивом высказывания (размышления) становится прецедентная ситуация/прецедентное высказывание (об отношении к публичному выступлению, к необходимости обязательного риторического образования, к роли ораторского искусства в карьерном росте, к конструктивным особенностям (композиции) публичного выступления и др.). Результаты выполненной работы позволяют оценить общий культурный уровень, риторическую компетенцию, коммуникативные проблемы, наличие потребности в изучении дисциплины, глубину рефлексии и убедительность аргументации.

Выполнение данного задания (как и большинства других) при желании обучающихся может быть продолжено во внеаудиторной работе: с этой целью используются возможности виртуальной обучающей среды вуза (Moodle), позволяющей учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося и выбирать при необходимости более приемлемую траекторию учебной деятельности.

В завершении первого занятия магистранты получают перспективное задание подготовить короткие сообщения по истории риторики; порядок представления которых на последующих занятиях определяется хронологической последовательностью выбранных этапов. Особенностью данного задания является то, что обучающиеся не получают готового перечня тем для выбора; магистрантам на занятии предлагается контент (краткое содержание) основных этапов развития риторики и ораторского искусства, и из части, предназначенной для рассмотрения на занятиях (в контактной работе), каждому магистранту следует выбрать этап, представляющий для него наибольший интерес. Регламент выступления задается преподавателем, а окончательная формулировка темы, характер изложения и список литературы по теме определяется выступающим самостоятельно. Таким образом, и на последующих занятиях продолжается диагностика компетенций обучающихся в процессе выступлений с подготовленными информационными сообщениями, в результате ответов на вопросы слушателей, в ходе обсуждения (дискуссии) со всеми участниками коммуникации. Прделанная на занятии устная и письменная работа при доминировании диагностических задач вместе с тем позволяет задать ориентиры в организации контактной и самостоятельной работы данного этапа и в зависимости от подготовленности обучающихся скорректировать совместную лингвориторическую деятельность.

В дальнейшем, в рамках первого этапа изучения дисциплины, на актуальном историко-риторическом материале (опорными точками которого являются риторика и ораторское искусство Древней Греции и Древнего Рима, России XVIII-XIX вв., современного глобального мира) студенты магистратуры выполняют разноуровневые продуктивные и творческие задания. Учебная деятельность направлена на расширение культурного кругозора, установление преемственности культурно-риторических знаний, востребованность достижений прошлого в современном риторическом опыте, систематизацию и углубление знаний о хорошей речи, механизмах ее порождения. Более того, и что особенно актуально для магистрантов технического вуза, – работа на данном этапе должна побудить к лингвориторической рефлексии и интроспекции языковой личности, продуцированию самостоятельных высказываний в рамках рассматриваемых тем.

Эффективными видами самостоятельной работы в этой связи представляется чтение и аудирование текстов классических авторов (от образцовых ораторских речей до публицистических и художественных произведе-

ний), знакомство с воспоминаниями современников об ораторской манере выдающихся ученых, юристов, политических деятелей, с аналитическими статьями исследователей и последующим проблемным анализом прочитанного. В частности, обращаясь к риторике и российскому красноречию XIX века (Тема 4 «Изобретение, расположение, выражение или ...вдохновение?» [Лукьянова 2019: 27-34]), магистранты читают публичные речи(фрагменты) блестящих ораторов прошлого (А.Ф. Кони, К.А. Тимирязева, В.О. Ключевского, П.Ф. Лесгафта, Д.Н. Кайгородова и др.), статью В.Г. Белинского «Общая риторика Н.Ф. Кошанского», рассказ А.П. Чехова «Оратор», воспоминания современников (Б.В. Вейнберга, А.А. Кизеветтера). Анализируя состояние риторики и практического красноречия на основе исторического контекста, публицистической и художественной аргументации, магистранты пытаются понять сущность кризиса риторического образования и в то же время причины расцвета академического и судебного красноречия. Особое внимание в данной теме уделяется ораторским приемам, используемым в академическом красноречии, выявлению их сущности и интерпретации. Так магистранты получают некоторый имплицитный опыт в коммуникативных технологиях, востребованный (иногда частично) и в настоящее время (этот аспект обучения, связанный со способностью применять современные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия, будет более подробно рассматриваться на следующем этапе).

На протяжении всего периода данного этапа с опорой на достижения практической риторики прошлого магистрантам следует самостоятельно выполнять упражнения, связанные с техникой речи и мнемотехникой (тренинги). Несмотря на репродуктивный характер заданий (например, для улучшения дикции («Вслед за Демосфеном») или для эффективности запоминания («Римская комната, или метод Цицерона»)), их выполнение является крайне важным в становлении оратора, а потому, индивидуальные результаты, промежуточные и итоговые, должны контролироваться преподавателем внеаудиторно, в СПбГЛТУ, например, в системе Moodle, возможности которой предполагают использование не только текстовых(словесных, графических и др.) ответов, но и видеоотчетов.

На заключительном занятии (с целью обобщения и выявления «слабых мест» в докоммуникативном этапе деятельности, а также для подготовки к дальнейшей работе, к этапу современной коммуникации) магистрантам предлагается в режиме «мозгового штурма» выполнить в составе рабочих групп задание по составлению плана /тезисов доклада/ сообщения об университете (СПбГЛТУ). Как свидетельствует практика, выполнение данного задания не вызывает у обучающихся вопросов, однако представленный результат обычно не коррелирует с критерием «оратор-аудитория», не принимается во внимание количественный состав слушателей, их подготовленность, место выступления и т.п. Такой вид работы с разбором и коррекцией допущенных ошибок становится своего рода предостережением при подготовке и защите публичной речи («контрольная точка» в текущей аттестации по дисциплине).

Заключение. На следующем этапе изучения дисциплины основное внимание уделяется анализу современной публичной речи по основным аспектам (видам и жанрам, композиции, языку и стилю, невербальному поведению и др.), а также коммуникативным технологиям, способствующим повышению эффективности речи. Полученные знания (в том числе и в ходе первого этапа) должны привести к умениям выбора наиболее адекватного пути(инструментария) для подготовки и представления публичной речи каждого магистранта на «Ораторском практикуме», для анализа и самоанализа коммуникативной деятельности. Вместе с тем, как представляется, позитивные результаты изучения дисциплины «Ораторское искусство и риторика» должны проявиться не только на заключительном аудиторном этапе, но и в отсроченной перспективе, должны мотивировать к непрерывности развития языковой личности, что свидетельствует и о недирективном воздействии, «мягкой силе» лингвориторического образования.

Библиография

- Авдеева И.А. Особенности виртуальной коммуникации и организации виртуальных сообществ в пространстве глобальной сети // Философия и общество, 2016. – 4. – С. 20–33.
- Ворожбитова А.А. Альтернативы лингвориторическому образованию – нет! // Мир русского слова. – 2004. – № 3. – С. 26–33.
- Ворожбитова А.А. Интегральная лингвориторическая компетенция языковой личности и механизмы ее реализации // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2003. – № 3. – С. 134–142.
- Ворожбитова А. А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования: учеб. пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Речевая коммуникация», «Риторика», «Педагогическая риторика» / А. А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 176 с.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическая модель «Филолог как профессиональная языковая личность» и поликультурный аспект подготовки специалиста в области русской филологии // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2012. – № 17. – С. 205–210.
- Ворожбитова А.А. О концепции лингвориторического образования // Высшее образование в России, 2005. – № 10. – С. 91–96.
- Лукьянова Л.В. Ораторское искусство и риторика: учебное пособие для практических занятий для обучающихся в магистратуре по направлению подготовки 35.04. 09 «Ландшафтная архитектура». – СПб.: СПбГЛТУ, 2019. – 40 с.
- Фрейдина Е.Л. Голос и видеоряд как факторы эффективности публичной речи // Преподаватель. XXI век, 2014. – № 1(2). – С. 335–339.
- ФГОС ВО 3++ по направлениям магистратуры. Сельское, лесное и рыбное хозяйство: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/152/25/108>.

Развитие коммуникативной компетенции учащихся-молдаван на уроках русского языка с позиций социокультурного подхода

Лунгу Нина Серафимовна

Теоретический лицей «Ginta Latină», Молдова
MD2044, г. Кишинев, ул. Джинта Латинэ, 9
учитель-русист, высшая квалификационная категория
E-mail: ninalun@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается одна из проблем современной методики преподавания русского языка в школах Молдовы с молдавским языком обучения – формирование коммуникативной компетенции с позиций социокультурного подхода. На материале изучения конкретной темы автор подчеркивает важность данного подхода для развития коммуникативных умений и навыков учащихся, формирования ценностного отношения к русскому языку как национально-культурному феномену.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, социокультурный подход, ценности, мотивация.

УДК 372.881.161.1:(0.054.6)

**Developing communicative competence of Moldovan students at lessons of Russian:
A sociocultural perspective**

Lungu Nina Serafim

Ginta Latină Theoretical Lyceum, Moldova
MD2044 Chisinau, Ginta Latină Str., 9
Teacher of Russian, highest qualification category
E-mail: ninalun@mail.ru

Abstract. The article discusses one of the problems of modern methods of teaching Russian in Moldavian-medium schools of Moldova, i.e. the formation of communicative competence from the perspective of the sociocultural approach. Drawing on the case study of a specific topic, the author emphasizes the importance of this approach for the development of students' communicative skills, the formation of a value-based attitude to the Russian language as a national cultural phenomenon.

Keywords: communicative competence, sociocultural approach, values, motivation.

UDC 372.881.161.1:(0.054.6)

Введение. В современной методике преподавания русского языка как иностранного и как неродного не вызывает сомнения тот факт, что формирование и развитие коммуникативной компетенции является одной из главных целей обучения предмету. Однако достижение по-настоящему успешных результатов в овладении коммуникацией на русском языке означает не только овладение речевыми и языковыми умениями и навыками, но и неразрывную связь с социокультурными и страноведческими знаниями, без которых в современном поликультурном обществе не представляется возможным сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию.

Практика обучения русскому языку учащихся-молдаван показывает, что приобщение к культуре русского народа через язык не является самоцелью. Наоборот, это действенное средство формирования навыков межличностного и межнационального общения, обогащения духовного мира учащихся, более глубокого понимания и осмысления им и не только культурных ценностей русского народа, но также традиций родной культуры и культуры народов, проживающих в полиэтнической Молдове. С этой точки зрения представляется целесообразным осуществлять формирование и развитие коммуникативной компетенции учащихся с позиций социокультурного подхода, «в рамках которого коммуникативное развитие соединяется с познанием и «присвоением» другой культуры» [Материалы МНПК 2012: 321]. Самым важным в этом процессе является не количественное накопление знаний о России, а в первую очередь познание особенностей представления русского народа об окружающем мире, его поведения, отношения к общечеловеческим ценностям.

Проблема социокультурного подхода в изучении иностранных языков и формирования социокультурной компетенции нашла свое отражение в работах таких известных ученых, как Е. М. Верещагин, Ю.А. Вьюнов, В.Г. Костомаров, Л.В. Московкин, Е.И. Пассов, Л.И. Харченко и др. Е.И. Пассов отмечал: «Овладевая новым средством общения, ученик впервые открывает для себя, а затем и получает непосредственный доступ к культурным ценностям новой для него страны. Каждая порция подлежащего усвоению материала подается как факт культуры другого народа, будь это какое-то явление, событие, книга, дворец и т.п. или пословица, речевой образец, сложное слово, необычный звук и т.п.» [Пассов, Кибирева, Коллароа 2007: 15]. Русский язык в таком качестве выступает «не как учебный предмет, а образовательная дисциплина, обладающая огромным потенциалом, способным внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности» [Там же: 23].

Материалы и методы. Материалом исследования являются исследования в области обучения русскому языку как неродному, практический опыт обучения молдавских школьников. Методы исследования – анализ научно-методических трудов, программно-методического обеспечения процесса обучения русскому языку как неродному, изучение продуктов учебной деятельности обучающихся.

Обсуждение. Центральным звеном модернизации системы школьного образования в Республике Молдова, начатой в 90-е годы XX века, явилось создание национального куррикулума, определяющего стратегию и тактику образовательного процесса. В 2019 году были разработаны и стали внедряться в школьную образовательную практику предметные куррикулумы четвертого поколения.

Одним из принципиальных концептуальных положений изучения русского языка как неродного в предметном куррикулуме 2019 года является определение социокультурного подхода (наряду с другими подходами) как наиболее важного в обучении русскому языку на современном этапе. В рамках данного подхода учащиеся должны осознавать, что русский язык – это не только средство познания и общения, но и национально-культурный феномен, форма социальной памяти русского народа. У школьников должно быть сформировано умение видеть культурный фон, который окружает то или иное слово или словосочетание; они должны понимать особенности русского речевого этикета и поведения в различных коммуникативных ситуациях. Реализация социокультурного подхода в преподавании русского языка как неродного осуществляется в умело подобранном разнообразном текстовом материале, в котором находят отражение особенности мышления, речевого поведения, образа жизни, ценностные отношения русского народа [Национальный куррикулум по русскому языку... 2019].

Учебный материал в рамках социокультурного подхода должен быть представлен системно, в том объеме, который необходим для формирования компетенций учащихся. Сложность преподавания русского языка как неродного в школах Молдовы состоит в том, что на его изучение отводится всего 2 часа в неделю (в гимназических классах), т.е. фактически он приравнен к иностранному языку. Следовательно, задача учителя – организовать изучение тематического материала таким образом, чтобы у учащихся возникало целостное представление о том или ином явлении культуры русского народа, формировались соответствующие коммуникативные умения и навыки, связанные с этой темой.

Поскольку рамки данной статьи не позволяют охватить и проанализировать весь предметный тематический материал, будет уместным представить и прокомментировать систему работы по одной речевой теме – «Пища и посуда», изучаемой в 6-ом классе. Казалось бы, это всего лишь «бытовая» тема, однако с позиций социокультурного подхода она содержит большой познавательный и воспитательный потенциал для развития учащихся, осознания ими этого аспекта русской культуры.

Какие сведения будут интересны ученикам с точки зрения формирования социокультурной компетенции?

1. Хлеб и хлебобулочные изделия. 2. Как получается хлеб. 3. Что такое *русская печь*. 4. Русская национальная еда. 5. Русская национальная посуда. 6. Русские обычаи угощения и поведения за столом.

Первый урок по данной теме – «Хлеб». Содержание разнообразных заданий учебника и подобранных самим учителем дает ученикам широкое представление о том, как проявляется русский национальный характер по отношению к хлебу.

Для беседы по теме «Хлеб» учащимся предлагается рассмотреть слайд, на котором изображен стол, а на нем – различные хлебобулочные изделия. Шестиклассники должны прочитать тематические слова и показать их на экране.

Тематические слова: *хлеб, буханка, батон, калач, блины, булочка, пирожок, крендель, пирог, каравай, пряники, баранки, бублики*.

С помощью учителя учащиеся выясняют, какие хлебные изделия являются общими для России и Молдовы, а какие встречаются только в России.

Для более детального ознакомления с различными видами хлебных изделий шестиклассникам предложена игра *Угощение*. (Ведущий раздает нескольким ученикам картинку-карточку. Получивший карточку должен после слов ведущего назвать предмет, нарисованный на картинке, и охарактеризовать его.

Примерные характеристики хлебных изделий:

Хлеб – мягкий, свежий; Буханка – черная; Пирожок – с мясом, с картошкой; Каравай – круглый; Пряник – сладкий, с рисунком; Блин – горячий, со сметаной, с маслом; и т.д.

Отношение к хлебу нашло отражение и в загадках. Ученикам задаются загадки. При их отгадывании они должны нарисовать то хлебное изделие, которое является отгадкой:

Отгадать мы сможем быстро:

Мягкий, пышный и душистый,

Он и черный, он и белый,

А бывает подгорелый. (Хлеб)

Следует отметить, что одновременно с отгадыванием загадок ребята учатся правильно использовать грамматические конструкции, обогащают свой словарный запас.

Стихи, песни, потешки также отражают отношение народа к хлебу. Знакомство школьников с этими жанрами устного творчества раскрывает перед ними такие черты характера русского народа, как щедрость, оптимизм, доброта. Шестиклассники с удовольствием заучивают их наизусть:

Стала Маша гостей созывать:

И Иван приди, и Степан приди,

И Никитушка – ну, пожалуйста!

Стала Маша гостей угощать:

И Ивану блин, и Степану блин,

А Никитушке – мятный пряничек.

В ходе работы с фольклорными текстами поясняется значение таких слов, как *лапоть, корыто, кисели* др. Ученики пытаются найти к ним эквиваленты в родном языке. Всё это способствует расширению их культурологических знаний, как о России, так и о Молдове.

Очень важный пласт фольклора, с которым обязательно знакомятся учащиеся, – это пословицы и поговорки о хлебе, его значении в жизни человека. Ряд пословиц учащиеся находят самостоятельно, а с некоторыми знакомятся на уроке:

Хлеб – всему голова. Хлеб да соль – это труд да любовь. Хлеб да вода – крестьянская еда. Хлеб – батюшка, водица – матушка. Хлеба ни куска, так и в тереме тоска и др.

Объясняя смысл пословиц, учащиеся стараются ответить на вопрос, заданный учителем: Как вы думаете, почему у русского народа так много пословиц о хлебе? В качестве домашнего задания шестиклассники должны найти пословицы молдавского народа о хлебе, найти общие черты с русскими пословицами и сделать вывод о том, что сближает наши народы.

Кроме того, шестиклассники задумываются над значением следующих выражений, которые являются для них незнакомыми:

Хлеб да соль вам! Хлебосольный хозяин. Хлебосольный дом. Хлебосольные хозяева

С помощью учителя школьники усваивают значение этих выражений, составляют с ними предложения. Следующий этап освоения материала – работа по теме «Как получается хлеб».

Дело в том, что далеко не все учащиеся знакомы с названиями злаков, из которых делается хлеб, а также с процессом производства хлеба. Соответственно, задача учителя – познакомить их как можно более полно со всем, что связано с производством хлеба, сделать доступной для учеников тематическую лексику, включить ее в активную речь, создать коммуникативные ситуации по ее целенаправленному использованию.

С этой целью подготовлены тексты и иллюстративные видеоматериалы, которые служат хорошим дополнительным подспорьем к учебнику.

После проведения словарной работы по тексту и объяснения непонятных слов ученикам предлагается иллюстративный материал (видеоматериалы с изображением поля, комбайна, трактора, колосьев, пекарни, мельницы, магазина и т.д.) и дается задание: распределить материалы в такой последовательности, чтобы они могли продемонстрировать весь процесс получения хлеба от начала до конца. В рамках социокультурного подхода на уроках используются коллективные формы работы (составление кластера «Как на стол хлеб попадает», конкурс рисунков, игра «В булочной», проект «Каравай на русских праздниках» и др.) Подготовка и участие в них помогают ученикам осознать историческое и культурное наследие русского народа, формируют ценностные ориентиры.

Очень важно познакомить шестиклассников с образным и эмоциональным отношением русского народа ко всему, что связано с хлебом. Одно из таких средств – загадки, стихи, песни, которые учащиеся с удовольствием заучивают:

*Вырос в поле дом,
Полон дом зерном,
Стены позолочены,
Ставни заколочены,
Ходит дом ходуном
На столбе золотом. (Рожь, стебли, колосья)*

Отгадывая загадки, читая стихи, исполняя песни, ученики обращают внимание на то, какие образы используются для названия колосьев, стебля, профессий, связанных с хлебом, и делают вывод о том, как народ относился к этим важным предметам в своей жизни.

С точки зрения формирования социокультурной компетенции представляется важным дать учащимся представление о таком важном предмете для русского народа, как русская печь. Необходимо показать её, рассказать о том, как она устроена, для чего она нужна. Ученики узнают о том, что печь обогревает дом, в ней готовят еду, русские люди называют ее «печкой – матушкой». Русский народ сочинил о печке и песни, и загадки, и пословицы:

*Летом спит,
Зимой горит,
Пасть открывает,
Что дают, глотает. (Печь)*

Русская печь часто является героем русских народных сказок. Шестиклассникам предлагается задание прочитать и пересказать русскую народную сказку «Гуси-лебеди», подобрать молдавские пословицы и загадки о печке, сравнить русскую и молдавскую печки (по возможности).

На уроке при изучении темы «Пища и посуда» обязательно следует остановиться на таком ее аспекте, как русская национальная еда, который дает очень богатый материал для формирования социокультурной компетенции учащихся. С помощью разнообразного познавательно-занимательного материала и заданий шестиклассники узнают о традиционных национальных русских блюдах, о том, из чего и как их готовили, какое значение они имели в жизни простого русского народа. Ученикам предлагается прочитать текст народной песни:

Я сам толку, // Я сам мелю, // Сам по воду хожу, // Сам щи варю. // У меня в печи // Калачи горячи, // Блин да пироги, // Да каши горшок.

В ходе выполнения словарной работы учащиеся сравнивают русские щи с молдавской замой, борщ с чорбой, кашу с мамалыгой. Такая работа их увлекает, они активно включаются в обсуждение разных видов блюд, которые готовятся у них дома. А поскольку у некоторых учащихся семьи смешанные, подобная работа приводит очень яркий эффект.

Будет уместно показать ученикам картинки, на которых изображена рожь, пшеница, овес, просо, гречиха, рис, ячмень, кукуруза. Многие ученики не знают, из зерен каких растений варят кашу. Неоценимую помощь оказывают видеоматериалы, которые показывают процесс приготовления каши.

В качестве домашнего задания будет уместно предложить поделиться рецептами приготовления любимых семейных блюд.

Одной из составных частей темы «Пища и посуда» является наименование посуды. Если исходить из того, что формирование социокультурной компетенции – это не только знакомство с культурологическими сведениями, но и усвоение моделей речевого употребления, с этой точки зрения данная тема представлена как знакомство с названиями предметов посуды на русском языке и моделями их речевого употребления. Она реализуется в разнообразных заданиях коммуникативного характера, которые позволяют ученикам выстроить продуктивное речевое взаимодействие.

В данной статье нами описана одна из тем школьного курса, какой она представляется с позиций социокультурного подхода и формирования социокультурной компетенции учащихся. В ходе работы над этой темой учащиеся раскрыли для себя слово *хлеб* с разных сторон. Но самое важное, на наш взгляд, у учеников формируется широкое представление о предмете с точки зрения его значения в жизни русского народа. Школьники расширяют свой кругозор, свой взгляд на мир. Они учатся производить взаимосвязи между культурами разных народов. Без сомнения, социокультурный подход к раскрытию темы требует кропотливой подготовки учителя, больших затрат времени на отбор и систематизацию иллюстративного материала, его дидактическую обработку с учетом психолого-возрастных особенностей школьников. Однако, по нашему убеждению, такая подготовка оправдывает себя, так как в результате у учащихся формируется целостное представление о том, или ином явлении в культуре и традициях страны, язык которой он изучает.

Заключение. Формирование социокультурной компетенции учащихся является актуальным при обучении русскому языку как неродному на современном этапе. В ходе изучения русского языка ученик должен получить не только сумму предметных знаний, умений и навыков, но прежде всего у него должно сформироваться отношение к языку как к национально-культурному феномену, как к явлению истории, традиций русского народа. Формирование такого отношения учащихся-молдаван к русскому языку должно стать задачей учителя, так как одновременно это является и важным фактором мотивации к изучению языка.

Безусловно, это непростая задача для учителя-русиста в условиях дефицита учебного времени, отсутствия в достаточном количестве иллюстративного и дидактического материала. Кроме того, в методике преподавания русского языка в школах с молдавским языком обучения недостаточно описаны приемы формирования социокультурной компетенции, отсутствует их классификация и методические рекомендации по их использованию. Учитель во многом опирается на свой опыт, на желание сделать русский язык ближе учащимся. Но следует сказать, что такая деятельность дает свои плоды, поскольку формирует у учеников всестороннее отношение к предмету. Он осознает себя как языковую личность, грамотно и целенаправленно используя языковые средства, оценивая коммуникативную ситуацию и сферу общения, понимая культурное и социальное значение явления, названного словом.

Формирование предметных и ключевых компетенций в целом с позиций социокультурного подхода заставляет учеников осознанно относиться к восприятию культуры, истории и традиций собственного народа.

Изучая лексические, грамматические явления русского языка, речевые нормы, он сравнивает их с такими же явлениями в родном языке и тем самым обогащает и углубляет свои сведения о языке, истории, культуре своей страны.

Библиография

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1990. – 246 с.

Вьюнов Ю.А. Слово о русских – М., «Икар», 2002. – 296 с.

Московкин Л.В., Юрков Е.Е. К вопросу о социокультурной компетенции и путях ее формирования // Русский язык в Республике Молдова: реалии и перспективы. – Кишинев, 2007. – 290 с.

Национальный курс по русскому языку для гимназий с румынским языком обучения (V-IX) классы Кишинев, 2019. – 49 с.

Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларо Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. – СПб., 2007. – 200 с.

Полифония методических подходов к обучению русскому языку: Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: МГПУ; Ярославль: РЕМДЕР. – 2012. – 452 с.

Стилистика как базовая дисциплина в структуре вузовской образовательной программы по русскому языку как иностранному

Лю Хуэйли

Северо-восточный педагогический университет, Китай
130024, г. Чанчунь, ул. Народ, 5268
магистр филологических наук, доцент филологических наук
E-mail: liuhl547@nenu.edu.cn

Аннотация. Стилистика – это наука, которая изучает средства языковой выразительности и законы использования языка, связанные со всеми аспектами речевого общения. Конечной целью обучения иностранным языкам является развитие у студентов навыков правильного использования языка, точного и адекватного выражения мыслей в процессе общения. Тем не менее, теми, кто изучает иностранный язык, в коммуникации больше внимания уделяется соблюдению языковых норм во избежание грамматических ошибок за счет пренебрежения соблюдением риторических норм. В статье анализируются причины риторических ошибок, допускаемых в речевом общении студентами русскоязычных специальностей, а также предлагаются пути их решения, призванные дать некоторое вдохновение преподавателям русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; стилистические ошибки; коммуникация; педагогические контрмеры.

УДК 378-052(0.054.6)

Stylistics as a basic discipline in University educational syllabus of Russian as a foreign language

Huili Liu

North-Eastern Pedagogical University, China
130024 Changchun, People Str., 5268
Master of Philology, Associate Professor of Philology
E-mail: liuhl547@nenu.edu.cn

Abstract. Stylistics studies the means of linguistic expressiveness and the laws of language usage related to all aspects of speech communication. The ultimate goal of teaching foreign languages is to develop students' skills in correct language usage, accurate and dignified expression of thoughts, and communication. However, instead of the communication process learners of foreign languages often pay more attention to language norms and grammatical errors neglecting rhetorical rules. The article explores the reasons for rhetorical mistakes made by students of the Russian language in communication and suggests ways of solving them so as to inspire teaching and learning Russian.

Keywords: Russian as a foreign language, stylistic mistakes, communication, pedagogical countermeasures.

UDC 378-052(0.054.6)

Введение. Стилистика – наука, изучающая разнообразные возможности организации речи в зависимости от содержания и определенной цели высказывания [Степанов 1954: 87]. Иными словами, стилистика занимается «вопросами выбора языковых средств для полноценной и эффективной передачи данной информации» [Пиотровский 1960: 14]. Предметом изучения стилистики являются экспрессивные средства языка, анализируемые с точки зрения механизма их образования, сферы их употребления и принципов их отбора в зависимости от целей и обстановки речевого общения» [Кузнец, Скребнев 1960: 3]

Проще говоря, стилистика – это наука, которая изучает, как люди могут точно и правильно выражать свои мысли и чувства, основываясь на коммуникативной ситуации, используя различные языковые материалы и различные методы выражения.

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, раскрывающие подход к изучению русского языка как иностранного в вузах Китая. Методы исследования – системный анализ типичных стилистических ошибок, которые часто допускаются китайскими студентами в течение многолетней педагогической практики, выявление причин их возникновения, исследование литературных материалов, связанных со стилистикой, выяснение важного места стилистики в преподавании русского языка как иностранного в вузах.

Обсуждение. Язык – это инструмент коммуникации. Конечной целью языкового обучения является развитие коммуникативной компетентности, включающей как устное, так и письменное общение. Но ни одна из форм общения не может быть связана с соответствующей сферой социальной деятельности, с конкретной коммуникативной ситуацией и с другой, требует от нас соблюдения языковых норм, точности выражения мысли, отсутствия лексических и грамматических ошибок, а также соблюдения стилистических норм. Так называемая языковая норма относится к более фиксированному речевому выражению, а стилистическая норма предписывает, как правильно использовать языковые средства в соответствии с областью, целью, условиями, содержанием общения и т.д. Иными словами, языковая специфика решает вопрос о том, являются ли языковые средства стандартными, а изменение этой специфики – вопрос о том, как правильно использовать языковые средства. Например:

*Сколько **вам** лет? Где живут и работают **твои** родители?*

Данные предложения не имеют грамматических ошибок и полностью соответствуют языковой норме, но «вам» в первом предложении и «твои» во втором нарушают стилистическую норму и имеют очевидные стилистические ошибки. Из этого следует, что стилистические ошибки – это ошибки, которые образуются в результате несоответствия используемых речевых средств, частей речи, слов и даже структуры предложения коммуникативной сфере, коммуникативной задаче или стилистической тональности речи. Стилистические ошибки могут привести к тому, что языковые выражения не будут соответствовать «контексту темы», что заставит участников коммуникации чувствовать, что их мысли выражены плохо, а самих авторов – чувствовать себя неаутентичными, что также серьезно повлияет на общение.

Стилистические ошибки, допущенные в речевом общении студентами русскоязычных специальностей, выражаются в следующем:

1. Бедный запас слов.

Словарный запас – фундаментальная основа языка, а истощение личного словарного запаса неизбежно приведет к монотонному повторению словарного запаса, что также является повторяющейся риторической ошибкой на практике. Например:

Вчера Саша рассказывал нам интересный рассказ.

В этом предложении использованы однокоренные слова «рассказывать» и «рассказ». Высказывание звучит как однообразное, скучное. Если заменить «рассказ» на «историю», эффект будет другим.

Попробуйте сравнить:

Вчера Саша рассказывал нам интересную историю.

2. Непонятны слова.

Из-за отсутствия или недостаточного понимания смысла слов в практическом применении будет неправильный выбор слов. Например:

Учитель рассказал нам о великом писателе и прочитал отрывки из его творчества.

Данная ошибка, в основном вызвана тем, что пользователь не понял значения слова. В этом предложении слово «творчество» нужно заменить на «произведение», что более уместно в данном контексте.

3. Выражения неизвестны.

Неопределенные ссылки в выражении также являются распространенными риторическими ошибками. Подобные стилистические ошибки возникают в основном из-за различий в языковых привычках представителей разных стран. Китайские студенты, не обладая необходимой степенью трансформации мышления, как правило, следуют привычкам китайского языка. Например:

Вчера вечером он с его подругой посмотрели фильм.

В данном предложении допущены грамматические ошибки, часто совершаемые многими студентами, особенно младших курсов. Это выражение воспринимается двусмысленно: Кто точно пошел в кино? Была ли девушка его подругой или подругой другого человека? Поэтому во избежание двусмысленности русские строят выражение иначе:

Вчера вечером он со своей подругой посмотрел фильм.

4. Неточное выражение отношений.

Неточность в представлении отношений является одной из наиболее распространенных ошибок, которые допускают студенты, особенно в приветствии. Например:

Здравствуйте, Миша! Давно тебе не писала.

Выражение мыслей в этих предложениях полностью соответствует языковой норме, то есть не имеет грамматических ошибок, но в этих предложениях использование обоих местоимений «вы» и «ты» явно нарушает стилистическую норму. Поскольку собеседница может напрямую назвать другого собеседника «Миша», и в следующем предложении появляется «ты», видно, что отношения между двумя сторонами коммуникации очень близки. Поэтому использование слова «Здравствуйте» в приветствии явно неуместно. Аналогичный пример:

Привет, Ирина Петровна!

В этом предложении слово «привет» выражает приветствие между друзьями, которые очень близки. А уважительная форма имени «Ирина Петровна», очевидно, делает отношения между ними официальными. Поэтому использовать «привет» в качестве приветствия здесь крайне нецелесообразно. Если это слово заменить на «Здравствуйте, Ирина Петровна!» или «Добрый день, Ирина Петровна!» выражение будет более корректным.

5. Несоответствие слов и стиля.

В процессе выражения мыслей и чувств студенты часто учитывают только лексическое значение, и игнорируют то, соотносится ли это слово или высказывание со стилем. Например:

Согласно желанию родителей я поступала в педагогический университет и поступила.

«Согласно» – слово с ярко выраженной спецификой официальной письменной речи, которое употребляется в речи официально-делового стиля, поэтому его использование в разговорной речи крайне нежелательно.

Сравните:

По желанию родителей я поступала в педагогический университет и поступила.

6. Нарушение стилистических норм.

Эллипсис – пропуск в тексте или речи подразумеваемой языковой единицы, структурная «неполнота» синтаксической конструкции. На уровне предложения эллипсис определяется как пропуск того или иного члена предложения, компонента высказывания, легко восстанавливаемого из контекста или конкретной речевой ситуации [Ярцева 1990: 292].

Советский психолог А.Р. Лурия также отмечает: «Особенностью структуры устной диалогической речи является то, что она допускает значительную грамматическую неполноту. Отдельные части грамматически раз-

вернутого высказывания могут опускаться и подменяться либо подразумеваемой ситуацией, либо включенными в речь жестами, мимикой, интонациями. Это явление хорошо известно в языкознании под названием эллипсиса, или эллизии, иначе говоря, опущения отдельных элементов грамматически развернутой речи. Однако, несмотря на грамматическую неполноту, устная диалогическая речь сохраняет функцию передачи информации в процессе диалога» [Лурия 1979: 184]. В процессе общения люди всегда выражают свои мысли лаконично, опуская слова, которые можно не произносить. Поэтому в диалогах часто используются неполные предложения.

Появление необходимости в эллипсисе возникает из-за экономии языковых средств, которая является одним из законов развития языка, обусловленным стремлением человека к совершенствованию языковых форм при минимальной затрате умственной и физической энергии на коммуникацию [Иванилова 2008: 10]. Но в процессе анализа обучения мы обнаруживаем, что студенты, в частности младших курсов, слишком часто используют полные предложения. Например:

- *Куда ты идёшь?*
- *Я иду на почту.*
- *Зачем ты туда идёшь?*
- *Я иду на почту за марками.*

Эта стилистическая ошибка наиболее ярко проявляется в устной коммуникации. Очевидно, что данный пример далек от реального общения и не соответствует характеру разговорной речи. В жизни в такой ситуации люди обычно разговаривают так:

- *Ты куда?*
- *На почту.*
- *Зачем?*
- *За марками.*

Анализ стилистических ошибок показывает, насколько успешность коммуникации зависит не только от соблюдения языковых норм, но и от коммуникативной ситуации. Таким образом, в процессе обучения преподаватель, формируя речевые, лексические, грамматические и другие языковые навыки, должен постоянно развивать соответствующие стилистические знания у своих студентов. Необходимо постоянно напоминать студентам о существовании коммуникативной ситуации на практике и тренингах, чтобы им действительно был ясен истинный смысл таких компонентов, как «Где?», «Когда?», «С кем?», «О чём?», «Как?». Только таким образом можно обучить студентов правильно использовать язык, адекватно и точно выражать свои мысли, общаться, тем самым улучшая речевое развитие студентов и достигая конечной цели обучения иностранному языку.

В последние годы под влиянием международной и внутренней среды в Китае становится все меньше средних школ, которые настаивают на открытии обучения русскому языку. Однако с начала XIX века с каждым годом увеличивается доля студентов факультета русского языка нашего вуза, начинающих свою учёбу с алфавита русского языка. За последние десятилетия почти все первокурсники нашего факультета не знают русского алфавита до поступления в вуз. Таким образом, это положение создаёт большие трудности в преподавании русского языка, особенно на базовом этапе обучения. Это требует, чтобы преподаватели русского языка в университетах постоянно изучали, практиковали, анализировали и обобщали учебный процесс, чтобы в конечном итоге сформировать относительно полный и научно обоснованный параллельный набор эффективных новых методов преподавания русского языка для удовлетворения потребностей современного периода обучения русскому языку в Китае.

Социальное развитие предъявляет повышенные требования к подготовке русскоязычных кадров. Преподавание русского языка в вузах требует не только овладения и построения системы знаний русского языка, но и формирования у студентов навыков точного использования русского языка для межкультурной коммуникации. Только более глубокое понимание русского народа, знание его истории, общества, культуры и других актуальных тем позволит более полно понять сущность русского народа и истинный смысл русского языка. Таким образом, стилистика всегда будет иметь большое значение в процессе обучения русскому языку в вузах.

Заключение. Язык – важнейшее средство человеческого общения. Основной функцией языка является коммуникативная функция, т.е. функция общения. Стилистика – это наука, которая изучает средства выражения языка и законы использования языка, лингвистическая дисциплина, которая изучает, как сделать язык более точным и достойным. Так что овладеть тем или иным языком – это значит не только хорошо знать фонетику, грамматику и лексику данного языка, но и владеть нормами их использования в зависимости от содержания высказывания, целей, ситуации общения, т.е. корректно выражать ответы на вопросы *Когда? Где? и Как?*

Как изложено выше, изучение стилистики бесспорно способствует повышению общей культуры речи, т.е. стилистика учит людей, как можно точно и правильно выразить свою мысль, как можно допускать меньше ошибок и грамматических, и стилистических. Повышение культуры речи студентов, подготовка квалифицированных русскоязычных кадров, адаптированных к потребностям социального развития, обладающих развитыми межкультурными коммуникативными способностями, грамотностью – это вопрос, над которым должен задуматься каждый преподаватель русского языка в вузе. Из этого следует, что стилистика как базовая дисциплина занимает важное место в структуре вузовской образовательной программы по обучению русскому языку как иностранному.

Библиография

- Иванилова Е.Н. Структурно-семантические особенности эллиптических предложений во французском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук. – Нальчик, 2008. – 156 с.
 Кузнец М.Д., Скрёбнев Ю.М. Стилистика английского языка. Л., Учпедгиз, 1960. – 175 с.
 Лурия А. Р. Язык и сознание. М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

Пиотровский Р. Г. Очерки по стилистике французского языка. Л., Учпедгиз, 1960. – 224 с.

Степанов Г.В. О художественном и научном стилях речи // Вопросы языкознания. – 1954. – № 4. – С. 87–92.

Ярцева В.Н. Исторический синтаксис английского языка. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. – 308 с.

Основные трудности изучения публицистического текста в поликультурной аудитории

Митрофанова Ирина Игоревна

Российский университет дружбы народов, Россия
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
кандидат социологических наук, доцент
E-mail: mitrofanovaii@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности изучения публицистического текста инофонами. При обучении русскому языку как иностранному публицистический текст становится одним из средств погружения в языковую среду, способом повышения интереса и мотивации к овладению русским языком. Использование на занятиях по русскому языку аутентичных публицистических текстов во всем их великом разнообразии помогает не только усвоить новый материал, но и адаптироваться к естественной языковой среде. Было выявлено, что основной проблемой в процессе обучения является сильное отличие публицистического текста от традиционного адаптированного учебного, что приводит к некоторым сложностям при обучении. Автором статьи описаны основные трудности изучения русского языка иностранными студентами. При обучении публицистическому тексту в иностранной аудитории необходимо учитывать психологические особенности разных типов мышления, что будет способствовать оптимизации процесса изучения русского языка, повысит мотивацию к обучению и создаст комфортные условия для формирования коммуникативной компетенции в социальных сферах.

Ключевые слова: аутентичные тексты, языковая среда, диалог культур, речевые эквиваленты, семантизация, языковое сознание, коммуникативный метод, речевое поведение.

УДК 378-052(0.054.6)

Main difficulties in studying the journalistic text in multicultural audiences

Irina I. Mitrofanova

Peoples' Friendship University of Russia, Russia
117198 Moscow, Mikluho-Maklay Str., 6
Candidate of Sciences (Sociology), Associate Professor
E-mail: mitrofanovaii@inbox.ru

Abstract. The article looks into the features of studying the journalistic text by foreigners. In teaching Russian as a foreign language, the journalistic text becomes one of the means of immersion into the language environment, a way to increase the interest and the motivation to study the Russian language. The use of authentic journalistic texts in all of their great diversity in the Russian language classes can help not only in learning new material but also in adapting to the natural language environment. It is found that the main problem in the learning process is the strong difference between the journalistic text and the traditional adapted educational text, which leads to some difficulties in teaching. The author of the article describes the main difficulties in studying Russian by foreign students. In teaching the journalistic text to a foreign audience, it is necessary to take into account the psychological characteristics of different types of thinking, which will help optimize the process of learning the Russian language, increase learning motivation and create suitable conditions for the formation of communicative competence in social spheres.

Keywords: authentic texts, linguistic environment, dialogue of cultures, speech equivalents, semantization, linguistic consciousness, communicative method, speech behavior.

UDC 378-052(0.054.6)

Введение. В современном цифровом обществе обучение иностранным языкам необходимо не только для самообразования, но и для возможности интенсивной межкультурной коммуникации. При обучении русскому языку как иностранному публицистический текст становится одним из средств погружения в языковую среду, способом повышения интереса и мотивации к овладению русским языком. Использование на занятиях по русскому языку аутентичных публицистических текстов во всем их великом разнообразии помогает не только усвоить новый материал, но и адаптироваться к естественной языковой среде. В данной ситуации больше всего подходят тексты, которые имеют информационную нагрузку и включают в себя описание лингвокультурных особенностей и национальных традиций страны изучаемого языка. Печатные и электронные материалы СМИ формируют корпус медиатекстов, которые в настоящее время становятся объектами исследований лингвистов, методистов, филологов, культурологов, лингводидактов и других.

А.Н. Богомолов писал, что газетно-публицистический текст – это образец национально-культурной специфики речевого общения, фрагмент национальной культуры, который дает достаточно полное представление о социально-культурных процессах, которые происходят в современном российском обществе, помогающий адекватному восприятию учащимися иноязычной действительности [Богомолов 2012: 86]. Из этого следует, что публицистический текст на занятиях РКИ наиболее удачен с точки зрения носителя социокультурной функции для дидактического материала, так как охватывает те темы жизни общества, которые позволяют изучить на уроках отношения и взаимодействия социально-профессиональных, территориально-региональных и возрастных общностей.

Е.С. Щелкунова считает, что публицистический текст – связанный знаковый комплекс, сориентированный на взаимодействие автора и массовой аудитории для обмена актуальной социальной информацией, представле-

ниями, мнениями и максимально актуализирующий потенциал текстовой динамики [Щелкунова 2004]. Одной из особенностей публицистического текста является то, что он синтезирует научные и художественные методы, сочетая одновременно логическое и образное мышление. Отсюда следует, что важная черта публицистического текста – это его синкретизм, то есть единовременное употребление научных, рационально-понятийных, художественных, эмоционально-образных средств. Публицистический текст – конечный продукт деятельности автора, его творчества, его мысли, что дает право предполагать, что он использовал фантазию при создании картины мира или отдельных ее фрагментов. В таком тексте реальность предстает перед адресатом благодаря соединению образов и понятий. Публицистический текст обычно направлен на установку коммуникационного контакта, с чем и связана специфика функционирования – его целевая направленность на связь с аудиторией.

Материалы и методы. Основными источниками данного исследования послужили научные труды, исследующие специфику изучения публицистического текста на занятиях по русскому языку как иностранному. Работа над статьей основывается на совокупности теоретического анализа и синтеза; метода наблюдения; метода эксперимента; метода моделирования.

Обсуждение. Поликультурная языковая среда – это взаимодействие и сосуществование в конкретной социальной среде равноправных и равноценных культур, субкультур и их представителей. Основным показателем поликультурной среды является уважение и толерантность к представителям иного образа жизни или иной культуры, что предполагает интегративное качество – умение взаимодействовать и сотрудничать с различными культурами. В поликультурной среде проходит так называемый «диалог культур», когда студенты-инофоны достаточно адаптируются к поликультурной языковой среде. Учащиеся в иностранной аудитории можно разделить на три группы: 1. Учащиеся-инофоны – это те ученики, чьи семьи недавно мигрировали, они имеют иные фоновые знания. Русский язык для них неродной, поэтому им учащиеся владеют лишь на пороговом уровне, предпочитая общаться в семье на родном языке. 2. Учащиеся-билингвы – это те ученики, для которых русский язык стал вторым родным. Они пишут и разговаривают грамотно на обоих языках и не испытывают затруднений. Многие из таких учеников никогда не были на своей исторической родине. 3. Иностранцы учащиеся – это те ученики, которые приехали изучать русский язык на определенное количество времени (от нескольких недель до нескольких лет).

Обучение русскому языку необходимо начинать с изучения лексики, так как именно она, взаимодействуя с фонетикой и грамматикой, является средством устного и письменного речевого общения. Лексика неразрывно связана с грамматической системой языка. В процессе взаимодействия они оказывают взаимовлияние, поэтому изучение лексики – это важный шаг в обучении русскому языку. В процессе общения, при употреблении слов в разговорной речи неверная постановка ударения или нарушение порядка слов приведет к затрудненному пониманию собеседников. Самый простой пример – омонимы *замок* – *замо́к*, *белки* – *бе́лки* – абсолютно разные по значению слова, при неверном употреблении которых будет невозможно понять смысл высказывания.

Л.В. Щерба пишет: «В основе лексики как некоей системы лежит понятие отдельного слова, которое играет, в конце концов, не менее важную роль и в грамматике» [Щерба 1974: 326]. Это значит, что лексика является главным аспектом языка, на котором строится речевое общение. В процессе обучения русскому языку представители многонациональной аудитории стремятся различными способами постичь особенности изучаемого материала, погружаясь в языковую среду: они слушают русскоязычную речь, читают тексты на русском языке. И при этом сталкиваются с лексикой, которая позволяет понимать текст, даже не зная гораздо более сложных грамматических и синтаксических правил. Для учебных целей методистами созданы лексические минимумы, которые учащийся должен знать, чтобы понимать русский язык и общаться на должном уровне. В такие минимумы включена лексика, соответствующая следующим критериям: семантическая ценность слова и необходимость слова для общения; способность слова сочетаться с другими словами; частотность употребления слова; словообразовательные возможности слова [Крючкова, Мошинская 2011: 121]. Исходя из этих критериев, в лексический минимум отбирают слова, которые достаточно просты в понимании, необходимы для ежедневного общения, легко преобразуются и сочетаются с другими словами. Несмотря на это, учащиеся, для которых русский язык является неродным, даже здесь могут испытывать трудности, так как в русском языке есть слова, которые имеют синонимы, паронимы, омонимы или являются многозначными. В обучении русской лексике и при отборе лексического минимума преподавателем-словесником учитывается вероятность возникновения трудностей, поэтому в словаре для начинающего изучать русский язык будут даны только однозначные слова. Трудности в обучении лексике также связаны с тем, что иногда даже простые слова, легкие для понимания, вызывают сложности в написании или в произношении. Например, слова с «Ъ» и «Ь». Таких букв нет в иностранных алфавитах, именно этот факт приводит к сложностям в объяснении учащимся функции «Ъ» и «Ь» в русском языке, верного произношения, в обучении правильности написания и употребления этих знаков. Другой трудностью для инофона может стать слишком быстрый темп устной речи или сложность публицистических текстов. И если при восприятии речи на слух это объясняется тем, что слуховая память гораздо слабее зрительной, то проблемами в письменной речи становятся слова, которые в большинстве своем не используются в повседневной жизни. Например, это слова из профессиональной области, жаргонизмы или устаревшая лексика, которая встречается в разговорной речи русскоговорящих или в публицистических текстах для придания особого эффекта. Текст позволяет понять незнакомое слово путем ассоциации или контекста, но все равно затрудняется осмысление значимой информации. Трудности при обучении учащихся-инофонов лексике могут возникнуть как на уровне словосочетаний, так и на уровне предложений. Недостаток точных структурно-смысловых соответствий между иноязычными речевыми эквивалентами мешает правильному употреблению иноязычных слов, образованию правильных словосочетаний. Для адекватного понимания лексических и грамматических элементов студентам необходимо уметь сочетать их в речи.

Главным средством распознать смысл слова в русском языке становится перевод. Однако перевод как средство раскрытия смысла слова в русском языке наравне с достоинствами содержит и недостатки. К достоинствам этого средства семантизации, можно отнести тот факт, что у перевода имеется относительная точность передачи смысла иностранного слова и вероятность мгновенного подбора адекватных по значению слов, что дает достаточную экономию во времени. К недостаткам перевода можно отнести то, что он, как средство семантизации, бывает затруднителен в ряде случаев и ситуаций при выборе эквивалентного слова в родном языке. Так происходит потому, что объем значений слов отличается в различных языках. Достаточно часто дословно перевести слово-термин возможно только при наличии контекста, отталкиваясь от него. Исключением являются те слова, которые выражают название вполне определенных, конкретных объектов. При отсутствии эквивалента в родном языке учащемуся приходится либо трансформировать слово в целях лучшего понимания, либо подбирать частично подходящий синоним из родного языка. Например, русское национальное слово «матрешка» невозможно буквально перевести на иностранный язык, поэтому при объяснении значения этой лексемы для облегчения запоминания, можно употреблять «кукла» – «Russiandoll», в то время как учащиеся-иностранцы перенимают это слово путем калькирования, то есть записи транслитерацией.

Также учащимся затруднительно изучение русского языка в связи с тем, что зачастую студенты переводят текст дословно, по порядку, в котором слова стоят в русском языке, не задумываясь о том, какой смысл получится в итоге. Таким образом, при переводе текста используется только одно значение слова, без учета синонимов.

Еще одной трудностью для изучения русской лексики является такой аспект языка, как строение морфемы. Трудно понимать и различать суффиксы и окончания, поскольку во многих языках отсутствует такое понятие, например, как падеж.

Но самым трудоемким в изучении русской лексики в поликультурной аудитории является обширный лексический запас. И даже если свести обучение к усвоению лексического минимума, каждая новая форма слова будет восприниматься иностранным учащимся как отдельная новая лексема, даже при изучении современного русского языка, на котором говорят окружающие. Например, сидеть-сидим-сидят-сиджу, лексема усложнилась, когда ее поставили в 1 лицо единственное число, так как произошла переднеязычная палатализация, сохранившаяся в современном языке в виде чередований в морфемах т-ч, д-ж, с-ш, з-ж. Для учащегося-инофона изучение русского языка – очень сложное дело. Отчасти эта сложность возникает не только из-за расхождения между системами фонем. Например, в русском языке есть звуки, которых нет во многих других иностранных языках – [sh], [shsc], [ы]; есть ударение, которое ставится у разных слов по-разному, что приводит к сложностям выражения мысли иностранными учениками даже на письме.

Л.В. Щерба выделяет восемь основных задач методики преподавания русского языка как иностранного: умение правильно прочесть и понять, при помощи словаря, заголовки книг, адреса, надписи; умение выразить свои желания и задать самые простые вопросы; умение точно понять нехудожественный текст любой трудности, лишь изредка прибегая к помощи словаря (это умение особенно необходимо студентам); умение поддерживать разговор на любую тему, говоря при этом с незначительными ошибками; умение грамотно писать научные тексты и деловые бумаги; умение свободно понимать тексты различной сложности, к примеру, художественные или газетные (это умение в первую очередь необходимо преподавателям и переводчикам); умение профессионально писать ответственные документы и литературные статьи; умение грамотно и правильно, с точки зрения произношения, говорить публично [Щерба 1974: 35-37].

Проблемы обучения русской лексике сопряжены с трудностью запоминания слов. Каждая лексема способна изменяться согласно законам языка: глаголы спрягаются, существительные и прилагательные склоняются. Также, включаясь в речь, слово создает синтагматические и смысловые связи, а у носителей языка возникают ассоциативные связи на функциональном уровне. Учащиеся должны понять, что слово: звучит, имеет графическое изображение, обладает семантикой, имеет разные грамматические формы, по-разному сочетается с другими словами в предложении, образует различные ассоциативные связи. «Языковое сознание каждой лексической и особенно грамматической категории – это совокупность значений всех ее форм, представленных в естественных языках всегда ограниченным набором и в четком отнесении к определенным условиям ее применения» [Гальперин 1977: 97]. Поэтому расхождение в восприятии появляется в таком аспекте русского языка, как предметное содержание. Определению, категории рода имен существительных можно научить с помощью наглядной классификации и практического материала. Таким образом, при использовании таблиц, в которых наглядно показано то или иное окончание для определенного рода, а также при приобретении навыка устной речи, учащийся сможет легко использовать необходимый род для выражения мыслей.

Одним из современных решений проблемы языкового барьера и отсутствия необходимых навыков устной речи является коммуникативный метод, разработанный Е.И. Пассовым. В нем описано, что все упражнения должны быть речевыми или условно речевыми. Условно-речевыми Е.И. Пассов называет те упражнения, которые организованы для формирования отдельного речевого навыка. Для них характерна одноитипность и повторяемость. Например, задания на положение объектов в пространстве – для того, чтобы запомнить и уметь различать наречия справа-слева, сверху-внизу и предлоги над-под, спереди-сзади и многие другие, необходимо выработать условно-речевой навык употребления [Пассов 1977].

В коммуникативной методике обучения иностранному языку и РКИ предпочтение отдается упражнениям на говорение. Это значительно облегчает задачу слушателям на преодоление языкового барьера и нивелирует страх сделать ошибку в разговоре, поскольку с начального этапа ученики обучаются говорить в разных ситуациях, используя лексику и синтаксические конструкции, подходящие им по уровню. Коммуникативный метод при его достоинствах имеет и недостатки: учащиеся могут делать грубые ошибки в лексике и грамматике на письме, поскольку приоритет в обучении отдан развитию разговорной речи.

П. Я. Гальперин считает, что главной задачей обучения является формирование иноязычного сознания, так как иностранный язык – это не форма и не инструмент общения, а содержание, а, значит, язык должен представляться учащимся как таковой [Гальперин 1977].

В настоящее время методика преподавания РКИ определяет текст как одну из основных единиц обучения . Публицистический текст можно считать аутентичным, так как это текст, созданный носителями языка для носителей языка в условиях естественной речевой среды. Поэтому подобный материал всегда востребован поликультурной аудиторией. Но при использовании публицистики на занятиях РКИ перед преподавателем может встать ряд затруднений:

- Новизна – отобранные тексты могут слишком быстро терять актуальность и новизну, так как события, описанные в тексте, имеют временные рамки. Это снижает интерес учащихся к предмету, и, следовательно, и их мотивацию. Поэтому преподаватель обязан постоянно обновлять публицистические тексты, используемые на занятиях РКИ, предпочтительнее, чтобы это всегда были свежие и актуальные статьи, интервью, репортажи и т.д.

- Сложность языка – публицистика предполагает использование и научной терминологии, и жаргонных элементов, и сниженную эмоционально-экспрессивную лексику, фразеологию, канцеляризм и профессионализмы, помимо обычного русского литературного языка, который и сам по себе богат сложными стилистическими фигурами и средствами выразительности (метафорами, эпитетами, аллюзиями, синекдохами и т.д.). В этой связи актуальным с позиции лингводидактики представляется вопрос о распознавании, понимании и адекватной интерпретации заложенной в метафоре информации культурного характера. Культура страны изучаемого языка составляет основу социокультурной компетенции иностранного учащегося, достаточный уровень которой обеспечивает для него возможность пользоваться языком на уровне его носителей, т.е. стать языковой личностью, умеющей организовать свое речевое поведение в соответствии с культурой его носителей [Щукин 2003].

- Восприятие – наиболее адекватное и полное понимание публицистического текста будет возможным только при лингвопрагматическом анализе языковых средств и интернациональных установок, стратегий и тактик, которые обуславливают выбор тех или иных средств.

- Культурологический комментарий – необходим от преподавателя, так как публицистический текст сам является носителем социокультурной информации и культурных ценностей, поэтому, например, в условиях отсутствия языковой среды напрямую зависит от работы преподавателя.

В ходе преподавания русского языка иностранным учащимся преподавателю необходимо учитывать, что для понимания студентами коммуникативных, публицистических и рекламных текстов нужно обращать внимание учащихся на лингвосомиотические аспекты, в которых вербальная коммуникация сопряжена с визуализацией. Знакомство с такими аспектами текста позволяет учащимся понимать прагматический и семантический уровни изображения, которые связаны с мировоззрением авторов текстов.

Всё вышеперечисленное делает язык публицистических аутентичных текстов достаточно сложным для понимания иностранными учащимися, требует от них высокого уровня владения языком и социокультурной информацией, постоянного развития языка. А перед преподавателем стоит сложная задача тщательного анализа публицистического текста до предъявления его в поликультурной аудитории и выверенная организация работы с текстом – предтекстовой, приктекстовой и послетекстовой.

Публицистический текст это дидактический материал при обучении чтению. Чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, поскольку оно связано с восприятием (рецепцией) и пониманием информации, закодированной графическими знаками [Рогова 1988: 188].

Цель обучения чтению – развитие у учащихся способности воспринимать графические знаки иноязычного текста и понимать содержание прочитанного. В качестве средства обучения, чтение способствует запоминанию правописания, лексики, грамматических конструкций. Чтение дает возможность закрепить и сохранить навыки владения языком.

Следует отметить, что публицистический текст в качестве дидактического материала как нельзя лучше согласуется с конечной целью обучения. Он содержит в себе и художественность, соответствующую общепринятым нормам литературного языка, которому обучают иностранцев, и стилистику разговорного языка, который помогает ориентироваться в устном языке, и научную терминологию, и устаревшую лексику. М.М. Бахтин писал о том, что наша жизненно-практическая речь наделена чужими словами: с одними мы можем сливать свой голос, с другими мы обосновываем свои слова, воспринимая их как авторитетные для нас, третьи мы наделяем своими личными чуждыми или недоброжелательными им устремлениями [Бахтин 1996].

Таким образом, вырванные из контекста цитаты позволяют манипулировать общественным сознанием, так как в них может не быть правды, но всегда есть правдоподобие. Из этого следует, что оценочность – ведущая стилиобразующая черта публицистического стиля.

Чтение публицистического текста иностранные студенты начинают с заголовка, в котором всегда сосредоточена главная мысль, суть текста. Но языковые и лингвострановедческие трудности не позволяют студентам с легкостью читать такой текст. Они воспринимают только предметно-логическое содержание текста, читают на фрагментарном уровне. Поэтому на занятиях РКИ при обучении чтению публицистического текста преподаватель должен обучить студентов стилистическим и композиционным особенностям жанров, помочь сформировать понимание на синтетическом уровне, разъяснить авторскую проекцию текста, его коммуникативное намерение. Без анализа эмоционально-оценочных единиц текста и их роли в выражении замысла автора студенты не смогут точно трактовать публицистические тексты, вследствие чего может неадекватно пониматься смысл, что приведет к неудачной коммуникации. Также неуспех коммуникации возможен, если не ориентироваться на учет индивидуальных особенностей студентов, например, если использовать интенсивный коммуникативный метод для учащихся из стран с жесткими императивными национальными лингвометодическими традициями.

При обращении к публицистическому тексту важно помнить, что такие тексты являются самыми сложными для изучения в иностранной аудитории. Это обусловлено такими факторами: в публицистическом тексте содержится огромный массив незнакомой для иностранца лексики; публицистический текст характеризуется определенным жанровым разнообразием; высокий темп дикторов и корреспондентов невероятно сложен для восприятия на слух теленовостей. Публицистические тексты становятся объектом внимания в коммуникативной стилистике текста. «Становление и развитие коммуникативной стилистики текста, приобретающей в последние годы коммуникативно-когнитивный характер, связано с новыми тенденциями в русистике, для которой характерны антропоцентризм и текстоцентризм... Изучение закономерностей эффективной текстовой деятельности автора и адресата и входит в задачи коммуникативной стилистики текста [Болотнова, Васильева: 2009].

При выборе публицистического текста необходимо обращать внимание на тему, несмотря на то, что некоторые исследователи считают, что заголовок является главным, так как его функция – рекламная, то есть именно он привлекает внимание адресата. Хотя и очевидно, что зачастую он может не соответствовать содержанию, что является проблемой на занятиях РКИ, так как даже носители языка воспринимают информацию абсолютно по-разному, поэтому учащимся, имеющим иную языковую картину мира, тяжело менять образ мышления, от которого зависит восприятие информации.

Заключение. Проблемами в обучении многонациональной аудитории является не только сложность в усвоении отдельных навыков, но и психологическая – перестройка сознания на иноязычный лад возможна только при усвоении лингвистических категорий, которые составляют существенный признак языка вообще и своеобразно представлены в каждом конкретном языке. Но сформировать иноязычное сознание в чистом виде у учащегося невозможно, так как у него уже сформировалось сознание носителя родного языка. Некоторые авторы отмечают, что индивид, чья картина мира сформирована родным языком, сталкивается при изучении иностранного языка с двойной трудностью. С одной стороны, его языковое сознание «не хочет» принимать чуждую ему языковую систему, что часто приводит к калькированию с родного языка. С другой стороны, его когнитивное сознание не приемлет того, что чужой язык передает реальность иначе, другими словами и другими структурами предложений [Цветкова 2002: 25].

Таким образом, на уроках русского языка в поликультурной аудитории необходимо учитывать психологические, личностные и языковые особенности учащихся-инофонов, чтобы преодолеть возможные проблемы при обучении языку. Также при обучении учащихся-инофонов рекомендуется использовать аутентичные материалы. К примеру, это могут быть тексты, которые содержат в себе характеристики речевого поведения. Такие тексты приблизят учащихся к применению языка в естественной коммуникации. Эти тексты должны содержать в себе невербальный аспект и формировать лингвокультурологическую сторону обучения русскому языку.

Педагогу при обучении русскому языку как иностранному следует помнить, что невербальное поведение зависит от культуры и традиций, а значит, при обучении необходимо учитывать этот аспект. Каждый урок – это перекресток двух культур, не только родной, но и изучаемого языка. Очевидно, что овладение невербальным аспектом при обучении русскому как иностранному необходимо для адекватного понимания и осуществления межкультурного контакта.

При выборе публицистического текста необходимо обращать внимание на тему, несмотря на то, что некоторые исследователи считают, что заголовок является главным, так как его функция – рекламная, то есть именно он привлекает внимание адресата. Хотя и очевидно, что зачастую он может не соответствовать содержанию, что является проблемой на занятиях РКИ, так как даже носители языка воспринимают информацию абсолютно по-разному, поэтому учащимся, имеющим иную языковую картину мира, тяжело менять образ мышления, от которого зависит восприятие информации.

Библиография

Бахтин М.М. Проблема речевых жанров// Бахтин М.М. Собр. соч. – М.: Русские словари, 1996. – Т.5: Работы 1940–1960 гг. – С.159–206. Комментарий. С. 535–555.

Богомолов А.Н. Русский язык в средствах массовой информации. Учебник для изучающих русский язык как иностранный. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 320 с.

Болотнова Н.С., Васильева А.А. Коммуникативная стилистика текста: библиографический указатель по научному направлению. Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. 188 с.

Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы психологии. 1977. № 4. С 95-101.

Крючкова Л.С., Мошинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному, М.: Флинта, Наука, 2011. – 480 с.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

Цветкова Т.К. Теоретические проблемы лингводидактики. М.: 2002. – 106 с.

Щелкунова Е.С. Публицистический текст в системе массовой коммуникации: специфика и функционирование. Воронеж: Родная речь, 2004. – 189 с.

Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность, Л.: 1974. – 326 с.

Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как выраженный и невыраженный иностранного: Учеб. пособие для вузов/А. И. Щукин. М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

Публикация подготовлена при поддержке Программы РУДН «5-100».

Технологии преподавания русского языка как иностранного: традиции и инновации

Петросян Мерри Мгеровна

Башкирский государственный медицинский университет, Россия
450000, г. Уфа, ул. Ленина, 3
старший преподаватель
E-mail: merryhappy2013@yandex.ru

Аннотация: в данной статье рассматриваются различные технологии обучения и их применение на занятиях по русскому языку как иностранному. Результатом нашего исследования является вывод о необходимости применения интерактивных методов обучения, которые позволяют обнаружить и развить новые формы образовательного процесса.

Ключевые слова: методика преподавания, технологии обучения, РКИ, глобализация.

УДК 378-052(0.054.6)

Technologies of teaching Russian as a foreign language: Traditions and innovations

Merri M. Petrosyan

Bashkir State Medical University, Russia
450000 Ufa, Lenin Str., 3
Senior Lecturer
E-mail: merryhappy2013@yandex.ru

Abstract. This article discusses various teaching technologies and their application in the classes of Russian as a foreign language. The conclusion of the study is that it is necessary to use interactive teaching methods which allow us to find and develop new forms of educational process.

Keywords: teaching methods, teaching technologies, Russian as a foreign language, globalization.

UDC 378-052(0.054.6)

Введение. Глобализация, как процесс всемирной, экономической, политической и культурной интеграции, приводит в свою очередь к интенсификации сотрудничества и взаимодействия стран, культур, языков, что обуславливает увеличение контингента иностранных обучающихся в пространстве российского образования в связи с проектом экспорта российского образования. По мнению Министерства Просвещения РФ, популяризация изучения русского как иностранного поможет развитию экспорта образования [Bonk & Graham 2005].

Российская Федерация обладает реальным потенциалом, позволяющим ей занимать достойное место в мировом образовательном сообществе. Обучение иностранных граждан в вузах Российской Федерации является важной составной частью всего комплекса экспорта образовательных услуг российской системы образования.

Всё это обуславливает актуальность проблем преподавания русского языка как иностранного, поиск новых методов и технологий обучения с учетом постоянного увеличения информационных потоков, интенсивности обучения, контингента обучающихся, объема знаний, а соответственно увеличение количества исследований в этой области знаний.

21 век вынуждает преподавателей искать всё новые методы и технологии обучения, которые могли бы привлечь внимание обучающихся и удержать интерес к предмету. Этому посвящены многие исследования, обращаясь к аудиовизуальным методам (Жигунова О.М., Шамсутдинова Е.Ю.), методу проектной технологии (Пугачев И.А., Карапетян Н.Г.), а также другим инновационным методам преподавания русского языка (Линник Л.А., Евтушенко С.Я. и др.).

Материалы и методы. Для повышения активности обучающегося необходимо сделать его центром образовательного процесса. Этого результата помогают достичь интерактивные методы обучения.

Интерактивные методы обучения предполагают, что образование базируется на взаимодействии всех его участников в широком контексте – с окружающими людьми, внешним миром, другими учениками, самим собой [Абрамова 2015: 531]. Интерактивность призвана прежде всего стимулировать активность учащегося и делать его центром образовательного процесса. Подобная образовательная технология основана на диалоге и на взаимодействии учащегося с учебной средой, которая служит источником необходимого опыта.

20-е годы XX века явили собой время развития методики преподавания. Это время было одним из самых значительных по насыщенности творческой мыслью, по интенсивности методических исканий. Рассмотрим некоторые из методов, получившие развитие в этот период:

1. Дальтон-план;
2. Экскурсионный метод;
3. Технология А.Г. Ривина.

1. Дальтон-план был создан американским педагогом Хелен Паркхерст как альтернатива классному обучению. Главная идея – студент должен обучаться самостоятельно. Хелен Паркхерст выделяла два основополагающих принципа системы обучения, предложенной ей: 1. предоставление полной свободы действия; 2. кооперация и взаимодействие обучающихся и преподавателей.

Целями технологии Дальтон-плана являются обеспечение индивидуализированного развития учащегося и обеспечение развития его социального опыта за счет овладения навыками сотрудничества, ответственности и самостоятельности в учебно-познавательной деятельности. Формами реализации технологии Дальтон-плана могут являться: учебное занятие, коллективное занятие, лабораторное занятие, конференция.

2. Экскурсионный метод, как и предыдущий, разработан в 20-х годах. Экскурсию можно спланировать с помощью видео- и фотоматериалов, например, в ресторан или в университет. В проведении экскурсии главное – продумать цели, задачи, методические приемы. Экскурсии – очень эффективный метод, который развивает наблюдательность, способствуют формированию визуальных впечатлений, накоплению сведений. Каждая экскурсия должна иметь четкую учебно-познавательную и воспитательную цель. Этот метод позволяет достичь определенной дидактической цели, усвоить понятия, теорию, формировать умения и навыки.

3. Технология А.Г. Ривина – работа в парах смешанного типа или в парах постоянного состава. Сущность методики Ривина заключается в том, что обучающемуся в изучении темы помогает весь класс. Это так называемое поабзачное изучение текста. Данный метод можно назвать коллективным методом работы. Алгоритм работы данной системы очень прост: обучающиеся получают учебные тексты (например, параграфы учебника), каждый ученик – свой. Далее обучающиеся читают поабзачно тексты, давая названия абзацам друг друга, помогая понять текст, объясняя друг другу.

Плюсами данного метода являются: совершенствование навыков логического мышления, развитие мыслительной деятельности в процессе речевой коммуникации. А минусом, пожалуй, то, что данный метод не является индивидуальным и не учитывает темпу обучения отдельно взятого студента.

Обсуждение. Считается, что все вышеперечисленные методы, хоть и развивают самостоятельность и формируют исследовательские навыки, являются малоэффективными. Поэтому в 60-90-х годах 20 века разрабатываются новые технологии обучения:

1. Программированное обучение;
2. Технология П.Я. Гальперина (деятельностный подход);
3. Интенсивный подход.

1. Программированное обучение – обучение с помощью программированного материала, которое реализуется посредством обучающего устройства (обучающей машины или программированного учебника). Программированное обучение решает задачу оптимизации управления процессом усвоения знаний и умений. Программированное обучение – это относительно самостоятельное и индивидуальное усвоение знаний и умений по той или иной обучающей программе с помощью специальных средств – учебник, компьютер.

2. Технология П.Я. Гальперина.

До появления на свет работ П.Я. Гальперина считалось обоснованным то, что учебное заведение должно давать знания, но практическими навыками и умениями обучающийся должен овладевать сам. Профессор начал с того, что сместил акценты целеполагания, сделав целью своей модели обучения умение действовать. Знания в данной модели являются средством обучения действию. Центральным звеном теории П. Я. Гальперина о поэтапном формировании является действие как единица деятельности, к правильному выполнению которого готовится обучаемый.

3. Интенсивный метод.

Интенсивный подход ставит перед собой цель научить обучающегося живой устной речи. Интенсивное обучение основывается на деятельностном и коммуникативно-личностном подходах и рассматривает овладение иноязычным общением как социально-психологическую задачу. Интенсивном обучении можно выделить как общение, организованное обучающим особым образом.

Несмотря на очевидные плюсы данных методик, они устаревают, теряют свою актуализацию в связи с быстро сменяющимися требованиями к преподаванию, разнообразием контингента обучающихся, развитием технологий и появлением новых технологий. Сегодня выделяют следующие основные технологии преподавания:

- 1) игровые технологии;
- 2) технологии проблемного обучения;
- 3) проектное обучение;
- 4) портфолио;
- 5) тандем-метод;
- 6) личностно-ориентированное обучение;
- 7) использование видеofilьмов и песен;
- 8) смешанное обучение.

Далее мы рассмотрим подробнее интерактивные методы обучения.

1. Игровые технологии являются эффективным средством обучения, поскольку их использование на уроках русского языка как иностранного позволяет достичь нескольких важных целей. Игры создают на уроке приближенную к реальной языковую ситуацию, что позволяет реализовать коммуникативный потенциал студентов; являются коллективной формой работы, что способствует активизации речевой деятельности; вызывают повышенный интерес у студентов, что позволяет повысить их мотивацию к учёбе, а также эффективно закрепить полученные знания и усвоить новые сведения [Азарина 2009: 102]; хорошо сочетаются с менталитетом обучающихся из многих стран мира, особенно Индии, африканских и арабских государств. Индийцы, например, обладают ярко выраженным чувством коллективизма, любят говорить хором и взаимодействовать друг с другом. Игры позволяют направить эти качества в конструктивное русло.

2. Технологии проблемного обучения были придуманы в конце 19 века американским педагогом и психологом Дж. Дьюи, особое распространение получили в 20-30-е годы прошлого столетия как в Советском Союзе, так

и за рубежом. Проблемное обучение предполагает создание проблемной ситуации, требующей от ученика активного применения его творческих и интеллектуальных способностей.

Учитель может создавать проблемную ситуацию разными способами. Например, указать на противоречие и предложить найти способ его разрешения; рассмотреть явление с различных сторон, предложить различные точки зрения на ситуацию или объект; поставить вопрос на логику, обобщение, обоснование и т.д. Обучающийся должен решить проблему самостоятельно, опираясь на уже полученные знания и собственные мыслительные способности.

3. Проектное обучение было разработано на основе идей американского педагога и психолога Дж. Дьюи и получило широкую известность в России. Проектная методика – это достижение образовательной цели благодаря детальной разработке проблемы. Данный метод заключается в том, что обучающийся должен самостоятельно решить какую-либо проблему, достигнув при этом реального результата. Цель и способы достижения проекта определяются самим студентом, исходя из его потребностей, уровня знаний и способностей [Bonk & Graham 2005: 300]. Работа над проектом должна завершиться получением практического результата – либо новой идеи, либо конкретной разработки, готовой к внедрению. Главный принцип проектного обучения – интеграция знаний и жизненного опыта ученика [Там же: 300].

4. Портфолио можно определить, как совокупность сведений, касающихся ученика и особенностей прохождения им учебного процесса. При сборе и анализе портфолио акцент делается на качественной, а не количественной, оценке действий обучающегося, его успехах и достижениях, но не провалах. Для ученика знакомство с собственным портфолио имеет очень важное значение. Во-первых, это позволяет обучающемуся взглянуть на себя со стороны, проанализировать и оценить результаты своей работы. Во-вторых, изучение портфолио повышает способность ученика к самоанализу, самоорганизации и дисциплине, делает его более осознанным и понимающим свою индивидуальность. В-третьих, трезвая оценка своей личности и трудов позволяет обучающемуся наметить более эффективные стратегии своего обучения, повышает его мотивацию и заставляет заняться планированием своего будущего.

5. Тандем-метод состоит в том, что люди, имеющие разные родные языки, помогают друг другу изучить те языки, которыми они владеют сами. Тандем может включать только двоих партнёров, а может и целую группу. Тандем-метод основан на двух принципах – принципе взаимности и принципе автономности. Взаимность предполагает, что партнёры по тандему приносят друг другу одинаковую пользу, обоюдно помогают овладеть языком и выполняют предложенные задания.

6. Личностно-ориентированное обучение основано на гуманистическом подходе к образованию. Центром данной модели образования является не учитель, как в традиционной школе, а ученик, его потребности, способности и желания. Всестороннее развитие обучающегося, раскрытие его талантов, его самореализация и самосознание выступают главными целями обучения, а вовсе не механическое усвоение информации.

Личностно-ориентированное обучение предполагает, что учебный материал должен быть отобран с учётом интересов и способностей ученика. Необходимо всё время поощрять самостоятельную работу обучающегося, его инициативность, а также следить за наличием самоконтроля ученика в процессе образования и его оценки собственной работы и усилий. При этом роль учителя ослабевает, становится менее авторитарной.

7. Смешанное обучение как новый подход в обучении РКИ.

Метод «blended learning» был впервые предложен в 1999 г. в пресс-релизе американского центра интерактивного обучения Interactive Learning Center. Изобретатели нового вида обучения сделали акцент на применении программного обеспечения для получения знаний через Интернет. Бонк К. Дж. и Грэхем Ч. Р. в своей книге «The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs» определили смешанное обучение как сочетание различных методов обучения или, в более узком смысле, как сочетание взаимодействия ученика с учителем лицом к лицу и получение учащимися знаний онлайн.

В наши дни смешанное обучение представляет собой интеграцию традиционных и современных методов образования, предполагающих использование электронных средств получения знаний.

Заключение. Итак, по нашему мнению, не существует единых методов или технологий. Выбор зависит от цели занятия, его продолжительности, уровня подготовки обучающихся, изучаемого профиля и т.д. Применение описанных методов в процессе обучения иностранцев русскому языку представляется целесообразным, поскольку они позволяют вовлечь иностранцев в совершенно новую для них языковую и культурную среду, быстрее адаптироваться в чужом обществе, снять или ослабить многие психологические и ментальные барьеры. Кроме того, применение интерактивных методов обучения позволяет обнаружить и развить новые формы образовательного процесса.

Библиография

Абаева Г.Б., Оразбаева Н.С. Изучение русского языка как иностранного в условиях обновления содержания образования // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. Сочи, 2019. – С. 165–168

Абрамова М.В. Интерактивность учебного текста в контексте формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся // Образовательные технологии и общество, 2015. Т. 18. № 4. – С. 529–539.

Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. 2009. № 3. Практикум. – С. 102–109.

Васильева М.Н., Васильева О.Н. Лингвистическая составляющая подготовки студентов медицинского вуза // Методические инновации в практике преподавания русского языка и литературы в условиях поликультурной среды. КГМУ, 2019. – С. 14–15.

Евтушенко С.Я. Современные методы в преподавании РКИ // Проблемы и перспективы развития образования в России, 2013. № 19. – С. 153–157.

Жигунова О.М., Шамсутдинова Е.Ю. Метод ассоциаций и аудиовизуальный метод в преподавании РКИ (довузовский этап) // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность,

сборник статей и I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 частях. РУДН, 2017. – С. 305–309.

Линник Л.А. Инновационные методы преподавания русского языка. Апробация, 2016. №8 (47). – С. 123–124.

Линник Л.А. Семантическое картирование научного текста. // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. РУДН, 2019. – С. 357–361.

Линник Л.А., Петросян М.М. Количественные методы в преподавании русского языка как иностранного: дифференциация и эффективность // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. РУДН, 2019. – С. 362–366.

Рыбина И.Р., Попова И.Ю. Проектное обучение как элемент организации учебной деятельности в контексте современного образования // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2014. №4(60). – С. 299–302.

Сайт Министерства Просвещения РФ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.xn--h1aaccstufcas.xn--p1ai/news/242371/>

Bonk C.J. & Graham C.R. «The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs» – San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005.

Применение фольклорного материала на уроках русского языка как иностранного при формировании вторичной языковой личности¹

Рубакова Инна Игоревна

Российский университет дружбы народов, Россия
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
кандидат филологических наук
E-mail: inna.rubakova@mail.ru

Аннотация. В данной работе рассматривается малый фольклорный жанр частушки с точки зрения возможности использования частушечных текстов с целью формирования вторичной языковой личности учащихся-филологов на уроках русского языка как иностранного (РКИ). Фольклор является одной из форм отражения национального коллективного сознания, представляет собой некий свод представлений об окружающем мире, норм поведения в социуме, его изучение способствует пониманию иностранным учащимся иной (русской) ментальности, иной стратегии жизни и усвоению информации всех аспектов. По нашему мнению, работа с частушечными текстами на уроках РКИ помогает повысить уровень лингвокультурологической компетенции учащихся. Частушки представляют собой короткие рифмованные стишки, в малой форме которых заключен сжатый смысл. Актуальность частушки обуславливает и то, что этот жанр продолжает функционировать, развиваться под воздействием экстралингвистических факторов, что дает возможность проследить новое символическое наполнение лексем. Использование частушечного материала возможно и при работе с художественными произведениями для более глубокого понимания образных и оценочных компонентов общекультурных и фольклорных концептов.

В статье приведена модель языковой личности Ю.Н. Караулова; рассматривается термин «фольклорный концепт», его компоненты (образный, понятийный и оценочный). Оценочное наполнение лексем в русских частушках отражает народную ментальность, понимание которой и есть одно из условий формирования вторичной языковой личности. Также в работе анализируется семантическая сложность фольклорного слова, которая обуславливается спецификой фольклорных текстов и сферой их бытования (что влияет на морфемную структуру слова), приводятся примеры лексем, имеющих символическое наполнение, и имеющих лингвометодический потенциал. Выбор методов исследования обусловлен материалом исследования (текстами частушек), сочетанием лингвокультурологического и лингвокогнитивного подходов. Результаты работы могут быть использованы в преподавании русского языка как иностранного, а также в курсах лингвокогнитологии, лингвокультурологии, фольклористики и лингвофольклористики.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, фольклорный концепт, РКИ, частушка.

УДК 372.881.161.1

Folklore as a means of educating a secondary linguistic personality in classes of Russian as a foreign language

Inna I. Rubakova

Peoples' Friendship University of Russia, Russia
117198 Moscow, Mikluho-Maklay Str., 6
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: inna.rubakova@mail.ru

Abstract. This paper discusses the use of chastooshka texts so as to form a secondary linguistic personality of non-Russian students. Folklore as one of the forms of expressing the national collective consciousness represents a certain set of ideas about the world and the norms of behavior in society. Its assimilation contributes to the foreign students' understanding of the differences of (Russian) mentality, a specific life strategy and the assimilation of information of all kinds. The work with chastooshka texts at Russian lessons turns out to increase the foreign students' level of sociolinguistic competence. Chastooshkas are short rhymed verses with a concise meaning. Their relevance results from the fact that this genre continues to function and develop under the influence of extra-linguistic factors which permit to trace the new symbolic content of lexemes. The use of chastooshka verses is also possible when dealing with literary works for a deeper understanding of the figurative and evaluative components of generic cultural and folklore concepts. The article draws on Yu.N. Karaulov's model of linguistic personality, explores the concept of folklore and considers its components. The evaluative meaning of lexemes in these folk verses reflects the Russian mentality: its understanding is one of the conditions for the formation of a secondary linguistic personality. This paper also explores the semantic complexity of a folklore word determined by the specifics of folklore texts and their sphere of existence which affects the morphemic word structure, exemplifies lexemes with a symbolic content. The choice of research methods is determined by the material (chastooshka texts), the combination of linguoculturological and cognitive linguistic approaches. The re-

¹ Публикация подготовлена при поддержке Программы РУДН «5-100».

sults of the study can be useful in teaching Russian as a foreign language as well as in courses of cognitive linguistics, cultural linguistics, and folklore.

Keywords: secondary linguistic personality, folk concept, Russian as a foreign language, Russian ditty/chastooshka.

UDC 372.881.161.1

Введение. Система языка формируется образом мышления человека, и в то же время сам язык воздействует на образ мышления, определяет сознание его пользователя. При анализе речи человека, языковых средств можно сделать определенные выводы о личных особенностях говорящего, причем как индивидуальных, так и коллективных. Именно идея характеристики человека через его тексты лежит в основе концепции языковой личности. В 1990-х годах И.И. Халеева применила термин «вторичная языковая личность» в аспекте обучения иностранному языку «формирование вторичной языковой личности самым тесным образом связано с привитием учащемуся особой перцептивной способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а, значит, иной способ осмысления информации, затрагивающие любые стороны этой жизни» [Халеева 1995: 114]. Ю.Н. Караулов представляет систему языковой личности как трехуровневую:

1. Вербально-семантический, на котором учащиеся овладевают структурно-системными связями изучаемого языка в параметрах системо-образующей функции языка, направленной на решение коммуникативных задач.

2. Лингвокогнитивный уровень, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой личности в более или менее упорядоченную картину мира, отражающую иерархию ценностей.

3. Мотивационный уровень, единицы которого ориентированы на прагматику и проявляются, по мнению Ю.Н. Караулова, «в коммуникативно-деятельностных потребностях личности» [Караулов 1987].

Первый и третий уровни рассматриваются как прагматические и занимают важное место в концепции языковой личности, их единицы значимы с точки зрения утилитарности. В аспекте изучения РКИ наибольший интерес и практическую ценность представляет работа с лингвокогнитивным уровнем языковой личности, с системой ее ценностей и смыслов. На этом уровне формируется понимание картины мира с ее иерархией ценностей.

В нашей работе хотелось бы подробнее рассмотреть: 1) когнему «концепт», которая понимается как культурно значимое понятие на примере фундаментальных фольклорных концептов «пространство» и «время» в текстах русских частушек и 2) возможность применения результатов исследования в практике преподавания РКИ при формировании вторичной языковой личности.

Материалы и методы. Материал исследования – тексты русских частушек, в которых вербализованы фундаментальные концепты «пространство» и «время» за весь период существования фольклорного жанра частушки, продолжающего активно функционировать в современной лингвокультуре. В процессе работы использовался метод сплошной выборки относительно сборников частушек, словарей, справочников, интернет-ресурсов; классификации и систематизации отобранных единиц; контекстологического анализа; лингвокультурологический метод; фреймовый анализ для рассмотрения лингвистических форм выражения метальных образов реальных ситуаций.

Обсуждение. Фольклор является одной из форм отражения национального коллективного сознания, аксиологических установок, эмоционального восприятия окружающей действительности, что объясняет интерес ученых к фольклору в современной антропоцентрической парадигме филологических исследований. Сохранение знаний внутри национального коллектива – цель фольклорного дискурса. Фольклорный дискурс «транслирует нормы и стандарты статусно-ролевого поведения в эстетически обработанных текстах ограниченного количества жанров, закрепленных за типичными коммуникативными ситуациями. Дискурс определяет когнитивные и ценностные установки, закрепляя бинарные отношения норма/ненорма, допустимое/недопустимое, благо/зло и т. п., предлагает особое мировидение» [Эмер 2011: 26]. В фольклорной картине мира исследователи выделяют две стороны: культурно-исторический аспект (связь с ментальностью, отражение стереотипов этнического сознания) и языковой аспект фольклорной картины мира. Слова в составе этой картины приобретают особые характеристики, отличные от тех, что они имеют в языке вообще.

В лингвокультурологическом понимании концепт понимается как «культурно отмеченный вербализованный смысл, представленный в плане выражения целым рядом своих языковых реализаций» [Воркачев 2001: 47]. Данный термин отличается интегративностью, т.к. соединяет в себе язык, мышление и культуру, при этом фольклорный концепт отличается от общеязыкового концепта с тем же именем на образном и аксиологическом уровнях, на понятийном уровне чаще всего отличия не выявляются.

Концепты «пространство» и «время» являются ключевыми для фольклорной картины мира, а учитывая то, что жанр частушки – один из немногих фольклорных жанров в наше время, который продолжает развиваться, рассмотрение вербализации концептов «пространство» и «время» на примере частушечных текстов представляется нам актуальным.

Как отмечают исследователи, использование текстов частушки в процессе преподавания РКИ для формирования вторичной языковой личности имеет обоснование: в малой форме заключен сжатый смысл; «одной из возможностей повышения лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку может считаться обращение к фольклорным текстам» [Чайка 2002: 4]. Частушка – это короткий текст, чаще четырехстрочный, а, значит, его легко запомнить. Однако лингвокультурологический, образный компоненты короткого народного стиха дают простор для формирования лингвокультурологических компетенций.

Фольклорный текст – это сообщение, закодированное и подлежащее расшифровке, поэтому можно говорить о разных уровнях его понимания. Если на первом уровне предполагается прямое прочтение текста, то на

втором уровне происходит декодировка символов. Например, колечко/перстенок, платок, подаренные девушке – символ любви и обещание заключения брака. На третьем же уровне рассматриваются семиотические оппозиции, базовыми среди которых являются оппозиция «свое – чужое», «жизнь – смерть». Как справедливо указывает С. Е. Никитина, «знание этого уровня необходимо, чтобы понять, например, почему через море можно положить дощечку: море, так же как река, ручей, вообще вода, служит границей, переходом между мирами» [Никитина 1993: 68].

Итак, мы видим, что при работе с частушечными текстами в практике преподавания РКИ следует учитывать специфику их языкового оформления, функционирование лексем, вербализующих рассматриваемые концепты.

Семантическая сложность фольклорного слова, которая обуславливается спецификой фольклорных текстов и сферой их бытования (что влияет на морфемную структуру слова) рассмотрен в трудах А.Т. Хроленко.

Особенностями фольклорного слова по А.Т. Хроленко являются:

1) обобщенность значения, которая обусловлена обобщенностью образов фольклора, когда, например, булочка, конфета, леденец могут выступать как наименования не только различных лакомств, но и в роли родового слова угощение.

2) оценочность, или коннотативность; каждое фольклорное слово репрезентует определенную фольклорную ситуацию. Слово создает не только образ, но и дает оценку: «... за каждым тщательно отобранным в многовековом использовании фольклорным словом стоит обязательное коннотативное содержание» [Сердюк 2009: 185]. Однако стоит учитывать, что коннотация, обусловленная семантическим окружением и позицией в тексте, имеет текстовый характер;

3) символичность;

4) блоковость (в семантике слова изначально содержатся признаки, которые должны быть реализованы в тексте) [Хроленко 1992].

Таким образом, в фольклорной семеме можно выделить:

1) гиперсему с общетематическим значением;

2) денотативную сему (общезыковое значение);

3) коннотативные семы (приращения смысла, текстовые и затекстовые).

Стоит обратить внимание и на специфику категории оценочности, она проявляется в характерных для фольклорной картины мира гиперболизации и идеализации. Учитывая то, что автором частушки является коллективная языковая личность, стоит отметить направленность оценки: коллективная языковая личность – предметы/ситуации окружающего мира.

При работе с оценочностью фольклорного слова можно выделить:

1) уровень непосредственного значения слова (хорошо/плохо; красиво/некрасиво; далеко/близко);

2) уровень нормативной оценки (соответствует или не соответствует норме). При этом на уровне нормативной оценки семантические различия нейтрализуются: крутой бережок, горькие слезы, добрый молодец, чисто поле соответствуют норме, они такие, какими должны быть.

Стоит также отметить, что фольклорное слово обладает не только семантическими особенностями, но и специфической морфемикой. Ученые отмечают полипрефиксальность глаголов, распространенность сложных прилагательных, имеющих в составе «цветовой» компонент и «квантитативный» корень (подробнее см.: [Хроленко 2010]).

Жанр частушки не редко сравнивается с жанром газетной хроники. Именно частушка делала возможным распространение информации «из уст в уста», быстро реагировала на события общественной и политической жизни, давала оценку происходящему, а также хранила в себе некий свод правил поведения человека в обществе «... фольклор представляет собой особый социальный институт управления поведением человека» [Адоньева 2004: 5]. Частушечные тексты воспроизводились на протяжении долгого времени практически в неизменном виде и смогли сохранить представление человека об окружающем мире самого раннего времени, поэтому образ мира, отраженный в частушках является важной составляющей национальной картины мира, они смогли сохранить самые древние представления человека об окружающем мире.

Нельзя не согласиться с мнением М.О. Абдрашитовой, что «фольклорная картина мира отличается жанровой обусловленностью» [Абдрашитова 2014: 13], поскольку каждый фольклорный жанр отбирает для изображения особые объекты, по-разному их изображает и оценивает.

Давайте рассмотрим лексемы, вербализующие фольклорные концепты «пространство» и «время», представляющие наибольший интерес при работе в иностранной аудитории при проведении занятий РКИ.

Самыми понятными и простыми по структуре являются символические концепты, в которых символическое значение отодвигает на второй план лексическое:

- «дом» – центр своего мира/семья;

Говорила я милому:

«Не с богатого я дому». –

«Полно, милочка моя,

Не гляжу на это я». [Кедров 2011: 9]

- «печь» – место для самых уважаемых гостей/кормилица;

Ой печи, печи, печи

Всем на радость калачи,

От жаркой соломы

Тепло всему дому! [<https://nsportal.ru/>]

- «береза» – девушка/родина;

*В поле белая берёза
От дождя качается;
Скажи, миленький, тихонько:
Ты об чём печалишься?* [<http://mifolog.ru/>]
- «круг» – место танца и общения;
*Шире круг, шире круг,
Дайте круг пошире.
Не одна иду плясать,
Нас идет четыре!* [<https://nsportal.ru/>]

Примечательно и то, что лексемы, вербализующие данные концепты, могут объединяться в группы (лексико-семантические парадигмы). Например, слова *лес, река, гора, камень* с символическим значением «граница между двумя мирами – своим и чужим», *осина, сосна, полынь* с символическим значением «горе, печаль» и др. Также стоит отметить синонимию, взаимозаменяемость слов в фольклоре (например, *сосна* и *полынь* – как символы тяжелой женской доли), а также сочетаемость слов с устойчивой семантикой (например, «белый» с символической семантикой *хороший, положительный*). Процесс приобретения словом символического значения в фольклорном тексте определяется как эстетическая интерпретация [Бохонная 2006].

Также стоит отметить и то, что работа с живым языковым материалом (в нашем случае с частушками) всегда воспринимается студенческой аудиторией с интересом. Учитывая то, что к когнитивному уровню языковой личности относятся единицы языка, связанные с хранением знаний (топонимы, безэквивалентная лексика, идиомы и т.д.), частушечным материалом можно дополнять работу над художественными произведениями одного периода создания, например, наглядно представить:

- линейную модель времени через появление новых наименований пространств, антропонимов и т.д.:
- «колхоз» как наименование нового социального пространства, символ требования нового времени;
*Встань-ка, Ленин,
Подивись, как колхозы разжились.
Пузо голо, с кривым боком
И кобыла с одним оком.* [<https://naseledushapoyot.ru/>]
- «Никита»;
*Наш Никита дело знает,
Со стратегией знаком!
А пока он ударяет
По трибуне баимаком.* [<http://publicadomain.ru/>]
- циклическую модель времени посредством наименования религиозных праздников, дней недели, времен года и частей суток и т.д., например:
- «Афанасьев день» – символ востребованности/невостребованности (это последний день, когда можно ожидать возлюбленного со сватами);
*Афанасьев день прошел,
Никто сватать не пришел!* [Некрылова 2017: 76]
- «понедельник» – символ нового этапа в жизни;
*В понедельник мил уйдет
На Сормовский на завод.* [Сборник «Русские частушки»]
- «воскресенье» – лексема, имеющая в частушке самое большое количество коннотативных значений: день церкви, сакральное время, позднее день веселья (прослеживается десакрализация «воскресенья»); день отдыха;
*Не ругай меня, маманя,
Что я в церковь не хожу.
Напролет все воскресенье
В нашем клубе провожу.* [<https://naseledushapoyot.ru/>]
- «утро» – символ расставания влюбленных;
*Милый мой, пойдем домой,
Зорька занимается...* [garmon-gu.ru]

Заключение. Таким образом, применение текстов частушек на уроках РКИ способствует формированию вторичной языковой личности, которая в настоящее время считается и целью обучения, и критерием оценки его эффективности. Изучение символического наполнения лексем, вербализующих базовые, ядерные концепты «пространство» и «время», синтаксический и морфологический анализ частушечных текстов повышает уровень лингвокультурологической компетенции учащихся. Сопоставление коннотаций вышеупомянутых лексем в разные исторические периоды дает возможность проследить динамику изменения образного, оценочного и, в некоторых случаях, понятийного компонентов фольклорных концептов и применять полученные знания для более глубокого понимания лингвокультурологической ситуации студентами-филологами в процессе обучения РКИ.

Библиография

- Абдрашитова М.О. Трансформация миромоделирующих возможностей современного жанра загадки / М.О. Абдрашитова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2 (32): в 2 ч. – Ч. I. – С. 13–15.
Адоньева С.Б. Прагматика фольклора: частушка, заговор, причет: Белозерская традиция XX века: дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.09 / Адоньева Светлана Борисовна. – СПб., 2004. – 316 с.

Бохонная М.Е. Эстетическая интерпретация «вещного» мира в языке среднеобского фольклора (на материале лирической песни и частушки): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Бохонная Марина Евгеньевна. – Томск, 2006. – 32 с.

Воркачев С.Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты / С.Г. Воркачев // Известия РАН. Серия лит-ры и языка. – 2001. – Т. 60, № 6. – С. 47–58.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

Кедров В. Разудалые частушки. – М.: РИПОЛ Классик, 2011. – 93 с.

Некрылова А. Русский традиционный календарь. – М.: РИПОЛ Классик, 2017. – 765 с.

Никитина С.Е. Устная народная культура и языковое сознание / С.Е. Никитина. – М.: Наука, 1993. – 187 с.

Сердюк М.А. Слово в фольклорном тексте: семантическая структура и субстанциональные свойства / М.А. Сердюк // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 96. – С. 184–191.

Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/>

Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность / Халеева И. – М., 1995. – 240 с.

Хроленко А.Т. Семантика фольклорного слова / А.Т. Хроленко. – Воронеж: Из-во Воронеж. ун-та, 1992. – 137 с.

Хроленко А.Т. Введение в лингвофольклористику / А.Т. Хроленко. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 190 с.

Чайка С.А. Лингвокультурологическое исследование концепта город в иностранной аудитории: на материале русского городского фольклора: дис. ... канд. филол. наук: 13.00.02 / Чайка Светлана Александровна. – М., 2002.

Эмер Ю.А. Современный песенный фольклор: когнитивные и дискурсы / Ю.А. Эмер. – Томск: Издательство Томского университета, 2011. – 266 с.

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mifolog.ru/>

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://naseledushapoyot.ru/>

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publicadomain.ru/>

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/sbornik/russkie-chastushki/>

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: garmon-ru.ru.

**Мифопоэтический потенциал прозы Н. Веревочкина
в свете формирования речемыслительной культуры в вузе**

¹Сарсекеева Наталья Канталиевна
²Демченко Алена Сергеевна

¹Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, проспект аль-Фараби, 71
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: sarsekeeva1403@inbox.ru

²Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, проспект аль-Фараби, 71
доктор PhD
E-mail: alenchika@mail.ru

Аннотация. В современной парадигме гуманитарного знания особый онтологический статус литературы связан с ее вбиранием в себя опыта мифологии, религии, философии. Художественный текст может быть прочитан с использованием разных культурно-исторических и литературных кодов, применение которых также способствует формированию речемыслительной культуры у студентов вуза. В статье на примере произведений казахстанского писателя Н. Веревочкина рассматриваются неомифологические конструкции как фактор авторской стратегии, коммуникативная природа и основные характеристики художественного текста, используемого в учебных целях. Установлены и описаны истоки формирования образно-мотивного комплекса писателя, его мифопоэтическая основа, особенности метафор, микропонимов и др. Их специфика и функции в тексте исследованы и как фактор жанровой специфики произведений писателя постмодернистской направленности, и как способ формирования читательской компетенции. Выделены два основных мифологических пласта – городковчег, который не спасает героев от потопа, и мамонт, кости которого потревожили строители города. В процессе постижения внутритекстовых связей рассмотрен единый образно-сюжетный комплекс с разветвленной негативной перцептивностью и приемы риторизации сюжета, основанного на художественной дестабилизации устойчивых архетипических образов: «дома», «дерева», «мертвеца» и др. Сделан вывод о возможностях использования текстов Н. Веревочкина в лингводидактических целях как объекта восприятия и обучения русскому языку.

Ключевые слова: литература, язык, образ – архетип, миф, мотив, стратегия, лингводидактика.

УДК 378:8+37.02

**Mythopoetic potential of N. Verevochkin's prose
in line with forming communicative cognitive culture in university**

¹Natalya K. Sarsekeeva
²Alena S. Demchenko

¹Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
050040 Almaty, Al-Farabi Ave., 71
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: sarsekeeva1403@inbox.ru

²Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
050040 Almaty, Al-Farabi Ave., 71
Dr. PhD
E-mail: alenchika@mail.ru

Abstract. In the modern paradigm of humanitarian knowledge, the special ontological status of literature is associated with its incorporation of the experience of mythology, religion, and philosophy. A literary text can be read with application of different cultural, historical and literary codes which also contribute to the formation of university students' communicative cognitive culture. Drawing on the works by the Kazakh writer N. Verevochkin, the article explores non-mythological constructions as a factor of the author's strategy as well as the communicative nature and the main characteristics of a literary text used for educational purposes. The paper reveals origins of the formation of the writer's figurative and motivational complex, its mythopoetic basis, the peculiarities of metaphors, microtoponyms, etc. Their textual specificity and functions are treated both as a factor in the genre of the works of a writer of postmodern orientation, and as a way of forming the readers' competence. The publication distinguishes two main mythological strata: the ark city, which fails to save the characters from the flood, and the mammoth, whose bones are disturbed by the city builders. While comprehending intertextual links, the paper considers a single figurative-plot complex with branched negative perceptivity and methods of rhetorizing the plot, based on the artistic destabilization of stable archetypal images: "home", "tree", "dead man", etc. The paper draws a conclusion about the possibilities of using N. Verevochkin's texts for linguistic and didactic purposes as an object of perception and teaching the Russian language.

Keywords: literature, language, image – archetype, myth, motive, strategy, linguodidactics.

Введение. Реформирование структуры и функциональной содержательности высшего образования диктует необходимость трансформировать филологическое образовательное пространство в соотношении с глобальными концептуальными аспектами новой образовательной стратегии. В центре внимания по-прежнему остаются и русскоязычные художественные произведения казахских авторов, и произведения, созданные писателями и поэтами Республики, русскими по мироощущению, национальности и духу. Вмещающая в своем пространстве множество культур, языков, менталитетов, Казахстан аккумулирует достижения других цивилизаций и накапливает потенциал к созданию собственной диалектической модели будущего. Обращение современных писателей к архетипическому субстрату культуры способно сделать этот поиск, по убеждению исследователей, более эффективным [Большакова 2010], [Адибаева 2005], [Каскабасов 2010: 583] и др. Изучение неомифологических конструкций в художественных текстах в рамках обновленных учебных программ по русской литературе в высшей школе Республики направлено на реализацию инструментальной задачи (совершенствование навыков анализа и интерпретации художественного текста, активизацию речемыслительной деятельности и формирование лингвориторического идеала как фактора становления профессиональной языковой личности будущего учителя), на воспитание нового поколения словесников [Юрьева, Ворожбитова 2014], [Архипова 2004], [Курчатова 2010].

Материалы и методы. Статья носит научно-практический характер ввиду того, что ряд утверждений авторов иллюстрируется примерами из собственной научно-педагогической деятельности в ведущем вузе страны – Казахском национальном университете им. аль-Фараби. Изучение русскоязычной литературы Республики – перспективное направление в общеобразовательных программах университетов не только Казахстана, но и ближнего зарубежья. Тексты русскоязычных авторов Казахстана входят в образовательные стандарты таких вузов, как Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Карагандинский госуниверситет им. Е.А. Букетова и многих других отечественных вузов, а также Российского университета дружбы народов в Москве (Россия). В КазНУ им. аль-Фараби разработаны обязательные и элективные курсы «Русскоязычные писатели Казахстана», «Методика анализа архетипа «дом» в произведениях современных русскоязычных писателей Казахстана в вузовской практике», «Мифопоэтика русской литературы» и др., которые ежегодно пополняются новыми данными (в частности, материалами фундаментальных научных проектов, осуществляемых на базе кафедры русской филологии и мировой литературы данного университета). Как отмечают исследователи новой казахстанской литературы [Елеукинов 2011: 119-120], [Алтыбаева 2009: 249-321], [Сафронова 2014: 157], [Савельева 2012: 175], [Джолдасбекова 2016], [Ананьева 2014: 401-423], ей свойственны общая идейная диссипативность и кристаллизация стержневых культурных смыслов, этническая самобытность и архетипическая универсальность. Выбранные в качестве объекта изучения произведения Н. Веревочкина, выделяющиеся своим мифопоэтическим потенциалом, способны дать студентам представление о катастрофических последствиях безответственного подхода к природе и к человеческому сообществу в целом, т.к. их панэкологическая направленность несет в себе существенный воспитательный заряд. На данном материале будет рассмотрен потенциал лингвориторических компетенций художественного текста, а в качестве теоретических основ исследования использованы концепции языковой личности Ю.Н. Караулова [Караулов 2010], лингвориторической парадигмы и непрерывного лингвориторического образования А.А. Ворожбитовой [Ворожбитова 2000] и лингводидактической парадигмы Н.В. Кулибиной [Кулибина 2001].

Обсуждение. Творческий опыт известного казахстанского писателя, лауреата Русской премии и конкурсов Сороса Николая Веревочкина отнесен отечественной наукой к постмодернистскому направлению [Сафронова 2014]. С точки зрения художественной дестабилизации архетипа «дом» особенно показательны его романы и повести «Зуб мамонта (Летопись мертвого города)», «Гнездо из полыни. Гнездо из окурков», «Белая дыра», «Городской леший, или Ероха без подвоха» и др. Город в урбанистических произведениях Веревочкина совершенно меняет героев указанных произведений, исключая их возвращение в родной дом в провинции: они становятся другими людьми, как нами было отмечено ранее [Сарсекеева 2017: 153], с иными взглядами на жизнь и изученными судьбами, нередко находясь на грани разума и безумия.

В свете формирования речемыслительной культуры студентов необходимо акцентировать внимание на особую авторскую стратегию писателя: секуляризацию (расчленение, разъединение) идейно значимых понятий уже в заглавиях произведений – «Человек без имени», «Страна без негодяев», «Железная дверь без ключа», «Городской леший, или Ероха без подвоха». При этом отсутствующий компонент понятия нагружен нередко изначально негативными смыслами (например, *негодяи*, без которых страна обретает утопическую смысловую «окрашенность»), однако в конечном счете именно он – утраченный элемент – оказывается экзистенциально необходимым для всего художественного мира Н. Веревочкина, иначе нарушается важный для авторского миропонимания закон неделимости добра и зла, высокого и низкого, трагедии и карикатуры.

Названия местностей достаточно показательны для активизации речемыслительной деятельности обучающихся. В частности, название городка *Степноморск* («Зуб мамонта»), построенного на месте затопленной североказахстанской деревни Ильинки, является микропонимом, вызывает ассоциацию с водой, *морем*, т.к. он строится на месте *степной* деревни Ильинка, затопленной в свое время: «реку перегородили плотиной, и Ильинка, словно Атлантида детства, погрузилась на дно Степного моря. Конечно, конечно – водохранилища» [Веревочкин: Электронный ресурс]. Жизнь Степноморска начинается с затопления Ильинки – маленького поселения, из которого происходили многие жители нового *«мира»*. Пережить насильственное выселение во имя прогресса смогли далеко не все выходцы затопленной *степной* Атлантиды.

Тем самым лейтмотивом степноморского топоса становится разрушение дома, общее бездомье. Городские постройки разграблены и пусты, смотрят на мир черными глазницами окон, и ничто в мире не способно изжить эту темноту бесприютности. Сюжет *«затопления»*, положенный в основу произведения, вызывает у читателя

ассоциацию с распутинской повестью «Прощание с Матерой», только у Веревошкина все намного трагичнее, безысходнее, о чем свидетельствует характер микротопонимов писателя. Неслучайно в его романе «Белая дыра» фигурирует микротопоним «*Новостаровка*», образованный из двух слов-антонимов, эксплицирующий характер восприятия автором действительности во всей ее противоречивой сложности, в единстве и борьбе противоположностей [Веревошкин 2007]. Тем самым мифологические сюжеты Н.Веревошкина – сюжет о затопленной деревне, о мамонтах, идущих по городу, об обычных людях, попавших в необычайную ситуацию, органично вписываются в художественную концепцию автора.

Как пишет авторитетный отечественный исследователь В.В. Савельева, тематический диапазон произведений писателя «...тесно увязан с такими проблемами современности, как отцы и дети; наркомания; обнищание и социальное расслоение общества; сомнение в разумности проповеди вечных нравственных и правовых норм; тоска по вечным ценностям и стабильности; проблема вынужденной миграции; кладбищенская тема; тема «дна» жизни и смерти и, конечно, всегда близкая Н. Веревошкину экологическая проблема» [Савельева 2012: 173]. Писателя нередко называют мастером парадокса. Изображаемый им мир порой утрачивает условную реалистичность: исполинский мамонт, от шагов которого сотрясается яблоневый город, вдруг уменьшается до размеров муравья, а вместе с ним уменьшается город, планета, галактика. В жилище Руслана присутствуют такие предметы, как *обгоревшая* гитара, *избитые* ботинки, *зачехленные* лыжи, сравниваемые автором с *покойником*. Подобные предметные детали явственно указывают на болезненность, истощенность самого героя, подозревающего мир в том, что он *исчезает*: «Война уже началась. И неправильные живые люди с их ошибками, любовью и ненавистью, дикой природой уже обречены в неправильных городах и деревнях на вымирание [Веревошкин: Электронный ресурс].

Мамонт – медиаторный хтонический символ, выступающий посредником между тремя мирами: подземным, срединным и высшим. В сказаниях народов Сибири мамонт почитался как демиург, сотворивший землю вместе с мировым змеем. Сам мамонт вышел из воды, будучи некогда «*великой рыбой*» (щукой), этот образ также продублирован в романе, и от его воздействий трансформируется ландшафт. Мамонты прокладывают русла рек, бивнями выкапывают лежбины озер, а со временем исхода жизненного цикла общества уничтожают его, погружая в пучину первоестества – в землю или воду. В данном образе есть цикличность, присущая тотемам высшего порядка: уничтожение старого мира знаменует переход на более высокий уровень осознанности, смену изживших себя парадигм новыми, более совершенными. «*У каждого свой тотем*», – размышляет Руслан во время своего краткого пребывания в Заполярске.

Перед читателем возникает образ башни, построенной на костях вымершего животного. Мотивы смерти, омертвения, кладбищенской затхлости вплетаются в художественный «узел» Башни, которая превращается в мертвое сердце вымирающего мира – маленького городка Степноморска. В процессе постижения внутритекстовых связей привлекает внимание единый образно-мотивный комплекс с разветвленной негативной перцептивностью: это *мрачность* (зрительный модус: багровые, черные, серые цвета осеннего города), *зловоние* (обонятельный модус: миазмы испражнений, отбросов, трупного разложения), *осязательная чуткость* (битое стекло, использованные шприцы и пр.). Описывая выход героя за пределы дома, автор прибегает к сравнению его с мягкотелой улиткой, выползающей на *битое стекло*.

Руслан устанавливает с обретенным отцом прочную духовную связь. Ради сохранения домашнего тепла он продает свою электрогитару, чтобы поставить в промерзшей квартире печь – живительный центр их общего с отцом пространства дома. Помимо людей, в их квартире обитают соседи-животные: мышь Машка, пеликан Петька, кот Снежок, которых объединяет смысловая синтагматика образов-посредников между мирами. Так, мышь актуализирует мотив памяти, смерти, жизни; птица, сбившаяся с курса (нарушение природной установки) – транзитное для души состояние; кошка – посланец иного мира. Однокомнатная квартира названа *казармой* не только в силу аскетической обстановки, но и потому, что казарма – дом всеобщий и ничей одновременно. Это *транзитная зона*, лишённая смысловых оттенков постоянства, защищенности.

Между тем в Мертвом городе присутствует собственное *мировое дерево* – могучий железный дуб: «...Он потому и зовется зимним, что в отличие от других в самое снежное время не сбрасывает увядшие листья. Случается, осенью клены, карагачи, акации не успеют оголиться, и первый же снегопад ломает хрупкие ветви, раздирает стволы. Но зимний дуб словно выкован из железа. Он был создан природой для того, чтобы мамонты чесали о его ствол косматые бока» [Веревошкин: Электронный ресурс].

Напомним, что дерево, в том числе и дуб, связан с идеей космической вертикали, которая соединяет три уровня бытия. Это ось мироздания, его «сердечная жила», центр. Мировое дерево репрезентирует не только космогоническую вертикаль, но и жизненные циклы природы и человечества, оно связано со всеми мировыми стихиями, так как черпает силы из земли и воды (корни), солнца и воздуха (кроны). Во всех мифологических системах с древом связаны мотивы смерти и воскресения бога, новую жизнь которого знаменуют свежие зеленые листья (например, мифологема обновленного, зеленеющего дерева, актуализированная в романах Л.Н. Толстого «Война и мир», «Рудин» И.С.Тургенева). Однако ось Мертвого города, его вещей и царственный дуб представлен в тексте романа Веревошкина как поэтически инверсированный элемент, т.к. дуальность его символической природы смещается в сторону негативных коннотаций. Вместо прозрения он репрезентирует безумие; вместо обновления жизни – омертвление. Весь комплекс эпитетов, его характеризующих, несет значение смерти, умирания или застоя: *переломанные ветви, увядшие листья, выкован из железа, снежный дуб, зимний дуб*. Симптоматично, что дерево не сбрасывает увядших листьев, не обновляется для расцвета новой жизни, а его дуло запломбировано бетоном. Дуб приобретает еще одно значение – надгробного памятника: под ним хоронят Жульку, собачку с «*душой Павлика-наркомана*». Т.о., у Мертвого города *мертвая ось*, значимость которой усиливает и мотив приближающегося чудовища – мамонта.

Архетип мирового древа может быть реконструирован еще на одном показательном примере – образа «*березы-виселицы*»: «Старое и необыкновенно красивое дерево: кряжистое, разлапистое, узловатые корни, словно когти хищной птицы, вцепились в землю. На ее ветвях вырос целый город вороньих гнезд. Роща бар-городка была практически вырублена на дрова, но эту красивую березу с мрачной историей не тронули. Директор местного краеведческого музея Кузьмич души в ней не чаял. Огородил жердями и повесил табличку: «Памятник природы. Охраняется государством». А какой-то мрачный шутник дописал: «Вешаться категорически запрещено!» Однако дерево с неотвратимой силой притягивало самоубийц. Оно плодоносило покойниками. И снимали этот страшный урожай в самые мрачные месяцы – в феврале и ноябре».

Как и дуб, береза является воплощенной осью мира, в ее символический комплекс входят также значения фаллической силы, семейственности, нравственной чистоты. Вместе с тем мифологема березы неоднозначна и включает такие смыслы, как печаль, связь с потусторонним миром и смертью. На березе, согласно новозаветному мифу, хотел повеситься Иуда, однако дерево отторгло его, побелев от страха и возмущения, именно поэтому за данным образом закрепилось знание непорочности. Между тем в инверсированном мире Н.Веревошкина виселицей становится именно то дерево, которое в мировой культуре подобное значение отрицает.

Писатель создает собственную систему *говорящих имен*. Так, Руслан Козлов совмещает в своем патримониальном и собственно именном индексах противоречивые образы – козла и льва. В древних мифологиях большинства народов лев (Руслан) – символ власти, жизненной силы и мощи, связанный с солярным культом, в культурной традиции львом нарекали героя или царя. Лев считается также стражем высшего порядка: власти, божества или самой смерти, вот почему статуи львов охраняют царские троны и усыпальницы. Со львом связывают рождение и смерть культурного героя. Руслану предстоит одолеть самого себя, умереть и воскреснуть в новом воплощении. Вот почему Степногорск играет для него особенную роль – это его *архетипический* загробный мир, транзитная зона духовного обновления. Вторая ипостась имени героя – его фамилия *Козлов*, коррелирующая с еще одним важным тотемом.

В ритуальной сфере древних народов козел олицетворял плодородие, с одной стороны, и бесплезность, непригодность, с другой. Показательно, что в русских народных сказках козел (или коза) изгоняет других животных из их жилища, но в итоге сам (сама) остается без дома (что и произошло с Козловым в романе). Будучи животными нижнего мира, козлы приносились в жертву во имя искупления грехов усопшего. Считалось, что в Загробном мире именно козел помогает заблудшей душе возродиться, вскармливая его собственной плотью.

На мифопоэтическом уровне Козлов-старший в полной мере реализует указанную функцию, помогая возродиться своему обретенному сыну Руслану. Необычна с точки зрения мифопоэтического подхода и фамилия художника Гофера. Согласно Книге Бытия, Гофер – это дерево, из которого был построен Ноев ковчег. Это гипероним, обозначающий род смолистых деревьев, не поддающихся гниению. Фамилия в данном случае изоморфна герою. Несмотря на сложные жизненные обстоятельства, Гофер проживает жизнь счастливого человека, некогда обретшего свой *Рай* в Мертвом городе.

Рая – это имя его супруги, однако в соответствии с художественной манерой Веревошкина оно также *«перевернуто»*, т.к. супруга Гофера воплощает мифологему гарпии, а не гурии. Однако именно Гофер, живущий в Мертвом городе как *«грустный оптимист»*, не выдерживает столкновения с конкретикой уродливых деталей жизни. Узнав о том, что его дочь Ирина (ее имя с древнегреческого означает *«мир»*, который, вероятно, и был заключен в данном образе) поддалась пагубному влиянию другого «мертвого города» – Москвы, – Гофер вешается. Он не принимает того, что его дочь стала блудницей, и решает покинуть свой утраченный земной рай.

И все же в субъективной ткани произведения присутствуют люди другого рода: нравственно чистые, верные заветам предков, отзывчивые (Надежда Мамонтова и ее семейство, баба Вера, дед Григорий) – все те, кто медленно вымирает в *«дырах»* земного шара, как мамонты. Тотемическая метафора *«мамонт»* распространяется в романе на многих героев. Это и Мамонтовы с их говорящей фамилией, и Бивень, и Грач, мечтающий *«обрасти кошматой рыжей шкурой»* и уйти в тайгу. Это Мэлс, Василий Шумный и старый Кузьмич, и даже маленький Костя, живущий светлой мечтой о золотом колоколе.

Автор сравнивает Ильинку с *«утопленным кутенком»* – еще одна метафора, репрезентирующая мотив власти и цивилизации, разрушающих естественную жизнь и культуру. В этом плане, как было отмечено ранее, Веревошкин очень близок В. Распутину: мотивы утраченного дома, родовой памяти, связей между людьми – общие для обоих произведений. Более того, именно эту книгу выдающегося русского писателя Бивню рекомендует Гофер.

Заключение. Сам сюжет о жизни североказахстанского целинного городка у Н. Веревошкина мифологичен, символика его, начиная с названия городка – Степногорск – многослойна. Степногорск построен на месте затопленной североказахстанской деревни Ильинки и представлял как перестройки своеобразный *райский* уголок – ковчег. Гибель города предстает как возмездие, кара за это святотатство (когда строили город, потревожили кости мамонта). И сами жители города – это тоже *мамонты*, тип сильных и нравственных людей-созидателей, которым нет места на этой земле. Поэтому в художественной структуре текста доминируют мотивы потерь, утрат: Мамонтовы уезжают в Россию, кто-то – в Германию или в Израиль, Козлов умирает, художник Гофер вешается и т.д.

В художественном дискурсе Веревошкина на базе известных архетипов рождаются новые образы мира, при этом каждый из символов культуры обладает *«перевернутым»* значением (береза, мамонт, мифологема Атлантиды), эксплицируя разрушение наиболее значимых мифопоэтических элементов. Повесть В.Распутина «Прощание с Матерой» выступает как важный смыслообразующий претекст в русле формирования речемыслительной культуры обучающихся, представляя убедительный материал в плане выявления системы архетипов старой русской деревенской общины, как бы оппозиционно-диалогически выстроенных по

отношению к современному индустриально меняющемуся обществу. Мир традиции, милой сердцу старины, еще удерживает души героев Веревошкина, однако измельчание людей, разрушение дома как места их обитания представлено порой в карикатурно искаженном виде в романе «Белая дыра» [Веревошкин 2007].

В контексте лингвориторического анализа выделяется семантически емкая метафора – образ щуки, внутри которой оказалась еще одна щука, помельче, внутри которой – полупереваренный линь. Известно, что хищники одного вида не пожирают друг друга, однако в мире утраченных ценностей это своего рода аллюзия на установившиеся социальные отношения. Неслучайно герой в «Зубе мамонта» фигурирует в авторском определении как «*трещина в плотине*»: он тот, благодаря кому существующий мир может быть затоплен, очищен, смыт с лица земли. Он – живой в Мертвом городе, проводник нового сознания и обновленной системы ценностей.

В свете формирования речемыслительной культуры студентов необходимо обратить внимание на специфику метафор и эпитетов, микропонимов (*Степноморск*, *Новостаровка*) и др., систему анималистических образов (мышь, кот, пеликан), систему *говорящих* имен, совмещающих парадоксальные сочетания нескольких архетипических мифологем, таких, например, как *мамонт* (Бивень) и *козел* в имени и прозвище Козлова-старшего. Имя – это некий символический аванс в жизни каждого человека, предвидение его сущности, то, что можно реализовать во внешнем мире, но что не всегда оказывается воплощенным, о чем свидетельствуют, например, судьбы Раи и Ирины. Прозвище, напротив, – символ-итог, характеристика, заслуженная по результату земных дел человека. Таким образом, Козлов – он же *Бивень* – совмещает в именном комплексе два значимых мифопоэтических компонента, каждый из которых крайне важен для понимания архетипического путешествия героя в своего рода Загробный мир и его дальнейшего возрождения.

Символично, что с возрождением Руслана в завершающей части сюжета пеликан Петька расправляет крылья, «*словно ангел*», и улетает, знаменуя освобождение человеческой души от прежнего тяготения – земли и ее пороков; однако и здесь «*неправильная птица*» путает направление и устремляется на север. Возможно, это своеобразный намек на то, что жизненный поиск героя не окончен, и ему придется еще «*теряться*» в пространстве собственного непостижимого бытия. В гиперонимическом плане единственным домом, который герою удастся возвести и сохранить, становится его собственная душа, внезапно ожившая после встречи с реликтами этого мира – мамонтами духа.

Библиография

- Абишева У.К., Когай Э.Р. Литература Центральной Азии. Архетипы. Мифологемы. Концепты. – Алматы: Казак университети, 2016. – 212 с.
- Адибаева Ш.Т. Поэтика мифа в художественной прозе конца XX – начала XXI веков: Автореф. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2005. – 25 с.
- Алтыбаева С.М. Казахская проза периода Независимости: традиции, новаторство, перспективы. – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2009. – 352 с.
- Ананьева С.В. и др. Современная литература народа Казахстана / Под ред. С.В. Ананьевой. – Алматы: Evo Press, 2014. – 488 с.
- Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Вербум-М, 2004. – 192 с.
- Большакова А.Ю. Архетип – Миф – Концепт (рубеж XX-XXI в.в.): Теория архетипа. – Ульяновск: УлГТУ, 2010. Ч.3. – 209 с.
- Веревошкин Н. Зуб мамонта (Летопись мертвого города) [Электронный ресурс] Режим доступа // <http://www.rulit.me/books/zub-mamonta-letopis-mertvogo-goroda-maxima-library-read-295649-1.html>
- Веревошкин Н.Н. Белая дыра // Дружба народов. – 2007. – № 6. – С. 43–98.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Монография. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2000. – 319 с.
- Джолдасбекова Б.У., Жаксылыков А.Ж., Сарсекеева Н.К. и др. Эстетическая многоплановость гуманитарного дискурса литературы Казахстана периода Независимости: Монография. – Алматы: Казак университети, 2016. – 280 с.
- Елеукенов Ш. Новая литература нового Казахстана // Простор. – 2011. – № 9. – С. 112–121.
- Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ. 2010. – 264 с.
- Каскабасов С.А. Золотая жила: очерки о фольклоре и духовной культуре Казахстана. – М.: Художественная литература, 2010. – 686 с.
- Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Дисс. доктора пед.наук. – М., 2001. – 351 с.
- Курчатова Н.Ю. Педагогические условия активизации речемыслительной деятельности старших школьников: на примере русского языка и литературы. – Автореферат на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Саратов, 2010. – 25 с.
- Савельева В.В. Наш современный роман как жанровый микс и некоммерческий проект // Простор, 2012. – № 3. – С. 164–177.
- Сарсекеева Н.К. «Городской текст» в свете проблем речемыслительной культуры // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2017. – № 22-3. – С.152–155.
- Сафронова Л.В. и др. Постмодернистская литература Казахстана: поэтика и семантика: Монография / Под ред. д.филол.н., проф. Л.В. Сафроновой. – Алматы: «ТОО "Компания "CoryLand"», 2014. – 160 с.
- Юрьева А.В., Ворожбитова А.А. Лингвориторический идеал как фактор становления профессиональной языковой личности учителя будущего учителя [Электронный ресурс]: Монография / Юрьева А.В., Ворожбитова А.А. – 2-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 175 с.

**Риторический конкурс как форма учебно-воспитательной работы
по формированию коммуникативной культуры студентов**

Сафонова Наталья Николаевна

Сургутский государственный педагогический университет, Россия
628417, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: natniksaf@rambler.ru

Аннотация. Формирование коммуникативной культуры – одно из обязательных условий воспитания современной личности, способной к эффективному социальному взаимодействию в различных сферах жизни. Её успешному формированию у студентов вуза служат такие формы работы, которые позволяют наилучшим образом проявить коммуникативные умения, отразить гражданскую и общечеловеческую нравственную позицию по актуальным вопросам современности, мировоззренческие убеждения. С этой целью мы предлагаем проводить в рамках учебно-воспитательной работы по общезыковым дисциплинам в вузе риторический конкурс. Воспитательный потенциал риторического конкурса прежде всего связан с повышением речевой культуры студентов, он способствует развитию коммуникативных умений и ораторского мастерства.

Ключевые слова: коммуникативная культура, риторика, культура речи, ораторские способности, полемика, риторический конкурс.

УДК 808.543

Rhetorical contest as a form of educational work at forming students' communicative culture

Natalia N. Safonova

Surgut State Pedagogical University, Russia
628417 Surgut, 50 years of Komsomol Str., 10/2
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: natniksaf@rambler.ru

Abstract. The formation of communicative culture is one of the prerequisites for the education of a modern personality capable of effective social interaction in various spheres of life. Its successful formation among university students includes types of work allowing to demonstrate communication skills to advantage, to reflect the civil and human moral position on current issues, worldview beliefs. To this end, we propose to conduct university rhetorical contests within the framework of educational work in general linguistics disciplines. The educational potential of rhetorical competitions is primarily related to the increase of the students' speech culture, contributing to the development of communicative and oratory skills.

Keywords: communicative culture, rhetoric, speech culture, oratory skills, polemics, rhetorical contest.

UDC 808.543

Введение. В современном информационном обществе с его новейшими технологиями, активизацией смс- и интернет-общения роль устного живого слова по-прежнему велика. Умение изъясняться понятно, логично, действительно, владение основными коммуникативными качествами культуры речи в настоящее время ценится особенно высоко. Профессиональный успех многих сфер деятельности человека основан именно на ораторских способностях. Таковыми являются и педагогика, и менеджмент, и социально-культурная деятельность, и социально-культурный сервис, и журналистика, и другие направления подготовки.

Формирование коммуникативной культуры – одно из ключевых направлений не только учебной, но и воспитательной деятельности коллектива кафедры филологического образования и журналистики.

Под коммуникативной культурой понимается совокупность знаний законов межличностного общения, личностных коммуникативных качеств, умений и навыков пользования средствами межличностного общения в различных жизненных ситуациях [Коммуникативная культура 2009: 13]. Коммуникативная культура – это часть базовой культуры человека, обеспечивающая его готовность к жизненному самоопределению, установлению гармоничных отношений с окружающей действительностью и внутри себя. Она есть средство создания внутреннего мира личности, богатства ее содержания, средство решения возникающих проблем [Безрукова 2000: 389]. Коммуникативная культура как социально-психологическая категория рассматривается в трудах многих психологов, педагогов, социологов и предполагает знания, умения и навыки общения, обхождения, взаимодействия. Так, Л.С. Выготский рассматривал коммуникацию в качестве главного условия развития и воспитания личности [Выготский 1999: 352].

С целью популяризации среди студентов ораторского мастерства, формирования коммуникативной культуры, искусства и техники публичных выступлений, умения выражать свою точку зрения наиболее эффективно и эффективно проводится **риторический конкурс**. Риторический конкурс – форма познавательной деятельности обучающихся, направленная на развитие ораторских способностей участников. Конкурс является действенной технологией воспитания и качественного образования студентов.

Задачи конкурса:

- формирование у студентов культуры публичных выступлений, положительного восприятия личности, способной правильно, четко формулировать и выражать свои мысли как современный человек, достойный выпускник вуза;
- развитие ораторских навыков и способностей участников, повышение эффективности аргументации и убедительности речи;
- формирование общественной инициативы, личностной активности и заинтересованной гражданской позиции по отношению к социуму в целом и к русскому языку, ценности и значимости слова;
- повышение мотивации студентов в изучении ораторского искусства, культуры речи;
- содействие раскрытию творческого потенциала участников, снятию эмоциональных зажимов.

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, раскрывающие коммуникативную культуру с разных позиций [Безрукова 2000, Выготский 1999, Титова 2009]. Методы исследования – системный анализ, генерализация и категоризация понятий, наблюдение.

Обсуждение. Предлагается проводить риторический конкурс среди студентов 1 курса (массово или внутри одной группы), изучающих предмет «Русский язык и культура речи», в рамках внеучебной деятельности по дисциплине. В процессе изучения культуры речи у студентов формируются коммуникативные умения, способность к словесной импровизации, представление о культуре публичных речей, которые могут быть продемонстрированы на конкурсе. Конкурс можно проводить и у студентов, изучающих курс риторики, как форму текущего контроля по предмету.

Можно организовать конкурс ораторского мастерства среди всех студентов вуза также в период проведения мероприятий, посвящённых празднованию Дня родного языка (21 февраля), Дня славянской письменности и культуры (24 мая), Дня филолога (25 мая), Дня русского языка (6 июня), Дня оратора (21 августа) и др.

В ходе конкурса выдвигаются параметры состязания: логика выступления, художественность речи, общение с публикой, пластическая выразительность, этичность, умение демонстрировать наглядный материал и др.

I тур – выступление-монолог на заданную тему.

Организаторами конкурса выбирается одна для всех участников тема. Ораторы готовят монолог заранее, учитывая установленный регламент (обычно 3, 5 или 7 минут).

Темы для выступлений ораторов-конкурсантов формируются совместно. Для первого тура студентами вуза (группы, где организуется конкурс) формулируется общая тема, связанная с актуальной для молодёжи проблематикой, путём отбора наиболее значимой темы из общего списка предложенных. Это могут быть, например, такие темы:

1. Как лучше подготовиться к экзаменам и успешно их сдать?
2. Трудности самостоятельной жизни: способы их преодоления.
3. Дистанционное образование: за и против.
4. Каким я вижу театр будущего?
5. Карьера или семья?
6. Быть здоровым – образ жизни!
7. Культ потребления: как бороться?
8. Учёба и личная жизнь: как совмещать?
9. Не в деньгах счастье.

Выступление ораторов регламентировано и организуется по формуле «тезис – аргумент – иллюстрация».

Подготовка публичного выступления:

- 1) выбор темы и определение основного содержания выступления;
- 2) определение цели выступления;
- 3) составление предварительного плана;
- 4) поиск и отбор материала;
- 5) работа над композицией;
- 6) работа над речевым оформлением выступления;
- 7) репетиция выступления;
- 8) произнесение речи;
- 9) анализ выступления.

II тур – выступление-импровизация на одну из тем (по выбору).

Во втором туре участники конкурса получают одну из тем путём жеребьёвки или свободного выбора, выступают без подготовки в течение 5 минут – рассуждают на выбранную тему.

Это могут быть темы, в основу которых положены изречения великих философов, общественных деятелей, психологов, писателей, например:

- Платон мне друг, но истина дороже.
- Лучшее вложение капитала – это самообразование.
- Немногие умы гибнут от износа, большей частью они ржавеют от неупотребления.
- Кто никогда не совершал ошибок, тот никогда не пробовал что-то новое.
- Мы познаём человека не по тому, что он знает, а по тому, чему он радуется.
- Кто испытал наслаждение творчества, для того все другие наслаждения уже не существуют.
- Подлецы редко бывают веселыми людьми (М. Горький).
- Опыт, как клюка, помогает ходить, но мешает летать.
- Любить человечество легче, чем сделать добро родной матери (Г. Сковорода).
- Человек, который изо всех сил старается прожить без врагов, теряет друзей (Ю. Яковлев).

- Гремит пустая посуда (Я.А. Коменский).
- Собственно говоря, лишь очень немногие живут сегодняшним днем.
- Большинство готовится жить позднее (Д. Свифт).
- Красноречие дороже денег, славы и власти, ибо последние очень часто достигаются благодаря красноречию (Скилеф).
- Заберите у меня все, чем я обладаю, но оставьте мне мою речь, и скоро я обрету все, что имел (Дэниэл Уэбстер).
- Заговори, чтобы я тебя увидел (Сократ).
- Если речь – одежда мысли, то красноречие – ее элегантный наряд (Скилеф).
- Прекрасная мысль теряет свою цену, если она дурно выражена (Вольтер).
- Красноречие, точно жемчуг, блещет содержанием (Л.Н. Толстой).
- Существует три категории ораторов: одних можно слушать, других нельзя слушать, третьих нельзя не слушать (Архиепископ Мэджи).
- Красноречие – это живопись мысли (Блез Паскаль).
- Экология языка: как спасти русский язык?

Требования к публичной речи:

- 1) решительное начало выступления;
- 2) драматизм;
- 3) сдержанная эмоциональность;
- 4) краткость;
- 5) диалогичность;
- 6) разговорность;
- 7) установление и поддержание контакта с аудиторией;
- 8) понятность главной мысли;
- 9) решительный конец.

III тур – ораторская дуэль.

Жребием выбираются пары участников, которые сойдутся в полемике по предложенной организаторами теме в форме «дискуссионных качелей» – ритмичного чередования суждений по предложенной теме: как на качелях два партнера обеспечивают взлет вверх за счет поочерёдных толчков – «бросков» своей мысли. Группы (или два человека) располагаются друг против друга. При произнесении ведущим вопроса «качели» начинают раскачиваться. Возможна «переключка» афоризмов, отстаивающих 2 разных точки зрения обсуждаемой проблемы.

Жюри оценивает выступление участников по следующим критериям (Табл. 1):

Таблица 1

Критерии оценки выступлений участников

Содержание ораторского выступления (максимальное количество баллов – 15)		
Соответствие теме, стилю, жанру и соблюдение регламента	Выступление соответствует предложенной теме, выбранному стилю, жанру, регламенту	5
Логико-композиционная организация: целостность представленной композиции	Выступление характеризуется композиционной оформленностью (построение текста, расположение и соотношение его составных частей – вступления, основной части и заключения – обусловлено его содержанием и назначением), структурированностью и логичностью	5
Полнота раскрытия, цельность, доказательность, глубина основной мысли и релевантность ответов на вопросы аудитории	Выступление характеризуется полнотой раскрытия темы, оригинальностью идей, выводов, оценок, отличается новизной и оригинальностью; четкостью и полнотой ответов на вопросы аудитории	5
Речевое мастерство (максимальное количество баллов – 6)		
Личностный аспект	Выступление характеризуется яркой демонстрацией духовных ценностей оратора; адресностью высказывания (контакт с аудиторией), артистизмом и оригинальностью подачи информации	3
Владение невербальными средствами коммуникации	Выступление характеризуется уместным использованием просодических и кинетических (жесты, позы, мимика) средств коммуникации, жестикуляцией, наличием сильного эмоционального вступления и заключения	3
Языковое оформление (максимальное количество баллов – 9)		
Лексическое оформление речи	В речи присутствуют яркие нестандартные выразительные средства языка, богатство лексического наполнения (метафоры, эпитеты, идиомы, риторические вопросы и т. д.), юмор;	3

	отсутствуют лексические ошибки	
Грамматическое оформление речи	В речи присутствует разнообразие грамматического строя, грамматических структур, отсутствуют грамматические ошибки	3
Фонетическое оформление речи	Выступление характеризуется правильным фонетическим и интонационным оформлением речи, паузаций, изменением темпа речи и громкости, ударением и тембральными характеристиками	3
Максимальное количество баллов за ораторское выступление		30

После прохождения участниками всех туров риторического конкурса жюри подводит итоги, комментирует выступления участников, опираясь на критерии оценки конкурса, награждает победителей.

Заключение. Таким образом, формирование коммуникативной культуры является неотъемлемым компонентом воспитания общей культуры личности студента – будущего педагога, управленца, социолога, журналиста, специалиста по работе с молодежью, по социально-культурной деятельности и социально-культурному сервису и т.д. Использование в работе над формированием коммуникативной культуры таких форм, как риторический конкурс, обладает мощным воспитательным потенциалом и способен решить целый ряд воспитательных задач:

- формирование качеств, необходимых для сотрудничества, улучшение психологического микроклимата в группе, повышение сплоченности, ответственности каждого за общий итог работы группы в результате совместного переживания, вызванного решением задач группой и формированием собственной точки зрения;
- формирование социально значимых отношений внутри группы;
- воспитание рефлексивных умений;
- возрастание познавательной активности и творческой самостоятельности студентов.

Использование этой формы учебно-воспитательной работы вызывает большой интерес у студентов. Подобные мероприятия между группами различных факультетов не только помогают совершенствовать умения публично выступать и аргументированно отстаивать свою позицию, но и позволяют найти единомышленников, укрепить отношения и с членами своей студенческой группы, и с представителями других направлений и профилей подготовки. Они помогают разобраться в сложных проблемах профессиональной сферы и современной жизни в целом, способствуют более глубокому усвоению теоретического материала, формированию и закреплению убеждений, являются действенным средством выработки активной жизненной позиции, воспитания гражданской зрелости.

Библиография

Безрукова В.С. Основы духовной культуры: Энциклопедический словарь педагога. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 937 с.

Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Риторика и культура речи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 535 с.

Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности / Под ред. С.В. Титовой. – СПб.: Питер, 2009. – 176 с.

Лингвистическое и литературное краеведение как средство формирования лингвистической и литературоведческой компетенции обучающихся

Сироткина Татьяна Александровна

Сургутский государственный педагогический университет, Россия
628417, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ 10/2
доктор филологических наук, доцент
E-mail: sirotkina71@mail.ru

Аннотация. Одной из задач современного образования является задача формирования региональной культурной личности. Не зная истории и традиций региона, в котором он родился и живет, человек не владеет той системой базовых ценностей, на которую он может опираться в определенных жизненных ситуациях. В статье на материале изданных в Сургуте учебно-методических пособий для школьников и студентов рассматривается система работы по лингвистическому и литературному краеведению в школе и вузе.

Ключевые слова: лингвистическое краеведение, литературное краеведение, лингвистическая компетенция, литературоведческая компетенция, литературно-языковое пространство региона, югорский текст.

УДК 81.27

Linguistic and literary local lore studies as a means of forming students' linguistic and literary competences

Tatyana A. Sirotkina

Surgut State Pedagogical University, Russia
628417 Surgut, 50 years of Komsomol Str., 10/2
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: sirotkina71@mail.ru

Abstract. One of the tasks of modern education consists in forming a regional cultural personality. Not knowing the history and traditions of the territory in which s/he was born and lives, a person fails to possess a system of basic values s/he can rely on in certain life situations. Drawing on educational and methodological manuals for schoolchildren and students, published in Surgut, the article examines the system of work in linguistic and literary local lore study in schools and universities.

Keywords: linguistic local lore study, literary local lore study, linguistic competence, literary competence, literary linguistic space of the region, Ugra text.

UDC 81.27

Введение. Одной из задач современного образования является задача формирования региональной культурной личности. Не зная истории и традиций региона, в котором он родился и живет, человек не владеет той системой базовых ценностей, на которую он может опираться в определенных жизненных ситуациях.

Факт значимости работы по лингвистическому и литературному краеведению уже ни у кого не вызывает сомнений. В настоящее время, время утраты многовековых традиций нашего народа, особенно актуальным является проблема поиска путей, позволяющих формировать историзм мышления наших школьников, любовь к родному краю, толерантность к представителям других культур. Лингвистическое и литературное краеведение может способствовать приобщению к духовному богатству региональной культуры и служить средством развития лингвистической и литературоведческой компетенции обучающихся.

Темы, связанные с лингвистическим и литературным краеведением, разрабатывают школьники общеобразовательных школ, студенты вузов. Однако пробелы в системности данной работы, как представляется, связаны с методической разработкой школьных и вузовских курсов, подготовкой специалистов, готовых полноценно вести подобные исследования.

Существенно восполняют данные пробелы такие виды работ, как проведение элективных курсов для школьников, курсов по выбору и факультативов для студентов педагогического вуза, издание методических пособий.

Материалы и методы. Материалом для нашего исследования являются факты литературно-языкового пространства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры: тексты разных дискурсов, ономастикон, художественные произведения местных авторов. Основным методом исследования является метод научного описания, в рамках которого использованы приемы сплошной выборки, обобщения, классификации, систематизации и интерпретации материала, контекстуального анализа, а также прием компонентного анализа семантики с целью выявления оценочных и культурно маркированных коннотаций.

Обсуждение. Цель предлагаемых элективных курсов для учащихся общеобразовательных школ – овладеть методикой сбора и анализа регионального языкового и литературного материала. Помочь учителю в этой работе призвано учебно-методическое пособие «Лингвистическое краеведение», изданное на кафедре филологического образования и журналистики СурГПУ [Сироткина 2016].

Цели отдельных занятий складываются в систему: сначала первичное знакомство с терминологией, необходимой для изучения какого-либо явления или факта, затем формирование понятия; на последующих занятиях

термин включается в активный лексикон учащегося, становится необходимым для выполнения заданий, используется для лингвистического анализа различных языковых явлений и текстов.

Все учебные занятия строятся на основе системно-деятельностного подхода. В начале каждого из них учитель подводит учащихся к пониманию проблемы, которая затем станет предметом дальнейшей работы, формулируются цели этой работы, организуется самостоятельная поисковая деятельность, презентуются и анализируются ее результаты.

К некоторым занятиям предлагаются темы для исследовательской работы, которые могут быть реализованы в индивидуальном или групповом проекте, причем многие из этих проектов являются не только научными, но и социально-ориентированными. Создаваемая учителем ситуация и связанная с ней деятельность должны быть привлекательны для школьника и в ней должны сочетаться его личная заинтересованность и общественная целесообразность.

К некоторым занятиям предложены темы для исследовательской работы, которые могут быть реализованы в индивидуальном или групповом проекте, причем многие из этих проектов являются не только научными, но и социально-ориентированными. Авторы исходили из убеждения, что создаваемая учителем ситуация и связанная с ней деятельность должны быть привлекательны для школьника и в ней должны сочетаться его личная заинтересованность и общественная целесообразность.

Например: Проведите мини-исследование. Какие имена в вашем классе (параллели классов, школе) самые распространенные? Самые редкие? Составьте их список. Сравните данные по годам. При выполнении задания используйте материалы классных журналов (с разрешения администрации школы).

К каждому занятию прилагаются методические рекомендации по организации деятельности учащихся, даются пояснения к заданиям и т.д.

Рассмотрим основные темы, вошедшие в учебно-тематический план курса «Лингвистическое краеведение», и учебные ситуации, их составляющие.

1. На занятии первым школьники получают представление об основных направлениях лингвокраеведческих исследований, размышляют о том, что такое малая родина, вспоминают, чем отличается речь жителей разных территорий России.

2. Занятие «Язык местности и языки жителей» призвано актуализировать знания о диалектах и просторечии, кратко познакомить с тем, на каких языках говорят коренные жители ХМАО, с помощью упражнений сделать вывод о том, кто мы – носители литературного языка или просторечия.

3. На занятии «Родной край в художественном слове» дети знакомятся с творчеством региональных авторов, делают сообщения о творчестве Еремея Даниловича Айпина, Марии Кузьминичны Вагатовой, Олега Борисовича Рихтера, Сергея Егоровича Сметанина, Николая Васильевича Сочихина, Петра Антоновича Суханова и других поэтов и писателей.

4. Занятие «Мода на имя, или почему Дмитрий, а не Ферапонт» призвано познакомить школьников с тем, что такое ономастика, откуда берутся наши имена, пытаются объяснить смысл пословицы: «С именем – Иван, без имени – болван», определить, используя ономастический материал своего класса или параллели, какие имена популярны в настоящее время.

5. На занятии «Зачем нужны фамилии» дети должны написать сочинение, опираясь на высказывание Марии Эдуардовны Рут: «Наше главное семейное имя мы получаем как камешек, обкатанный волнами времени, обросший новыми наслоениями»? Напишите сочинение-рассуждение на эту тему.

6. На следующем занятии речь идет о неофициальных именовании – прозвищах, кличках, никнеймах. При обсуждении данных вопросов должна учитываться не только их языковая, но и этическая сторона. Учащиеся необходимо привести к мысли, с одной стороны, о недопустимости злых, обидных прозвищ, с другой – о том, что не стоит обижаться на прозвище, если оно не унижает достоинства человека.

7. Занятие, посвященное региональной топонимике, знакомит ребят с тем, какой принцип может лежать в основе местных топонимов. Они вспоминают названия по свойствам и качествам самих именуемых объектов (Белоярский – по светлому песчаному берегу), названия, возникшие по отношению именуемого объекта к другим объектам (Новый Уренгой – новый населенный пункт по отношению к «старому»), названия, возникшие по связи именуемого объекта с человеком (Вогулка – по названию национальности – вогулы) и т.д.

8. На следующем занятии продолжается разговор о местной топонимии, уже в контексте определенного города, в нашем случае – Сургута. Ребятам дается задание придумать маршрут учебно-тематической экскурсии, в ходе которой они рассказали бы о тех или иных сургутских урбанонимах.

9. Занятие 9 называется «Я б... кафе свое открыл» и посвящено региональной эргонимии. Они представляют себя в роли создателя фирмы и придумывают имя для своего коммерческого объекта.

10. На следующем говорится об эргонимах – названиях народов. Они делятся на 2 группы и работают с текстами, посвященными ханты и манси.

11. Интересна тема «Язык сибирского фольклора», которая может быть построена, например, на анализе хантыйских и мансийских легенд, а также русских преданий о Ермаке.

12. Далее следуют темы, связанные с функционированием слова в различных типах региональных текстов. Это «Язык памятников письменности», «Язык современной югорской прессы».

13. Предпоследнее занятие – «Югорская лексикография», призванное познакомить школьников с региональными словарями, последнее – итоговое, учебная конференция, темы для выступления на которой учащиеся разрабатывают в течение всего учебного года.

Не менее актуальна работа по литературному краеведению, решающая задачи формирования умения адекватно понимать и воспринимать региональный текст. Как справедливо отмечают авторы, «обучение художественной рецепции должно иметь, помимо учебно-бытовой, экстраординарную стратегическую цель, так как аде-

кватные восприятие, понимание, анализ и интерпретация текста есть коммуникативные механизмы бытия культуры, заключающегося в непрерывности традиции, в бесконечном диалоге сознаний множества языковых личностей» [Ворожбитова, Русакова 2018: 39], предлагая, в том числе план анализа литературного текста [Ворожбитова, Голионцева 2019] в духе его лингвориторической интерпретации » [Ворожбитова 2018].

Как известно, важнейшими факторами формирования художественного произведения являются время и место его создания. Любая национальная литература представляет собой систему текстов, созданных в разное время авторами, живущими в различных регионах России. Поэтому в рамках современной регионалистики выделено такое направление, как литературная регионалистика, призванное исследовать локальные тексты и их роль в формировании сознания региональной личности.

Несмотря на то, что идея исследования, описания и использования методического потенциала регионально-го текста не является новой, югорская литература не так часто привлекалась как материал для системного ее изучения. Поэтому, исходя из практических потребностей, в 2017-2018 учебном году были созданы учебные пособия для школьников ХМАО-Югры и студентов-филологов «Литературное краеведение: филологический анализ регионального текста». Коротко расскажу о каждом из них.

Учебно-методическое пособие для общеобразовательных школ ХМАО-Югры предназначено для учителей, начинающих вести элективный курс по филологическому анализу югорского текста, и представляет собой материалы к занятиям элективного курса. В нем предложены темы занятий, задания для самостоятельного изучения, описана методика работы, даны списки литературы.

Назову основные темы курса. Они идут от общего к частному: 1. Что такое текст. 2. Художественный текст как текст культуры. 3. Региональный текст. 4. Югорский текст. 5. Югорский текст в историко-культурном контексте региона. 6. Роль пейзажа в региональном тексте. 7. Образ автора в региональном тексте. Биографический контекст. 8. Этническая культура в зеркале регионального текста. 9. Основные мотивы югорского текста. 10. Научно-практическая конференция «Актуальные проблемы филологического анализа югорского текста».

Изучение каждой темы курса может занимать до 3–4 занятий. Каждая тема подразделяется на учебные ситуации, их в теме может быть от трех до шести.

Первая учебная ситуация – это всегда работа по формированию понятий, необходимых для описания того или иного явления югорского текста. Именно во время этой работы в наибольшей степени формируются метапредметные умения: сравнивать, сопоставлять и т.д. Например, при изучении темы «Роль пейзажа в региональном тексте» школьникам предлагается рассмотреть репродукции картин Сергея Бирюкова и Виталия Карпенко и построить письменное высказывание с использованием двух типов речи – рассуждения и описания, в котором доказать, что югорская природа изображена именно на определенной картине.

Цель второй учебной ситуации – продолжить формирование понятий в работе с региональными художественными текстами. В названной выше теме школьники складывают пейзаж регионального текста из определенных знаков, образов, анализируя тексты Маргариты Сладковой, Павла Черкашина, Сергея Луцкого, Леонида Гайкевича.

Далее следует исследовательское задание, самостоятельный филологический анализ текста в аспекте, актуальном для данной темы. Так, например, в рассматриваемой нами теме дети отвечают на вопрос о том, какую роль играют пейзажные зарисовки в рассказе Альбины Кузьминой «Главный лесничий», какими художественными деталями отличаются описания природы, какие функции выполняет пейзаж в рассказе, благодаря каким знакам в тексте можно узнать природу Югры.

Итоговые задания, завершающие каждое занятие, обобщают и систематизируют знания, полученные на этом занятии, и одновременно являются своеобразным «мостиком» к теме следующего. Тип этих заданий довольно разнообразен: ответы на вопросы, мини-проекты различной направленности, исследовательская работа и т.д. В конце занятий предлагаются темы для дискуссии. Например, на занятии, посвященном югорскому тексту, можно построить дискуссию исходя из следующего положения: «Историки утверждают, что ни одно историческое событие не может быть оценено как безусловно положительное или безусловно отрицательное. Западная Сибирь в течение нескольких столетий была местом ссылки и каторги. Подумайте, можно ли сказать, что это было благом?»

Завершается пособие приложениями, в которых представлены списки литературы для учащихся и учителей, а также материалы к словарю югорского текста, созданные по материалам сайта «Культурное наследие Югры». В данном приложении приводится лишь по одному слову на каждую букву алфавита (аганские ханты, Барсова гора, вороний праздник и т.д.). Учитель, работая с учащимися по предлагаемому элективному курсу, может значительно расширить список таких слов, предложить детям ответить на вопрос, какие же еще слова являются для югорского текста ключевыми.

Издание данного пособия привело к тому, что возникла мысль о разработке подобной дисциплины по выбору для студентов-филологов, поскольку именно они прежде всего должны овладеть методикой работы по литературному краеведению, чтобы более эффективно работать с югорским литературным материалом в рамках школы. Поэтому следом появляется учебное пособие для студентов [Галян 2018].

Главным отличием его от школьного пособия является наличие теоретической части, которая так и называется – «Теоретические аспекты филологического анализа регионального (югорского) текста». Данный материал, написанный одним из ведущих югорских литературоведов Дмитрием Владимировичем Ларковичем, безусловно, необходим педагогу, пытающемуся не только самому осмыслить понятие «региональный текст», но и донести это понимание до своих учеников.

Составители пособия впервые предприняли сознательную попытку введения в научный оборот термина «югорский текст». Сделано это было вполне обоснованно, поскольку для введения и разработки данной дефи-

ниции имеются основания как внешнего (историко-культурный и геополитический статус локуса), так и внутреннего (территориальная мифология, обладающая текстопорождающими интенциями) порядка.

Югорский текст рассматривается нами как неотъемлемая составляющая северного текста, включающая, в узком понимании, различные тексты локальной культуры (памятники деловой письменности, художественные произведения региональных авторов, устные речевые произведения жителей города и деревни – воспоминания, дневники и т.д.), в широком понимании – все семиотическое пространство Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (обряды коренных жителей региона, фольклор пришлого русского населения, вербальные проявления региональной языковой личности, ономастическое пространство данной территории и многое другое).

В теоретической части пособия ведется речь о методах филологического анализа текста, отмечается своеобразие югорского текста, называются его ключевые мотивы и делается вывод о том, что югорский текст отличаются идеологическая вариативность и внутренняя противоречивость, что обусловлено его полиэтнической и поликультурной природой. Однако, несмотря на это, он является цельным, и эта цельность обеспечивается единством авторских устремлений создать художественный образ уникальной по своему культурно-историческому, природному и этно-национальному ландшафту территории.

Что касается других структурных особенностей учебного пособия для студентов, то в него не включаются сами тексты или отрывки из текстов (этот материал студенты могут найти самостоятельно), однако даны списки ключевых терминов по каждой теме (например, для самой первой темы – «Что такое текст» это такие термины, как денотат, знак, информация, культурный код, денотат, пресуппозиция и т.д.), а также даются задания для самостоятельной работы и методические рекомендации.

Методические рекомендации содержат комментарий каждой учебной ситуации определенной темы, описывают основные учебные результаты. Так, например, говорится о том, что для достижения учебных результатов по теме «Югорский текст в историко-культурном контексте региона» студентам необходимо усвоить такие понятия, как знаки времени, историзм, историко-культурный анализ, историко-культурный контекст, исторический персонаж, историческое событие, среда бытования. Главным в данной терминосистеме является понятие «историзм», поэтому ключом к пониманию его являются материалы первой учебной ситуации. Вокруг понятия «исторический персонаж» выстроена вторая учебная ситуация. Рассмотрение конкретных исторических персонажей, судьба которых связана с севером Западной Сибири, должно послужить основой для рассуждений о роли каждого из них в истории Югры, о роли отдельной личности в истории страны. Наконец, третья учебная ситуация посвящена понятию «исторический контекст». Отдельные бытовые дела, описанные авторами, приметы реального времени – все это создает историко-культурный контекст, без рассмотрения которого немислим филологический анализ регионального текста.

Заключение. Учителю, преподавателю, начинающему заниматься краеведческой работой, необходимо помнить, что лингвистическое и литературное краеведение должно опираться на широкий круг источников, которыми могут служить:

1. Научные описания языка и речи региона. Так, например, книга Александра Константиновича Матвеева «Географические названия Тюменского Севера» – незаменимый источник для выяснения этимологии местных географических названий.
2. Карты, списки населенных пунктов, справочники предприятий и организаций. Данные источники разного времени фиксируют ономастикон (совокупность имен собственных) региона в разные годы его существования. Сопоставив списки разных лет, можно сделать выводы о динамических изменениях системы именования.
3. Художественные произведения местных авторов. В текстах Еремея Айпина, Марии Вагатовой, Маргариты Анисимковой и других югорских писателей отражены региональные особенности языка и культуры жителей Тюменского Севера, языковая картина мира представителей разных этносов.
4. Существующие словари, справочники, энциклопедии. Так, например, изданный в Ханты-Мансийске словарь «Русское слово на земле Югорской» позволяет рассмотреть такие составляющие региональной концептосферы, как природа, быт, ремесла и другие.

Мы надеемся, что работа по лингвистическому и литературному краеведению в ХМАО-Югре в ближайшем времени выйдет на новый уровень, поскольку есть все основания говорить, что для такой работы есть и солидная теоретическая база, и интересный региональный материал, и необходимые методические разработки, позволяющие включиться в нее как опытным, так и молодым исследователям.

Библиография

- Ворожбитова А.А. Лингвориторическая интерпретация литературного произведения: интегрирующий потенциал // Научный взгляд в будущее. – Выпуск 10. Том 2. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2018 – С. 73–77.
- Ворожбитова А.А., Голионцева И.В. План анализа литературного текста: в синергетике лингвориторического подхода // Научный взгляд в будущее. – Выпуск 12. Том 2. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2019 – С. 79–82.
- Ворожбитова А.А., Русакова Е.А. Лингвориторические основы интерпретации литературного произведения в образовательном процессе // Научный взгляд в будущее, 2018. – № 8. – Том 2. – С. 39–44.
- Галян С.В., Сироткина Т.А. Литературное краеведение: филологический анализ регионального текста. Учебное пособие для общеобразовательных школ. – Сургут: РИО СурГПУ, 2017.
- Галян С.В., Ларкович Д.В., Сироткина Т.А. Литературное краеведение: филологический анализ регионального (югорского) текста. Учебное пособие для студентов. – Тюмень: Аксиома, 2018.
- Сироткина Т.А., Галян С.В. Лингвистическое краеведение: Элективный курс. Для учителей общеобразовательных школ. – Сургут: РИО СурГПУ, 2016.

**Читательская грамотность и формирование интегральной лингвориторической компетенции
в процессе изучения второго языка¹**

¹Уразаева Куралай Бибиталыевна
²Есентемирова Айгуль Маратовна
³Ерик Гулнур

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан
010008, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
доктор филологических наук, профессор
E-mail: kuralay_uraz@mail.ru

²Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан
010008, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
Докторант 3 года обучения, магистр
E-mail: aigul.yessentemirova@mail.ru

³Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан
010008, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
Докторант 3 года обучения, магистр
E-mail: yerikgulnur88@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена языковой и метаязыковой личности переводчика и читателя. Так обоснована задача формирования читательской грамотности в процессе изучения зарубежной литературы в русских переводах. Изучение художественного перевода связано с формированием лингвориторической (ЛР) компетенции студентов. Навыки интерпретации текста и анализа, овладение стратегиями смыслового чтения рассматриваются на фоне порождения переводчиком новых жанров, выявления семантических гнезд и их репрезентативных полей, изучения звукописи и ритмических показателей стиха.

Ключевые слова: читательская грамотность, художественный перевод, сонет, Вордсворт, Пушкин, Бальмонт, лингвориторическая компетенция.

УДК 808:378

**Reader's literacy and formation of integral linguistic rhetorical competence in the process
of second language learning**

¹Kuralay B. Urazayeva
²Aigul M. Yessentemirova
³Gulnur Yerik

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpaev Str., 2
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: kuralay_uraz@mail.ru

²L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpaev Str., 2
Doctoral Student, Master's Degree
E-mail: aigul.yessentemirova@mail.ru

³L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpaev Str., 2
Doctoral Student, Master's Degree
E-mail: yerikgulnur88@mail.ru

Abstract. The article discusses the linguistic and metalinguistic personality of the translator and reader justifying the task of forming a reader's literacy in the process of learning foreign literature in Russian translations. The study of literary translation is related to the formation of students' linguistic rhetorical (LR) competency. The paper examines skills of text interpretation and analysis, mastery of semantic reading strategies alongside with a translator's creation of new genres, identification of semantic nests and their representative fields, studying sound recording and rhythmic indicators of a verse.

¹ Статья публикуется в рамках научного проекта по грантовому финансированию по линии МОН РК «Формирование профессиональной мультилингвальной личности нового типа в условиях полиязычного образования РК» (2018-2020 гг.) ID AP05131672

Keywords: reader's literacy, literary translation, sonnet, Wordsworth, Pushkin, Balmont, linguistic rhetorical competency.

UDC 808:378

Введение. Активность междисциплинарных подходов в современном преподавании литературы, в том числе английской литературы в русских переводах, также как и русской литературы в области переводческой деятельности писателей, обуславливает важность учета результатов современного переводоведения. Явление переводов-парафраз в русской литературе, например, переводов сонетов В. Вордсворта А. Пушкиным и К. Бальмонтом требует уточнения в оценке результатов художественного перевода, расширения бытующего в науке понятия *культурной асимметрии* [Кушникова 2010: 73]. Известно, что не только указанные переводы английской литературы, но и переводы В. Шекспира С. Маршаком, баллады Р. Бернса «John Barleycorn» В. Жуковским, С. Маршаком, Э. Багрицким и многие другие дополнили панораму переводов, сформировавших часть русской литературы. Эти примеры, с одной стороны, являются фактами преобразующей языковой деятельности переводчика, которая обогащала культуру языка перевода новыми жанрами. С другой стороны, органичное вхождение произведения иноязычной культуры расширяет представление о языковой и метаязыковой личности переводчика не только как интерпретатора, но и создателя текста как аргументативного дискурса, оперирующего этнокультурными маркерами воспринимающего языка. При этом признание языковой личности переводчика вторичной языковой личностью ставит в процессе преподавания английской литературы в русских переводах задачу формирования читателя как реципиента и вторичной языковой и метаязыковой личности. Пермские ученые, в соответствии с функционирующим в западноевропейском переводоведении понятием *субъект перевода*, идентифицируют его с языковой личностью переводчика, отмечая, что «переводческая рефлексия простирается на прогнозирование поля реципиента и его рефлексивных смыслов» [Кушникова, Литвинова, Перлова, Пермякова 2019: 55]. В настоящей работе данное понятие распространяется и на адресата перевода. Формирование читательской грамотности, подразумевающей навыки интерпретации текста и анализа, овладение стратегиями смыслового чтения, связано с формированием интегральной лингвориторической (ЛР) компетенции. Для нее Сочинская научная школа профессора А.А. Ворожбитовой выделяет следующие механизмы реализации: преддиспозитивно-ориентировочный, инвентивно-парадигматический, диспозитивно-синтагматический, элокутивно-экспрессивный, редакционно-рефлексивный, мнемонический, акциональный, психориторический.

Постановка проблемы. Оценка результатов переводческой деятельности в случаях, когда фиксируются явления «русского Шекспира», «русского Бернса» – как культурной асимметрии – была бы сколь неточной, столь и неполной, поскольку требует учета как вторичной языковой и метаязыковой личности и переводчика, и читателя. Если иметь в виду под читателем студента-филолога, то как формирование интегральной ЛР компетенции определяет задачи изучения литературы в переводах?

Актуальность статьи обусловлена изучением смыслопорождающей деятельности перевода, именно – порождением переводчиком новых жанров и их восприятием читателем (адресатом перевода).

Цель статьи – показать влияние механизмов формирования интегральной ЛР компетенции на задачи изучения литературы. Задачи:

- 1) обоснование переводческого понимания как части читательской грамотности;
- 2) анализ влияния языковой и метаязыковой личности переводчика на перевод;
- 3) рассмотрение проблематики восприятия перевода читателем как вторичной языковой и метаязыковой личностью.

Материалы и методы. Лингвориторический подход к индивидуальной переводческой картине мира в трудах пермских ученых основан на культуруобусловленности перевода, роли интерпретирующей функции переводческого понимания для достижения смысловой гармонии текстов оригинала и перевода [Кушникова, Литвинова, Перлова, Пермякова 2019: 48-56]. Концепция переводческого пространства позволила ученым выделить в качестве полноправной переводческой категории гармонию [Кушникова, Силантьева 2010: 73]. Указывая на дисгармонию как проявление переводческой ошибки или переводческого несоответствия, когда в результате возникает лакунизация понимания со стороны переводчика, а затем со стороны читателя, ученые ссылаются на явление «асимметрии межкультурной коммуникации». Разделяя мнение исследователей о том, что «интерперсональная, интертекстуальная, интердискурсивная коммуникация в условиях перевода характеризуется активной позицией переводчика, влияющего на изменение текста, дискурса, личности» [Там же: 75], отметим индивидуальность интерпретации читателем как вторичной языковой и метаязыковой личностью исходного текста под влиянием языковой и метаязыковой личности переводчика.

Для выработки новых подходов к изучению зарубежной литературы на русском языке становится значимым применение неориторического подхода, который ученый дистанцирует от классической риторики. Так, рассматривая неориторику в дискурсологическом варианте, отводя неориторике позиции толкования слова и коммуникация как комплекса приемов, сориентированных на «интерпретацию», «актуализацию» и «адекватную аргументацию», находя политический дискурс наиболее яркой иллюстрацией правомерности нового подхода, исследователь выделяет в основе нового принципа этическую норму, правовую интерпретацию слова, толерантность, экологию информационного пространства [Мельник 2019: 22-27].

Обсуждение. Вордсворт в переводе А. Пушкина. В связи с пушкинскими переводами сонетов Вордсворта остановимся на таком показателе интерпретации переводчиком исходного текста, как жанровая принадлежность оригинала. Известно, что на переводческую компетенцию Пушкина оказывали влияние его эксперименты в области сонетной формы. Взгляды поэта на сонет отражает его статья «О поэзии классической и романтической».

История изучения пушкинского сонета содержит несколько направлений. Первое наблюдение касается синтаксического подражания строфике сонета и принадлежит Р. Якобсону. Второе связано с многообразием моделей сонета. Хотя долгое время к сонетам Пушкина относили три вольных переложения – «Сонет», «Поэту», «Мадонна», по замечанию Е. Хворостьяновой, А. Пушкин обращался к сонету 15 раз: с 1816 по 1834 г. Стихoved назвала 15 ямбических 14-строчников и пишет, что наряду с октавой и онегинской строфой сонет стал сферой активных экспериментов в области строфики [Хворостьянова 2009: Электронный ресурс]. Жанры эпиграммы, мадригала, элегии, послания в поэзии Пушкина дали возможность ученому объединить их в рамках сонетной практики. При этом О. Федотов обращает внимание на то, что Пушкин их сонетами не считал. О. Зырянов [Зырянов 2003] находит сонетный опыт Пушкина органичным художественному сознанию Пушкина и определяет их как «эстетические эксперименты жанрового синтеза». Большого единодушия в области сонета ученые достигли в мнении о сонетном происхождении онегинской строфы.

Обзору пушкинской сонетианы посвящена работа, в которой на примере трех стихотворений, которые Пушкин считал сонетами: «Сонет», «Поэту», «Мадонна», на основе верности диалектической и драматической сонетной композиции ученый доказывает обновление жанра русским поэтом «онтологическими, ментальными, художественными обретениями русской поэзии» [Корнеева 2017: 26].

Рассмотрим на примере переложений Пушкиным сонетов Вордсворта (1829–1830) (посредством опоры на Сент-Бёва) переводы-парафразы произведений английского поэта:

– «Сонет» («Суровый Дант не презирал сонета...», январь – 15 апреля 1830), представляющий свободное переложение стихотворения «Scorn not the Sonnet...» (Не презирай сонета, критик) (1827);

– с опорой на французский перевод Сент-Бёва («Ne ris point des sonnets, ô critique moqueur!...») – «Поэту» («Поэт! Не дорожи любовью народной...», 7 июля 1830), обнаруживающий связь с сонетом «There is a pleasure in poetic pains...» (1827);

– «Цыганы» («Над лесистыми берегами...», 1830), тяготеющий к «Gipsies» (1807).

Пушкин также переводил прозой начало поэмы Вордсворта «Прогулка» (1833) («The Excursion»).

В стихотворении «Вновь я посетил...» (1835) исследователи отмечают влияние сонета Вордсворта «Lines composed a few miles above Tintern Abbey, on revisiting the banks of the Wye during a tour July 13, 1798».

Композицию сонета: два катрена и два терцета – с разными, варьирующимися способами рифмовки – Пушкин соблюдает в произведениях «Сонет» (Суровый Дант): AbAb AbbA cсB eVe [Пушкин 1948: 214]; «Поэту» («Поэт! Не дорожи любовью народной...»): aBaB aBbA CCD EED [Пушкин 1977: 165], «Цыганы» («Над лесистыми берегами...»): aBaB cBcB dEdE fGf [Пушкин: Электронный ресурс]. Стихотворение «Вновь я посетил...» написано 5-стопным ямбом и белым стихом. Из имен классиков сонета, которых Вордсворт упоминает в «Scorn not the Sonnet...», Пушкин сохранил только четыре: Данте, Петрарки, Шекспира, Камюэнса. «Печали изгнания» Камюэнса (exile's grief) Пушкин противопоставил «скорбну мысль», а увенчанному кипарисом, как символом славы, Данте (*Amid the cypress with which Dante crowned*) – «суровость», ранам Петрарки (*ease to Petrarch*) – «жар любви». Вольное обращение Пушкина с английским произведением заключается во введении имени Вордсворта в сонет. Известно, что созданием около 500 произведений поэт способствовал возрождению жанра сонета в литературе Англии. Обычно в сонете Вордсворта выделяют характерные особенности его стиля – свободу воображения и аскетизм. Пушкин отметил главный принцип поэта «озерной» школы: «Природы он рисует идеал» [Пушкин 1948: 214]. Имена Тассо, Спенсера. Мильтона Пушкин заменяет именами Адама Мицкевича (*Певец Литвы*) и Дельвига. Если в связи с мятежным Мицкевичем аллегория «размер его стесненный» – аллюзия на признак сонета как твердой формы и новый этап в романтизме, то смена сонетом *гекзаметра священного* и связь с именем лицейского друга – аллюзия на широкое распространение сонета в русской литературе, когда имена Саути, Кольриджа, Вордсворта вошли в русскую поэзию в переводах В. Жуковского и оказали влияние на становление русского романтизма.

При изучении сонета Пушкина важно формировать у студента переводческое понимание как в части стиховедческих знаний о жанровом новаторстве русского поэта в области сонета, так и стиховедческой концепции сонета Вордсворта, формирующего представление о поэтах «озерной» школы, эстетической концепции английского романтизма и специфике способов воздействия поэта на читателя. Инвентивно-парадигматический механизм реализации ЛР компетенции читателя – как вторичной языковой и метаязыковой личности – основывается на понимании и умении выделять ритмические показатели сонета и приемы романтической типизации. Диспозитивно-синтагматический механизм реализации ЛР компетенции читателя будет направлен на формирование навыков анализа композиции, рифмовки, стилистического оформления текста. Элокутивно-экспрессивный предполагает анализ соотношения лирического героя и специфики стиля Вордсворта. Акциональный механизм реализует понимание поэтического текста как звучащей речи. Выразительное чтение и синтагматическое членение текста помогают студентам увидеть связь между стиховедческим рисунком текста и жанром.

Приведем подстрочник сонета Вордсворта «There is a pleasure in poetic pains...»¹.

Which only Poets know'; 'twas rightly said;

*Whom could the Muses else allure to tread
Their smoothest paths, to wear their lightest chains?*

*Существует удовольствие в поэтических муках,
Которое ведают только Поэты; правильно было замечено*

*Кого могли Музы еще искушать ступать
По (их) спокойным тропам, носить их легчайшие цепи?*

¹ Подстрочники сонетов В. Вордсворта, переведенных А. Пушкиным, составлены А. Есентемировой.

When happiest Fancy has inspired the strains,

*How oft the malice of one luckless word
Pursues the Enthusiast to the social board,
Haunts him belated on the silent plains!
Yet he repines not, if his thought stand clear,*

*At last, of hindrance and obscurity,
Fresh as the star that crowns the brow of morn;
Bright, speckless, as a softly-moulded tear
The moment it has left the virgin's eye,
Or rain-drop lingering on the pointed thorn*

*Когда самая счастливая Фантазия воспламеняет на-
певы,*

*Как часто злоба неудачного слова
Преследует Энтузиаста до (его) конца,
Преследует его запоздалые молчаливые муки!
Но он все же не жалуется, если (его) мысли выра-
стают,*

*Наконец, из урагана и неясности,
Свежие, как звезда, которая венчает чело ура;
Светлые, чистейшие, как мягко выкатившаяся слеза,
В момент, когда та оставляет глаз девы,
Или капля дождя, задержавшаяся на отсром шипе.*

Аллегорический образ творчества, одухотворяющий природу, – источник тем и образов, передает символику английского поэта. Символика чистоты, кротости, непорочности девы олицетворяет свободу художника. Стихия и inferнальные силы природы (грозы и туманы) дополняют образ неиссякаемого источника воображения и фантазии как сокровенного знания поэта.

Пушкин облакает проблему поэта и поэзии в метафору с угадываемыми признаками автобиографического свойства. Стратегия вольного перевода Пушкина обусловлена реакцией поэта на критику его произведений в журналах «Московский телеграф» и «Северная пчела». Автобиографический подтекст проявился в решении проблемы поэта и поэзии, в градации от обличительной инвективы «толпы» до противопоставления ей поэта. Призыв к поэту: «останься тверд, спокоен и угрюм» – манифестация свободы художника от «суда глупца» и «смеха толпы холодной» [Пушкин 1977: 165]. Одиночество поэта, проповедуемое как удел царя, верховенство над сиюминутным капризом толпы, сакрализуется в коннотациях «свободного ума» и «подвига благородного». Образ «взыскательного художника» автор возносит над незрелостью толпы (*в детской резвости*). Образ треножника – алтаря искусства – и огня (имеющего коннотации жертвеннического) содержат аллюзию на священнодействие, в то время как плевки толпы – святотатство.

Чтение, интерпретация и анализ сонета Пушкина должны сопровождаться структурно-сопоставительным анализом с оригиналом. Такой подход поможет выработать понимание специфики английского и русского романтизма, индивидуальных особенностей воздействия автора на читателя. Анализ приемов и структуры риторического канона – инвенции, диспозиции, элокуции, запоминания и произнесения – определяет роль сценического исполнения, театральных постановок для понимания произносительных норм, владения культурой устной речи.

Сонет «Gipsies» Вордсворта романтизирует цыган как вольное племя, детей природы, изгнанных презирающим их обществом. Однако природа – символ свободы и порождение естественного мира вольного племени – отрицает устами поэта зло и борьбу как нарушение естественного порядка.

*Regard not her: oh better wrong and strife
(By nature transient) than this torpid life;
Life which the very stars reprove.*

*Не признают ее – ох, лучше зло и борьба
(По природе бродяга), чем эта вялая жизнь;
Жизнь, которую каждая звезда порицает.*

Сонет Пушкина «Цыганы» близок стихотворению Вордсворта гимном «счастливому племени». Сонет русского поэта отделяет от одноименной романтической поэмы дистанция в шесть лет. В сонете свобода цыган атрибутирована в образах *костров, шатров вольного следа*. Метафоры *бродящих ночлегов и проказы старины* составляют образное поле воспоминаний лирического героя-поэта. Так создается основа для символики творческой свободы поэта, а применением приемов романтической поэтики. Развернутая репрезентация образа шатра в поэме Пушкина составляет сюжет кочевой жизни с ее «дикими», первозданными представлениями о свободе. Цепь лирических репрезентаций: *Они сегодня над рекой / В шатрах изодранных ночуют; Я рад. Останься до утра / Под сенью нашего шатра; Старик тихонько бродит / Вокруг безмолвного шатра; Косматый гость его шатра (медведь); В шатре и тихо и темно, И под издранными шатрами / Живут мучительные сны* – предвосхитила в раннем произведении Пушкина романтический конфликт свободы / не-свободы, апологию в коллективном образе «счастливого племени». Счастье цыган заключается в неведении противоречий, которые неизбежны в обществе, организованном столкновением разных волей.

Понимание эквидуховности переводчика как языковой и метаязыковой личности обуславливает внимание при изучении русских переводов к английской рецепции, которая в данном случае принимает характер идеализации естественного человека в духе просветительской теории Ж.-Ж. Руссо. Выявление семантических гнезд и их репрезентативных полей помогает понять структуру образности в английском оригинале и русском переводе как основные приемы воздействия автора на читателя.

Вордсворт в переложении К. Бальмонта. К. Бальмонт, переводчик сонетов В. Вордсворта «К Мильтону» и «Уединение», считал: «... поэтический перевод есть лишь отзвук, отклик, эхо, отражение. Как правило, отзвук беднее звука, эхо воспроизводит лишь частично пробудивший его голос» [Бальмонт 1932: 3]. Известному ироническому мнению о переводах поэта-символиста как «бальмонтизации» противостоит высокая оценка переводческой деятельности К. Бальмонта К. Азадовским, Е. Дьяконовой, Л. Ангуладзе, А. Ивановым и др. Основой такого мнения является признание виртуозного владения поэтом техникой звукописи, ««музыкального» построения стиха» [Забаева 2010: 99].

Изложение сонета Вордсворта «Milton! Thou shouldst be living at this hour» Бальмонтом предвосхитило мотивы лучшего сборника стихов «Будем как солнце» (1903), где автор воспел гимн «четверогласию стихий» [Корещкая 1994: 89]. Олицетворяя в Мильтоне идеал поэта и гражданина, поэт прибегает к высокой риторике и патетике, придает лирическому герою черты жителя Британии. Образ *могильного сна* приводит к тотальному противостоянию двух миров. В мире настоящего: *Погибла честь, померкнул правды свет. // Родимый край под знетом тяжких бед, / В оковах лжи, тоски, ожесточенья* [Бальмонт: Электронный ресурс].

Мыслимый, желанный мир предстает как средоточие ожиданий: их символизирует образ *честные стремления*. Воплощение образа поэта и гражданина: «*Твоя душа была звездой блестящей, // Твой голос был как светлый вал морской – // Могучий, и свободный, и звенящий; // Ты твердо шел житейскою тропой. // Будь вновь для нас зарею восходящей, // Будь факелом над смутною толпой!*» строится на параллелизме образов природы (*звезда, вал морской, заря*) и аллегорических, социально интерпретированных образов (*факел, толпа*).

Образы Вордсворта обладают топонимически акцентированными приметами: *England hath need of thee: she is a fen* (Англия нуждается в тебе: она – болото)¹, при этом синтез множественности значений создают аллегорию мертвой жизни, требующей возрождения. Представления об английском благочестии, атрибутированные в устойчивых образах: *Fireside, the heroic wealth of hall and bower, // Have forfeited their ancient English dower / Of inward happiness*. (Камин, напыщенность богатства залов и беседок / Перестали быть стариной, английским приданным и (внутренним) счастьем) – обрели в переводе Бальмонта очертания концепта чести в английском понимании, коррелирующей с «правды светом». Идеал чести в обычной жизни, жизни сердца: *So didst thou travel on life's common way, // In cheerful godliness; and yet thy heart / The lowliest duties on herself did lay* (Так и ты шел обычным жизненным путем, // (Исполненный) веселого благочестия; // И все же твое сердце возлагало на себя (самые ничтожные) обязанности) – передает простоту образного ряда английского поэта как основу его мировоззренческих взглядов.

Сонет Бальмонта «Уединение» (отрывок из поэмы «Прогулка») является вольным переводом Вордсворта «What motive drew, that impulse, I would ask...» (from «The Exursion»). Образы Бальмонта: *отшельника, безмолвной кельи* – становятся основой мировоззренческой картины, построенной на параллелизме этических мотивов: *обманутой дружбы, боли влеченья, с отчаянием слитой любви, агонии, невыносимых пыток* и концептосферы, воссоздающей космизм: «*Влекомый безмятежным наслаждением, // Он счастья искал, свободы, мира; // Затем что в нашем счастье – оцущенье // Центральное есть мир*» [Бальмонт 1921: 48].

Идеал поэта: «*Ему хотелось видеть постоянство, // Что было, есть и будет бесконечно*» – вносит в сонет идеал мироустройства, который лирический герой видит в единстве истории и современности. Аллегория: *монастырь, // Высоко на скале, – приют воздушный* – формирует идеал аскетического благочестия, признаки которого *возвышенность, смиренность*. Картина: *Где царствует бессмертная Душа, // В согласии с своим законом ясным, // И небо для улады созерцанья / Открыто в невозбранной тишине* – замыкает в кольцо картину мироздания с ее гармонией.

В оригинале безграничность тишины и покоя в эфире – признак вселенской гармонии – делает стих с медитативным звучанием основным жанровым инструментом. Идеал покоя – совершенства мира – олицетворяет уединение как идеальную модель мира в его физической завершенности и метафизической ясности.

*What but this,
The universal instinct of repose,*

*The longing for confirmed tranquillity,
Inward and outward; humble, yet sublime:
The life where hope and memory are as one;
Where earth is quiet and her face unchanged
Save by the simplest toil of human hands
Or seasons' difference; the immortal Soul
Consistent in self-rule; and heaven revealed
To meditation in that quietness!*

*Вечное желание покоя,
Тоска по нарушенному внутреннему и внешнему
покою;
Смирная, но возвышенная жизнь,
В которой надежда и память едины;
Где земля покойна и облик ее неизменен,
За исключением простого человеческого труда,
И меняющихся времен года.
Бессмертная душа постоянно управляет
Собой;
И небеса открыты созерцанью этой тишины.*

Изучение русского символизма в части переводов сонетов Вордсворта Бальмонтом способствует формированию ЛР компетенции посредством сопоставительного анализа звукописи и ритмической организации текста. Формирование навыков анализа стиховедческих показателей, функциональных единиц стиля в сочетании с целостным восприятием сонета как жанрового единства обеспечивает интерпретацию, актуализацию и адекватную аргументацию (Я.Г. Мельник) в качестве неориторического подхода.

Заключение. Итак, явление перевода-парафраза – как фактора жанрового обновления литературного процесса – обосновано с позиции расширения понятия *культурной асимметрии*. Преобразующая роль языковой и метаязыковой личности переводчика обеспечивает смыслопорождение художественного перевода. Для понимания его сущности важно применение механизмов формирования ЛР компетенции студента. Развитие навыков интерпретации текста и анализа, овладение стратегиями смыслового чтения предусматривают понимание и выявление условий порождения переводчиком новых жанров.

Частью читательской грамотности в процессе изучения зарубежной литературы в русских переводах являются понимание языковой и метаязыковой личности переводчика и развитие языковой и метаязыковой лично-

¹ Подстрочники сонетов В. Вордсворта, переведенных К. Бальмонтом, составлены Г. Ерик.

сти адресата перевода. Такой подход обособляет роль переводческого понимания стиховедческих особенностей сонета, жанрового новаторства русских поэтов-переводчиков, философско-эстетических принципов английского романтизма и способов воздействия поэта на читателя. Важной частью формирования ЛР компетенции студента является распознавание семантических гнезд и их репрезентативных полей, изучение приемов звукописи и ритмических показателей стиха.

Преимущество использования неориторического подхода состоит в формировании у студентов навыков интерпретации, актуализации и аргументации текста.

Библиография

- Бальмонт К. О переводах // Россия и славянство. – Париж, 1932. – № 192. – 30 июля. – С. 3.
- Забаева Е.Ю. К вопросу о влиянии поэтики Э.А. По на творчество К. Бальмонта // Вестник МГПУ. – 2010. – Серия «Филологическое образование». – № 2(5). – С. 97–105.
- Зырянов О.В. Эволюция жанрового сознания русской лирики: феноменологический аспект. – Екатеринбург: изд-во «Уральского университета», 2003. – 548 с.
- Корещкая И. В. Символизм: [Русская литература на рубеже XIX и XX веков] // История всемирной литературы: В 8 томах / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1983-1994. – На титл. л. изд.: История всемирной литературы: в 9 т. Т. 8. – 1994. – С. 78–94.
- Корнеева Л.Н. Пушкинская сонетиана. // Исследовательский журнал русского языка и литературы. – 2017. – Vol. 10 (2). – С. 7–28.
- Кушнина Л.В., Литвинова С.В., Перлова И.В., Пермякова К.В. Интерпретирующая функция переводческого понимания как отражение индивидуальной переводческой картины мира. // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2019. – № 4. – С. 48–56.
- Кушнина Л.В., Силантьева М.С. Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства // Вестник Пермского университета. – 2010. – № 6 (12). – С. 71–75.
- Мельник Я.Г. К вопросу о неопарадигматической интерпретации конфликта классической риторики и неориторки: дискурс-анализ // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2019. – № 4. – С. 22–27.
- Хворостьянова Е.В. Ритмическая композиция русского стиха: историческая типология и семантика. Дис. ученой степени д-ра филол. наук. – СПб.: СПбГУ, 2009. – 509 с. URL: <https://www.disscat.com/content/ritmicheskaya-kompozitsiya-russkogo-stikha-istoricheskaya-tipologiya-i-semantika> (Дата обращения: 01.09.2015).

Источники

- Бальмонт К. Мильтону. URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/>
- Бальмонт К. Уединение. // К. Д. Бальмонт. Из Мировой Поэзии. – Берлин: Изд. Слово, 1921. – С. 48–49.
- Пушкин А.С. Поэту: Сонет: («Поэт! Не дорожи любовью народной...») // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977–1979. Т. 3. Стихотворения, 1827–1836. – 1977. – С. 165.
- Пушкин А. С. Сонет: («Суровый Дант не презирал сонета...») // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 16 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937-1959. Т. 3, кн. 1. Стихотворения, 1826-1836. Сказки. – 1948. – С. 214.
- Пушкин А.С. Цыганы. URL: <http://feb-web.ru/feben/pushkin/texts/push17/vol03/y03-264-.htm?cmd=2> (Дата обращения: 05.12.2019)
- Original text: William Wordsworth, Poems in Two Volumes (1807). See The Manuscript of William Wordsworth's Poems, in Two Volumes (1807): A Facsimile (London: British Library, 1984).
- Wordsworth W. Selected poems. London: The Millennium Library, 1994. – 525 p.
- Wordsworth W. Preface to Lyrical Ballads (1909–14) // Famous Prefaces. The Harvard Classics. URL: <http://www.bartleby.com/39/36.html> (Дата обращения: 29.02.2020).

Использование современных педагогических технологий в процессе реализации лингвокультурологического подхода на занятиях по русскому языку в вузах Узбекистана

¹Хван Людмила Борисовна
²Палванова Гульнара Шараповна

¹Каракалпакский государственный университет имени Бердаха, Узбекистан
230100, г. Нукус, улица Академика Ч. Абдилова, 1
кандидат педагогических наук, профессор
E-mail: xvan@rambler.ru

²Каракалпакский государственный университет имени Бердаха, Узбекистан
230100, г. Нукус, улица Академика Ч. Абдилова, 1
старший преподаватель
E-mail: xvan@rambler.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные подходы, направления, школы, обусловленные идеями синергетики, определяется значимость, пути и способы реализации лингвокультурологических подходов в изучении русского языка в вузах Узбекистана. На конкретных примерах раскрывается методика использования современных технологий.

Ключевые слова: лингвокультурология, синергетика, технологии, модульное обучение, интегративный, развивающий.

УДК 378-052(054.6)(575.1)

Role of modern pedagogical technologies in implementing linguocultural approaches in Russian language classes in Uzbekistan's higher schools

¹Lyudmila B. Khvan
²Gulnara Sh. Palvanova

¹ Karakalpak State University named after Berdakh, Uzbekistan
230100 Nukus, Academician Ch. Abdirov Str., 1
Candidate of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: xvan@rambler.ru

² Karakalpak State University named after Berdakh, Uzbekistan
230100 Nukus, Academician Ch. Abdirov Str., 1
Senior Lecturer
E-mail: xvan@rambler.ru

Abstract: This article explores modern approaches, directions, schools influenced by synergetics ideas as well as ways and means of realizing cultural linguistic approaches in the study of the Russian language in Uzbekistan's higher educational establishments. The paper draws on specific examples of methods revealing the use of modern technologies.

Keywords: linguoculturology, synergetics, technologies, modular education, integrational, developing.

UDC 378-052(054.6)(575.1)

Введение. Современное развитие методики иностранных языков, включая русский, характеризуется появлением новых подходов – когнитивных, лингвокультурологических; научных школ – лингвориторической, лингводидактической и многих других, обусловленных идеями синергетики, положившей начало развитию новых дисциплин- когнитивной лингвистики, этнолингвистики, межкультурной коммуникации и многих других.

Одним из эффективных подходов в изучении языков, в частности, русского, является лингвокультурологический, истоки которого были заложены в трудах Потебни, Гумбольдта, в работах методистов прошлого: Ф. Бушлаева, В. Острогорского, В. Стоюнина и других, которые считали, что изучение языка должно осуществляться с опорой на чтение художественной литературы.

Современные учёные Г.И. Наумов, С.Г. Тер-Минасова, Ю.С. Степанов и многие другие отмечают определяющую роль лингвокультурологического подхода в изучении языка, обуславливающую «соизучение языка и культуры». Между тем, современная практика изучения русского языка в вузах Узбекистана свидетельствует об упрощённом подходе в реализации лингвокультурологического подхода, выражающегося в том, что на занятиях, зачастую, используются образцы художественной литературы, крайне редко используются познавательные тексты, связанные с историей России, ценностями живописи, музыки, скульптуры театрального искусства и другие, а также не учитывается профиль специальности обучаемых.

Материалы и методы. Материалом данной статьи послужили исследования ученых Г.Н. Наумова, С.Г. Тер-Минасовой, А.А. Ворожбитовой, С.С. Калининна, изучение литературоведческих, познавательных источников. Используются методы аналогии, исследовательский, систематизация, сознательно-практический и т.д.

Обсуждение. Эффективность реализации лингвокультурологического подхода зависит от учебного материала, от духовно-культурной ценности, используемых на занятии художественных, познавательных текстов, от

заложенных в них возможностей углубленного постижения изучаемых грамматических тем, обогащения знаний о России, ее истории, культуре, создающих возможности активизации межкультурной коммуникации.

В этом аспекте интерес представляет обоснованные ученым Ворожбитовой А.А. онтология и сущностные признаки дискурсивных процессов ЛХ (литературно-художественной) коммуникации, в частности, о том, что Л.Х. «коммуникация воплощает и демонстрирует в себе реальное выполнение всех функций языка, конкретизированных на материале художественно-эстетического ценного, нравственно откровенной и этически ответственной, социокультурно значимого текстового массива» [Ворожбитова 2017: 60]. Различные аспекты проблемы отражены в таких работах, как [Ворожбитова 2007, 2012, 2013, 2015].

В процессе использования текстового материала, как справедливо подчеркивает С.С. Калинин, необходимо анализировать также реализацию конкретных языковых единиц, репрезентирующих ту или иную культурную константу в ее дискурсивном окружении, обращая также внимание на морфологические и синтаксические особенности их употребления [Калинин 2017: 13-14].

При реализации лингвокультурологического подхода в условиях изучения русского языка в вузах необходимо исходить из учета специальностей обучаемых. Так, на занятиях по русскому языку, помимо художественных, познавательных текстов, связанных с историей, культурой России, использовать познавательные тексты, характеризующие вклад ученых в развитие науки, а также фрагменты из первоисточников их трудов, отклики известных исследователей о них. Кроме того, желательно систематически обогащать языковой багаж студентов лексикой по специальности. Следовало бы языковую подготовку в вузах поставить на службу не только формированию коммуникативной компетенции, обогащению духовной культуры студентов, но и профессиональной подготовке. Успешное решение этой задачи зависит от целенаправленного, продуманного использования современных технологий обучения. Отметим, что используемый на занятиях по русскому языку учебный материал, основанный на лингвокультурологическом подходе, открывает большие возможности для использования современных педагогических и информационных технологий и методов. Природе лингвокультурологического подхода отвечают активные методики – интерактивная, проектная технологии, игровая, мультимедийная, аудио-визуальная, интерактивная, кейс-метод и др.

Новые подходы и технологии обучения обуславливают необходимость внесения коррективов в учебные ситуации, проводимых на занятиях. Важно обеспечить сменяемость логических, умственных действий, основываться на принципах – развивающем, коммуникативно-речевой направленности, новизны, свободного выбора. Важно, чтоб студенты были поставлены перед необходимостью решения новых познавательных, коммуникативных заданий, актуализирующих их индивидуальную деятельность, личностные оценки и суждения. Прав В. Оконь, утверждая, что «когда перед человеком возникает необходимость в новом способе действия, появляются условия, вызывающие развитие» [Оконь 1988: 186].

В этой связи примечательными представляются результаты психологических исследований, свидетельствующие о том, что «включение действия в новый более обширный, контекст придаёт ему новый смысл и большую внутреннюю содержательность, а его мотивации – большую насыщенность» [Рубинштейн 1989: 41]. Так, на этапе проверки знания студентов по пройденной и новой теме может быть проведена презентация грамматической темы в форме мини-проектов. Эффективным является составление грамматического определения той или иной части речи, членов предложения на основе интеллектуальной карты или кластера, а также тестирование, деловая игра; составление диаграмм, схем, графических композиций; организация различных видов работ над художественными познавательными текстами, составление диалога; конкурс на лучшие вопросы к тексту; выписывание грамматических форм по пройденной или новой теме, определение их морфологических, лексических особенностей, самостоятельное составление студентом словаря по специальности обучения и мн. др. Ниже приводим примерный образец практического занятия, в котором реализованы вышеизложенные позиции.

Тема: Выражение пространственных значений в простом предложении (1 курс, физфак, 2 часа)

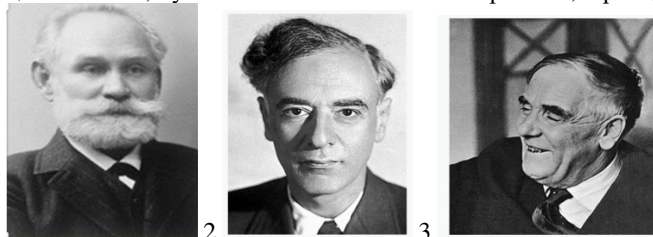
Первая учебная ситуация: оргмомент.

Вторая учебная ситуация: повторение пройденной темы.

На прошлом занятии прошли тему «Выражение определительных отношений в простом и сложном предложениях». Давайте закрепим ее. выполним ряд заданий: 1 Расскажите об определительных отношениях, пользуясь опорными словами: согласованное и несогласованное определение, значение предмета, признака, атрибутивные.

2. Допишите определение: «Определительные отношения – это то же, что …».

3. Слайд №1: Найдите в тексте определительные отношения, поставьте к ним вопросы. «Сергей Тимофеевич Коненков – русский скульптор, родился в Смоленской области в зажиточной семье, учился в Московском училище живописи, путешествовал и побывал в Германии, Франции, Италии, Греции, Египте» Слайд №2



1. Иван Петрович Павлов – один из авторитетнейших ученых России, физиолог. Стал первым российским Нобелевским лауреатом в области физиологии (1904г.). 2. Лев Давыдович Ландау – советский ученый-физик, основатель научной школы, академик АН СССР, лауреат Нобелевской премии за открытие сверхтекучести жидкого гелия (1962 г.). 3. Петр Леонидович Капица – советский физик, инженер и инноватор. Обладатель

Большой золотой медали им.М.В. Ломоносова АН СССР (1941-1943г.г.), член Лондонского Королевского общества (1929г.), лауреат Нобелевской премии за открытие области физики низких температур (1978 г.) (из Википедии).

Задание к слайду №2: Прочтите информацию, представленную на слайде выпишите определительные отношения, раскройте их значение. Ответьте на вопрос – За что получили известные ученые России Нобелевскую премию? Найдите правильные ответы.

Иван Петрович Павлов – за открытие сверткучести жидкого гелия. Петр Леонидович Капица – за открытие в области физиологии. Лев Давыдович Ландау – за открытие в области физики низких температур.

Третья учебная ситуация: объяснение новой темы.

Слайд №3: Выражение пространственных отношений в простом предложении. Фокусирующие вопросы: что такое пространство? (на родном языке – атирап) Пространственное значение? Как оно выражается? Пространственные отношения отвечают на вопросы: где? (кай жерде?), куда? (каякка?), откуда? (кайжерден?). А теперь, посмотрите на слайд №4: Текст «Русский сувенир». Давайте вначале прочтем этот текст, выделим в тексте пространственные отношения и запишем их.

Слайд №4: «Русский сувенир». К самым ярким проявлениям русского народного творчества относится искусство Хохломы. Трудно сказать точно, когда появилось (пайда болды) на свет первое изделие хохломских мастеров, но в ХУ111 веке на Руси это был уже сложившийся промысел (онер). Между изделиями палехских и мстерских (Мстера) мастеров есть принципиальное различие (парк, озгеше). Художники Палеха черный лаковый цвет (рен) используют как фон, на который наносят изображение. При росписи изделий из Мстеры черной остается только рамка, украшенная (безелген) орнаментом (нагыс), а вся картина светится разными красками. В России существует (бар) четыре центра лаковой миниатюры. Кроме Палеха и Мстеры широко известны (белгли) село Федоскино под Москвой и Холуй.

Затем используется метод «зиг-заг», проводится беседа.

Четвертая учебная ситуация: закрепление новой темы. Посмотрите на слайд №5: «Первым, увидев мрачного «А.П. Чехова» у меня в мастерской, Виктор Михайлович Васнецов, пришел в неописуемый восторг и тут же уговорил меня подарить портрет в Вятский народный музей, организованный в родном городе...» (Коненков С.Т.). После этого внимание студентов акцентируется на работы Коненкова В., представленные на слайде №6:



Узнаете ли вы эти скульптуры? Кто изображен на 1 рисунке? (Сократ). На 2 рисунке? (Эйнштейн). На 3 рисунке? (Чехов) На 4 рисунке? (автор скульптур С.Т. Коненков).

Пятая учебная ситуация: д/з: 1. Пользуясь диаграммой Венна, составьте предложения с пространственными значениями (5–7). 2. Составьте десять тестов по пройденной теме.

Заключение. Значимость лингвокультурологического подхода применительно к методике обучения русского языка определяется тем, что изучение языка в контексте культуры способствует творческому усвоению лингвистических знаний, активизации речемыслительной деятельности студентов, расширению образовательного кросс культурного диалогового пространства, формированию полноценных представлений о России, ее культуре и истории.

Библиография

Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «Писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015. – № 20. – С. 11–16.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая методология филологического исследования как фактор речемыслительной культуры будущего филолога // Лингвориторическая парадигма, теоретические и прикладные аспекты. 2017. – №22-3. – С. 60–64.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая модель «Филолог как профессиональная языковая личность» и поликультурный аспект подготовки специалиста в области русской филологии // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2012. – № 17. – С. 205–210.

Ворожбитова А.А. «Языковая личность» и «литературная личность» как лингвориторические категории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2007. – № 8. – С. 24–33.

Vorozhbitova A.A., Issina G.I. Systemness of terminological triads "mentality – mindset – mental space", "concept – text concept – discourse concept": linguo-rhetoric aspect // European Researcher. – 2013. – № 4-3 (47). – С. 1014–1018.

Калинин С.С. О важности антропоцентрического подхода к анализу процесса культурной трансферы.// Лингвориторическая парадигма, теоретические и прикладные аспекты. – 2017. – №22-3. – С. 11–14.

Окунь В. Основы проблемного обучения: перевод польского. – М., 1988. – 186 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – В 2-х тт. – Т. 2. – М., 1989. – 41 с.

Лингводидактические подходы к формированию билингвальной орфоэпической компетентности будущих филологов в условиях турецко-русского билингвизма

Шеремет Ольга Витальевна

Агрыйский университет им. И. Чечена, Турция
04100, г. Агры, Эрзурумское шоссе, 4 км.
кандидат педагогических наук
E-mail: top_olya.1990@mail.ru

Аннотация: В статье подчеркивается, что изучение русского языка как иностранного в турецкой аудитории имеет свои особенности. Необходимость поиска методических решений в рамках данного исследования позволила уточнить сущность и структуру понятия «билингвальная орфоэпическая компетентность будущих филологов», которая формируется на начальном этапе обучения русскому языку. Это требует от преподавателя выбора и реализации ряда лингводидактических подходов. Выявлено, что к таким подходам относятся акустический, артикуляторный, дифференцированный, автодидактический, коммуникативный, аналитико-имитативный.

Ключевые слова: билингвальная орфоэпическая компетентность, русско-турецкий билингвизм, лингводидактический подход, билингвальная учебная среда, русский как иностранный.

УДК 81'246.2

Linguodidactic approaches to the formation of future philologists' bilingual orthoepic competence in the context of Turkish-Russian bilingualism

Olha V. Sheremet

Agri Ibrahim Chechen University, Turkey
04100 Agri, Erzurum Highway, 4 km.
Candidate of Sciences (Pedagogy)
E-mail: top_olya.1990@mail.ru

Abstract. The article emphasises that the study of Russian as a foreign language by Turkish learners has its own characteristics. The necessity to search for methodological solutions in the framework of this study has made it possible to clarify the essence and structure of the concept of "bilingual orthoepic competence of future philologists" formed at the initial stage of studying the Russian language. This, in its turn, induces the teacher to select and implement a number of linguodidactic approaches: acoustic, articulatory, differentiated, autodidactic, communicative, analytical and imitative.

Keywords: bilingual orthoepic competence, Russian-Turkish bilingualism, linguodidactic approach, bilingual educational environment, Russian as a foreign language.

UDC 81'246.2

Введение. Знакомство с системой иностранного языка всегда имеет свои особенности, что требует от преподавателя грамотного построения хода учебного процесса. Общеизвестно, что основная цель обучения языку состоит в формировании иноязычной компетентности обучаемого. Данный феномен активно исследовался А.С. Андриенко, Е.П. Артамоновой, Г.К. Борозенец, К.М. Беркимбаевым, Р.Р. Девлетовым, М.А. Исаевой, О.Ю. Искандаровой, Т.Е. Климовой, И.В. Киндась, О.В. Любашенко, В.Л. Скалкиной, Л.А. Татариновой, Л.А. Филатовой и др. Обобщив определения, предложенные в научных работах вышеперечисленных авторов, мы, в свою очередь, понимаем под иноязычной коммуникативной компетентностью интегративную способность личности, обеспечивающую оптимальное взаимодействие с другими коммуникантами в процессе профессионального общения на иностранном (русском) языке.

На начальном этапе обучения РКИ (русскому языку как иностранному) предполагается становление акустико-артикуляционных навыков студентов-турок. Особого внимания заслуживает анализ подходов, реализация которых способствовала бы становлению орфоэпической компетентности будущих филологов в условиях турецко-русского учебного двуязычия.

Цель статьи – рассмотреть методические возможности лингводидактических подходов в формировании билингвальной орфоэпической компетентности студентов-турок, изучающих русский язык.

Материалы и методы. Для достижения цели исследования использовались такие методы: анализ психолого-педагогической, лингвистической и учебно-методической литературы; сопоставление орфоэпических явлений в русском и турецком языках; описательно-аналитический метод; анализ продуктов образовательной деятельности.

Обсуждение. Если обратиться к исследованиям, уже ставшими классическими, то можно сделать выводы, что под билингвизмом понимается владение двумя языками в зависимости от коммуникативной ситуации. Кроме этого, в понятие билингвизма включены также социокультурная и лингвокультурная составляющие. Об этом писали В.А. Аврорин, И.А. Зимняя, Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.В. Щерба и др. В настоящее время различают неконтактный и контактный билингвизм, который складывается при изучении второго языка в условиях неречевой среды и предполагает взаимодействие с носителями языка. Обучая студентов РКИ в турецкой аудитории, мы сталкиваемся именно с контактным субординативным типом двуязычия.

Знакомство и освоение базовых навыков устной и письменной речи при изучении РКИ происходит на подготовительном факультете. Методически целесообразным при обучении основным видам речевой деятельности является прохождение студентами вводно-фонетического курса, в задачи которого входит:

- развитие фонетического слуха и формирование навыков интенсивного аудирования;
- знакомство с артикуляционной базой русского языка и формирование произносительных навыков (работой органов речевого аппарата при образовании и произнесении отдельных звуков);
- изучение алфавита и обучение написанию букв русского алфавита;
- освоение правил орфоэпического чтения;
- формирование элементарного представления студентов о грамматических категориях, присущих системе русского языка и отсутствующих в турецком языке (либо отличающихся от таковых в родном языке);
- развитие языкового чутья, умения сопоставлять сходные и различные фонетические и орфографические явления в родном и изучаемом языках.

Овладение этими знаниями, умениями и навыками в дальнейшем позволит формировать иноязычную коммуникативную компетентность студентов в соответствии с требованиями сертификационного уровня А1.

Основой овладения такими основными видами речевой деятельности, как аудирование, чтение, говорение, письмо, зависит от сформированности билингвальной орфоэпической компетентности студентов, которая рассматривается как совокупность акустической и артикуляционной компетенций. В предыдущих исследованиях мы дали характеристику умениям и навыкам, входящим в структуру трилингвальной орфоэпической компетентности, становление которой происходит в условиях русско-украинско-английской учебной речевой среды [Шеремет 2015 : 50]. Дальнейшее изучение проблемы и практика преподавания способствовали уточнению понятия «билингвальная орфоэпическая компетентность» студентов-турок, изучающих РКИ. В ее структуру входят:

Акустическая компетенция:

1) умение воспринимать на слух и выделять в словах звуки «дальней» группы (терм. И. Лукницкого), под которыми подразумеваются такие звуки, отсутствующие в родном языке учащихся. Такими звуками, например, являются [ц], [ш];

2) умение объяснить, в чем заключается сходство и различие в произношении отдельных звуков русского и турецкого языков (сестѐр – [ö], утюг – [ü] преподавателѐ – [l], месяц – [ts]);

3) умение сравнивать фонетические явления в родном и изучаемом языках;

4) умение находить ошибки при неверном произношении слов и при неправильной постановке словесного и логического ударения;

5) умение воспринимать и различать на слух восклицательную или невосклицательную интонации.

Артикуляционная компетенция, включающая:

1) развитость фонационного дыхания;

2) умение правильно произносить звуки, отсутствующие в турецком языке;

3) умение имитировать воспринятые на слух звуки/слоги/слова;

4) умение делить слово на фонетические слова или ритмические единицы;

5) умение воспроизводить услышанную фразу с восклицательной или невосклицательной интонацией;

6) умение описывать работу органов речевого аппарата при произношении сопоставляемых звуков;

7) умение сравнивать и сопоставлять фонетико-артикуляционные признаки звуков русского и турецкого языков;

8) умение приводить примеры слов с этими звуками.

Таким образом, мы видим, что билингвальная орфоэпическая компетентность подразумевает овладение знаниями, умениями и навыками, необходимых для успешного освоения речевыми нормами. И, поскольку русский и турецкий языки являются разносистемными, то на занятиях необходимым условием становится применение приема сопоставления. Он выступает в роли инструмента описания и освоения РКИ.

Изучению методических особенностей сопоставления в учебных целях посвящены работы Р.Р. Девлетова, Н.А. Пашковской, Л.Л. Салеховой, А.Е. Супруна, В.Н. Ярцевой и др. В аспекте применения данного приема в условиях двуязычной среды необходимо отметить его цели: а) преодоление интерференции; опору на транспозицию; б) выработку положительной мотивации к изучению иностранного языка; в) формирование полилингвальной языковой личности обучаемого [Девлетов 2012: 39].

В рамках нашего исследования добавим, что сопоставление как методический прием способствует также предупреждению и преодолению культурно-речевого шока, вследствие чего формируется ассертивная личность обучаемого.

Уточнив содержание понятия «билингвальная орфоэпическая компетентность студентов-турок, изучающих РКИ», и выявив, что одним из базовых факторов обучения является сопоставление, остановимся на методологическом аспекте исследования. Для этого акцентируем внимание на лингводидактических подходах, реализация которых послужит оптимизации учебного процесса и преодолению возможных трудностей в овладении студентами русским языком на начальном этапе.

Термин «подход к обучению» трактуется как базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языкам и выбор методов обучения, реализующего такую стратегию [Азимов 2009: 200].

Анализ научных источников по проблеме исследования позволил прийти к выводу, что существует несколько подходов к обучению иноязычному произношению. Дадим характеристику этим лингводидактическим категориям.

Акустический подход предполагает опору на слуховое восприятие речи, а не на «сознательное усвоение особенностей произношения». Обучаемый знакомится со звуком, включенным в речевой поток, учится слышать и выделять его [Гальскова 1987: 57].

Артикуляторный подход заключается в актуализации умения сравнивать и сопоставлять работу органов речевого аппарата при произношении звуков / слов на турецком и русском языках.

Реализация *дифференцированного* подхода делает необходимым применение ряда анализаторов, которые участвуют во всестороннем формировании произносительных навыков. Данный подход в рамках вводно-фонетического курса способствует развитию фонематического слуха и изучению артикуляционных характеристик изучаемых звуков.

Кроме вышеперечисленных, в лингводидактике выделяется также *аналитико-имитативный* подход. Он позволяет формировать у обучаемых умение описывать и сравнивать работу органов речевого аппарата, развивать фонематический слух и закреплять речевые образцы в языковом сознании обучаемого.

Отдельного внимания в аспекте обучения РКИ на начальном этапе заслуживает *автодидактический* подход. Он так же направлен на преодоление языкового барьера и ориентирован, прежде всего, именно на студенческую аудиторию. В.А. Куринский пишет, что основой данного подхода является «закон фокусировки», предполагающий отдельный настрой органов речевого аппарата на иноязычное произношение. Его использование требует от студентов самостоятельного «регулирования кинестетических актов, концентрации внимания на определенном механизме речеподражания» [Куринский 1994].

Коммуникативный подход – широко исследованная категория лингводидактики. Он играет важную роль на протяжении всего учебного процесса. Специалисты (С. Еловская, Н. Гончарова, С. Терминасов и др.) сходятся во мнении: реализация коммуникативного подхода способствует изучению национальных вариантов иностранного языка, что служит осуществлению межкультурной коммуникации [Еловская 2004: 113]. По мнению Т.В. Журий, особенность коммуникативного подхода заключается в выработке умения у обучаемого строить понятное для слушающего собственное высказывание на изучаемом языке [Журий 2008: 58]. В данном случае чрезвычайно важно, чтобы преподаватель владел хорошей дикцией и его речь служила образцом для студентов.

Рассмотренные подходы мы определяем в качестве важнейших в лингводидактическом аспекте. Их реализация будет способствовать эффективности формирования произносительных навыков будущих филологов, изучающих РКИ.

В методике би- и трилингвального обучения уже есть разработки, содержащие систему упражнений и заданий, направленных на развитие орфоэпических знаний, умений и навыков обучаемых. Однако, лингводидактических материалов предложенных для турецких студентов, крайне недостаточно, что вызывает определенные затруднения при реализации концепции билингвального образования. Следовательно, перспективным направлением дальнейших исследований может стать разработка лингвометодического обеспечения, составленного с учетом турецко-русской учебной среды.

Заключение. Таким образом, на начальном этапе обучения РКИ особое внимание стоит уделять формированию билингвальной орфоэпической компетентности будущих филологов. Учитывая тот факт, что учебный процесс происходит в условиях синхронного контактирования разносистемных языков, необходимым становится использование приема сопоставления. В свою очередь, его реализация подразумевает опору на определенные лингводидактические подходы, которые влияют на конечный образовательный результат – формирование вторичной языковой личности студента.

Библиография

Гальскова Н.Д. Повышение эффективности контроля при дифференцированном обучении / Н.Д. Гальскова, В. М. Шаповалова // Иностранные языки в школе. – № 4, 1987. – С. 57–60.

Девлетов Р.Р. Теоретико-методические основы обучения будущих учителей начальных классов крымскотатарскому языку в условиях трилингвальной речевой среды : дис. ... док. пед. наук.: 13.00.04 / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь, 2012. – 376 с.

Журий Т.В. Обучение произношению в истории отечественной и зарубежной методики преподавания / Журий Т.В. // Педагогика и психология. Теория и методика обучения, 2008. – 73 (2). – С. 54–59 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15245787>

Куринский В.А. Автодидактика / В. А. Куринский. – М.: Культ, учебно-изд. центр «Автодидакт», 1994. – 391 с.

Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / Алексей Алексеевич Леонтьев // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. науч. трудов: ред.-сост. А.Н. Щукин. – М.: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина: ФИЛОМАТИС, 2006. – С. 145–154.

Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР. – 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/1368/%D0%9F%D0%9E%D0%94%D0%A5%D0%9E%D0%94_%D0%9A (дата обращения: 28.02.2020).

Еловская С., Гончарова Н., Об обучении иноязычному произношению // Высшее образование в России. – №3. – 2004. – С. 112–115.

Шермет О.В. Подготовка будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды : дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Шермет Ольга Витальевна. – Симферополь, 2015. – 233 с.

Индексирование:



ISSN 2307-6364

