

## КАК ПОДПИСАТЬСЯ НА «МИР РУССКОГО СЛОВА»

Вы можете оформить подписку на журнал  
в секретариате РОПРЯЛ по адресу:

199034, Россия, С.-Петербург, наб. Лейтенанта Шмидта,  
д. 11/2, офис 201  
Тел.: (812) 325-11-32, 320-68-62  
Тел./факс: (812) 323-66-20  
e-mail: [avlova@ropryal.ru](mailto:avlova@ropryal.ru), [info@ropryal.ru](mailto:info@ropryal.ru),

Об условиях и стоимости подписки можно узнать  
С.-Петербургской штаб-квартире РОПРЯЛ по указанным  
адресам, а также на сайте:

[http://ropryal.ru/journal\\_mirs/](http://ropryal.ru/journal_mirs/)

Подписной индекс в каталоге  
Агентства «РОСПЕЧАТЬ» — 72396.

С сентября 2007 года Высшая аттестационная комиссия Министерства  
образования и науки Российской Федерации включила журнал  
«Мир русского слова» в Перечень ведущих рецензируемых научных  
журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные  
научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора  
и кандидата наук.



Уважаемые коллеги!  
По вопросам подписки  
и доставки журнала за пределами  
СНГ обращайтесь к нашим  
дистрибьюторам:

ЗАО НПО «Информ-система»  
117447, Россия, г. Москва, Севастопольский  
пр., 11А; тел. (495) 127-91-47; 129-78-22;  
факс (495) 124-99-38; [info@informsystema.ru](mailto:info@informsystema.ru)

ЗАО «МК-Периодика»  
129110, Россия, г. Москва, ул. Гиляровского,  
39, тел. (495) 681-91-37; 681-97-63; 681-87-47;  
факс (495) 681-37-98; [export@periodicals.ru](mailto:export@periodicals.ru)

ООО «Информнаука»  
125190, г. Москва, ул. Усиевича, 20;  
тел./факс (495) 152-54-81;  
тел. 155-43-42, 787-38-73; [dla@viniti.ru](mailto:dla@viniti.ru)

ООО «Агентство „Мир прессы“»  
127015, г. Москва, а/я 2;  
тел./факс (495) 787-63-62; 787-34-15;  
[mir\\_press@mail.ru](mailto:mir_press@mail.ru)

ЗАО «СВЕТС ИНФОРМЕЙШЕН СЕРВИС»  
125252, г. Москва, ул. Куусинена, д. 21б,  
Международный центр научной  
и технической информации;  
тел. +7 (499) 740-64-10, +7 (499) 198-70-41,  
+7 (909) 967 0413; [info@ru.swets.com](mailto:info@ru.swets.com)

ООО «Агентство „Артос-ГАЛ“»  
тел. +7 (495) 788-39-88, +7 (812) 331-89-44

Некоммерческая  
общественная организация  
«Ассоциация выпускников советских  
и российских вузов из Сербии»  
тел. +7 (495) 585-63-24

Некоммерческая  
общественная организация  
«Общество выпускников советских  
и российских вузов из Черногории»  
тел. +7 (495) 585-63-24;  
[ruskistudenticg@yahoo.com](mailto:ruskistudenticg@yahoo.com)

# № 1 2014

# В НОМЕРЕ:

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ  
ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ  
ЖУРНАЛ  
«МИР РУССКОГО СЛОВА»**

Выходит ежеквартально

#### **Учредитель**

Некоммерческое партнерство  
«Общество преподавателей  
русского языка и литературы»

#### Адрес редакции:

199034, С.-Петербург,  
наб. Лейтенанта Шмидта, д. 11/2  
тел.: (812) 325-11-32, 320-68-62  
факс: (812) 323-66-20  
e-mail: avlova@ropryal.ru

#### **Редакционный совет:**

Л. А. Вербицкая —

*акад. РАО, д-р филол. наук,  
проф., Президент СПбГУ,  
Президент РОПРЯЛ,  
Президент МАПРЯЛ,  
Президент РАО*

В. В. Воробьев —

*д-р филол. наук,  
член-корр. РАН, проф.,  
зав. каф., РУДН*

Л. П. Клобукова —

*д-р пед. наук, проф., акад. МАНПО,  
зав. каф., МГУ им. М. В. Ломоносова*

Ю. Е. Прохоров —

*д-р пед. наук, д-р филол. наук,  
проф., проф. Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина,  
Зам. ген. секретаря МАПРЯЛ,  
Вице-президент РОПРЯЛ*

В. М. Шаклеин —

*д-р филол. наук, проф.,  
член-корр. РАН, зав. каф., РУДН*

С. Н. Голубев —

*канд. филол. наук,  
Ген. директор ЗАО «Златоуст»*

[официальные материалы]

- 4 План мероприятий РОПРЯЛ на 2014 год
- 6 План мероприятий МАПРЯЛ на 2014 год

[лингвистические заметки]

- 9 Е. Э. Пчелинцева  
О выщипе цветов и выдерге травы,  
или Спор об уместности употребления в русском языке отглагольных имен
- 16 Ю. М. Коняева  
Выражение диалогичности в PR-тексте (на материале байлайнера)

[культура речи]

- 21 Е. Ю. Гончарук, Е. В. Калачинская, Ю. О. Коновалова  
Прецедентные феномены в сознании российских студентов  
(по результатам исследования их культурной грамотности)
- 26 А. В. Васильева  
Диссентеры, диссиденты, правозащитники, инакомыслящие...:  
к вопросу о «диалоге» соседствующих понятий в общественных науках

[взаимосвязь литературы и языка]

- 31 Н. А. Азаренко  
Христологическая метафоризация персонажей как способ организации  
романа Ф. М. Достоевского «Идиот»: языковая аргументация
- 36 Е. В. Войналович  
Роман И. С. Шмелева «Няня из Москвы» как источник сведений  
о народных взглядах на бытовую жизнь в России и эмиграции:  
кулинарный и предметный культурные коды
- 45 Чжу Хунцзюнь  
Столетняя история восприятия «Стихотворений в прозе» И. С. Тургенева  
в Китае
- 49 Н. В. Малинина  
Устная речь в тексте современного русского рассказа
- 53 Ю. А. Орлова  
Образы и смыслы в повести М. Алданова «Бельведерский горс»

[методика преподавания русского языка]

- 58 И. В. Одинцова  
«Тематические примитивы» как основа обучения иностранному языку  
на начальном этапе
- 63 И. Н. Борисова, Н. П. Неклюдова  
Тренинг коррекции коммуникативной компетентности мигрантов  
в полиэтнической группе
- 70 Ж. А. Нуршаихова, Л. В. Екшембева  
Речеповеденческие стратегии и тактики инофона: методический аспект

**Главный редактор:**

К. А. Рогова —  
д-р филол. наук, проф.,  
проф. СПбГУ

**Над журналом работали:****Редакторы:**

Т. Б. Авлова —  
канд. пед. наук, доц. СПбГУ  
Д. А. Щукина —  
д-р филол. наук, проф.,  
зав. каф., Горный ун-т

**Вып. редактор:**

М. С. Шишков —  
канд. филол. наук, доц.,  
доц. СПбГУ

**Корректор:**

Н. В. Лутц

**Перевод аннотаций:**

К. А. Кузьмина

**Оригинал-макет:**

М. С. Шишков

Журнал зарегистрирован  
Министерством РФ по делам  
печати, телерадиовещания  
и средств массовых  
коммуникаций (свидетельство  
ПИ № 77-5399 от 11.09.2000)  
ISSN 1811-1629

Тираж 700 экз.

Подписано в печать 25.03.2014  
Отпечатано в типографии  
«Инфо Ол»,  
Санкт-Петербург,  
ул. Рентгена, д. 1

При перепечатке  
материалов ссылка на журнал  
«Мир русского слова» обязательна

Присланные рукописи  
не возвращаются

Плата с аспирантов  
за публикацию рукописей  
не взимается

Материалы с краткой аннотацией  
и списком ключевых слов просьба  
представлять только в электронном  
виде.

Требования к оформлению статей:  
[http://ropryal.ru/rules\\_mirs/](http://ropryal.ru/rules_mirs/)

- 75 О. В. Рябова  
Особенности освоения эмотивных высказываний в курсе практического  
русского языка американскими учащимися (от второго уровня ТРКИ)
- 79 А. В. Коротышев  
«Матрица адаптации» как комплекс приемов для отбора и адаптации  
художественного текста в аспекте РКИ
- 86 С. П. Белокурова, Т. И. Зазнобина  
Современный учебно-методический комплект: новые подходы к обучению  
и новые возможности (Литература. 9 класс)
- 94 А. В. Володина  
Пути прочтения стихотворного текста: о графическом образе стихотворения
- 97 Н. В. Любавская  
От урока-мастерской — к фестивалю детского литературного творчества  
(о развитии внимания к родному языку и творческих способностей учащихся)
- 100 В. В. Селицкая  
Изучение художественного произведения в контексте введения Федерального  
государственного образовательного стандарта основного общего образования

[русская словесность в школе]

[наши юбиляры]

- 106 Юбилей Нины Александровны Любимовой

[представляем новые книги. рецензии]

- 30 Ю. А. Карчина —  
*Мокиенко В. М., Лилич Г. А., Трофимкина О. И.* Толковый словарь библейских  
выражений и слов: ок. 2000 единиц. — М.: АСТ : Астрель, 2010. — 639 с.
- 57 В. В. Васильева —  
Медиалингвистика — новая исследовательская платформа (Рецензия на  
монографию: *Bogusław Skowronek.* Mediolingwistyka. Wprowadzenie. Kraków,  
2013. 286 s. (*Богуслав Сковронек.* Медиалингвистика. Введение. Краков, 2013.  
286 с.))
- 107 В. Д. Черняк —  
Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК /  
Под ред. проф. Г. Н. Манаенко. — Вып. 11. — Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2013.  
— 400 с.
- 109 Е. И. Селиверстова —  
В поисках новых подходов в изучении глагола (Рецензия на пособие: *Michaela  
Liaunigg.* Aspekt verstehen. Übungen zum rus-sischen Verlabaspekt in Texten. 2.  
Auflage. Видовые упражнения в текстах. — Wien: Edition Liaunigg e. U., 2012)
- 111 О. И. Глазунова —  
«Россия и Испания: диалог культур» (о новом национально ориентированном  
учебно-методическом пособии по чтению и развитию речи)
- 113 Л. В. Миллер —  
*Московкин Л. В., Шамонина Г. Н.* Инновации в обучении русскому языку  
как иностранному. — Варна: ВСУ «Черноризец Храбър». Университетско  
издательство, 2013. — 208 с.

[хроника]

- 20 Научно-практическая сессия «МАПРЯЛ — Русскому миру»

[россия... народы, языки, культуры]

- 117 О. А. Акулич  
Иркутск и декабристы

# ПЛАН МЕРОПРИЯТИЙ РОПРЯЛ НА 2014 ГОД

№	Наименование мероприятий	Место проведения	Сроки
1.	V Международный Конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность»	Филологический факультет Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова	18–21 марта
2.	Третья Международная научная конференция «Стилистика сегодня и завтра»	Факультет журналистики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова	24–25 апреля
3.	VII Фестиваль русской речи иностранных студентов вузов России	Воронежский государственный университет	22–26 апреля
4.	Международная научно-практическая конференция «Теоретические и прикладные аспекты лингвистики в области РКИ и русского языка»	НИ Иркутский государственный технический университет	20–25 мая
5.	V Международная конференция школьников, студентов и аспирантов «Новый взгляд на проблемы современного языкознания»	Юго-Западный государственный университет, г. Курск	22–23 мая
6.	IV Международная научная конференция «Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик»	Юго-Западный государственный университет, г. Курск	21–23 мая
7.	IX Международная научная конференция «Проблемы общей и региональной ономастики»	Адыгейский государственный университет, г. Майкоп	22–25 мая
8.	Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Язык и социальная динамика: дискурсы сообщества»	СибГАУ им. акад. М. Ф. Решетнева, г. Красноярск	23–24 мая
9.	Научно-практический семинар для преподавателей русского языка как неродного	Башкирский государственный университет	16–17 мая

- |     |  |   |                |
|-----|--|---|----------------|
| 10. | Научно-методический семинар «Русский язык и культура: актуальные аспекты взаимодействия»   | Ивановский государственный химико-технологический университет   | 28 мая         |
| 11. | Международная научная конференция «Проблемы анализа художественного текста: к 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова»                        | Петрозаводский государственный университет  | 3–5 июня       |
| 12. | Круглый стол «Мультимедийные технологии на занятиях по русскому языку как иностранному»  | Кафедра русского языка Тульского государственного университета  | 25–26 сентября |
| 13. | III Международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном Китае»   | Забайкальский государственный университет, г. Чита  | 2–4 октября    |
| 14. | Научная конференция с участием зарубежных специалистов по теме «2-е Лингвокультурологические чтения: Русский язык в современном диалоге культур» | Российский университет дружбы народов   | 10–11 октября  |
| 15. | Международная научно-практическая конференция «Сопоставительная лингвистика в современном мире»  | НИ Иркутский государственный технический университет  | 11–13 октября  |
| 16. | IV Конгресс РОПРЯЛ «Русский язык и культура в пространстве Русского мира»  | РОПРЯЛ, Санкт-Петербург   | 20–21 ноября   |
| 17. | XI Студенческая межвузовская олимпиада по русскому языку «СМОРодина»   | СибГАУ им. акад. М. Ф. Решетнева, г. Красноярск   | 29 ноября      |
| 18. | Международная конференция «Лингвокультурные феномены в коммуникативном пространстве полиэтнического региона»                                     | Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону | ноябрь         |



## ПЛАН МЕРОПРИЯТИЙ МАПРЯЛ НА 2014 ГОД

№	Страна	Сроки проведения	Место проведения и организаторы	Название и статус
1.	Сербия, г. Белград	10–12 января	Славистическое общество Сербии, Белградский университет	52-я встреча славистов Сербии – Научный симпозиум (10–11 января), – Международный научно-образовательный форум «Пятая белградская встреча славянских русистов» (12 января), – Зимняя школа — семинар повышения квалификации преподавателей русского языка (10–11 января). <b>Ежегодная</b>
2.	Великобритания, г. Лондон	15 марта	Ассоциация преподавателей русского языка Великобритании	Общее собрание Ассоциации преподавателей русского языка Великобритании
3.	Россия, Москва	18–21 марта	Филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова	V Международный Конгресс исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность»
4.	Словакия, г. Ружомберк	20–21 марта	Ассоциация русистов Словакии	Дни европейской методики иноязычного образования
5.	Польша, г. Седльце	27–28 марта	Польская Ассоциация учителей и преподавателей русского языка	Второй Фестиваль русской песни для младших школьников «Балалайка»
6.	США, г. Колумбия, штат Миссури	28–30 марта	CARTA (Central Association of Russian Teachers of America)	Конференция «Язык — это история народа. Язык — это путь цивилизации и культуры» (А. Куприн)
7.	Аргентина, г. Буэнос-Айрес	19–23 марта	Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы	Праздник русской словесности в рамках II Всемирного фестиваля русского языка (региональный тур)

- |     |                                    |                 |   |  |
|-----|------------------------------------|-----------------|---|--|
| 8.  | Болгария,<br>г. Велико-<br>Тырново | 3–6 апреля      | ВТУ им. Св. Кирилла<br>и Мефодия, Общество русистов<br>Болгарии, МОН РБ, РКИЦ —<br>София, Федерация дружбы<br>с народами России и СНГ,<br>Болгарская национальная сеть<br>базовых школ с изучением<br>русского языка  | Международный<br>симпозиум МАПРЯЛ<br>«Теоретико-практическое<br>изучение русского языка<br>и его сопоставительно-<br>типологическое описание».<br>Посвящается 50-летию<br>русистики в ВТУ. |
| 9.  | Узбекистан,<br>г. Самар-<br>канд   | 29–30<br>апреля | Самаркандский<br>государственный университет<br>имени Алишера Навои,<br>Самаркандское общество<br>преподавателей русского<br>языка и литературы,<br>Представительство<br>Россотрудничества<br>в Республике Узбекистан   | Научно-практическая<br>конференция «Русистика<br>и русская культура<br>в изменяющемся мире:<br>история, современность,<br>перспективы»   |
| 10. | Казахстан,<br>г. Алматы            | 17–18 мая       | Казахский национальный<br>университет им. Аль-Фараби,<br>Кафедра общего языкознания<br>и иностранной филологии,<br>Учебно-экспериментальная<br>лаборатория «Казахский язык:<br>социо- и психолингвистические<br>исследования», Казахстанское<br>общественное объединение<br>преподавателей русского языка<br>и литературы (КАЗПРЯЛ),<br>Казахстанский институт<br>менеджмента, экономики<br>и прогнозирования | XVI Международная научно-<br>теоретическая конференция<br>«Язык и глобализация»<br><i>Ежегодная</i>  |
| 11. | Россия<br>г. Иркутск               | 20–25 мая       | Иркутский государственный<br>технический университет  | Международная научно-<br>практическая конференция<br>«Теоретические и прикладные<br>аспекты лингвистики<br>в области РКИ и русского<br>языка»  |
| 12. | Бельгия,<br>г. Левен               | 22–25 мая       | Бельгийская Ассоциация<br>преподавателей русского языка<br>и литературы, Левенский<br>католический университет,<br>Польская ассоциация учителей<br>и преподавателей русского<br>языка, Варшавский университет   | Шестая Международная<br>научная конференция:<br>«Русский язык в языковом<br>и культурном пространстве<br>Европы и мира»<br><i>Заседание президиума<br/>МАПРЯЛ</i>                          |

[официальные материалы]

- |     |                            |                                 |  |  |
|-----|----------------------------|---------------------------------|--|--|
| 13. | Польша,<br>г. Лодзь        | 5–7 июня                        | Польская Ассоциация учителей и преподавателей русского языка   | Четвертый Фестиваль русской песни для старших школьников под девизом «О спорт! Ты — мир»   |
| 14. | Украина,<br>г. Ялта        | 8–11 июня                       | Украинская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (УАПРЯЛ)  | Международная научно-практическая конференция «Русский язык в поликультурном мире» (В рамках Международного фестиваля «Великое русское слово») |
|     |                            |                                 |  | <b>Ежегодная</b>   |
| 15. | Молдова,<br>г. Кишинев     | 9–10 октября                    | Организаторы — Славянский университет, Молдавское общество преподавателей русского языка и литературы (МОПРЯЛ)   | Научно-практическая конференция «Славянские чтения — VIII»   |
| 16. | Франция,<br>г. Бордо       | 13–16 октября                   | Балтийская международная академия (Латвия), Кафедра межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена (Россия), Университет им. Мишеля де Монтеня — Бордо 3, Институт русской филологии Жешувского университета (Польша), Кафедра русского языка и кафедра мировой литературы Одесского национального университета им. И. И. Мечникова (Украина) | XVII Международная научная конференция «Русистика и современность»   |
| 17. | Россия,<br>Санкт-Петербург | 20–22 ноября                    | Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы  | Финальный тур II Всемирного фестиваля русского языка, заключительная церемония фестивалей  |
| 18. | Россия,<br>Санкт-Петербург | 20–22 ноября                    | Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы  | Финальный тур VI фестиваля русской речи «Русское слово»  |
| 19. | Россия,<br>Санкт-Петербург | (12–15)<br>20–21 (27–30) ноября | Российское общество преподавателей русского языка и литературы   | IV Конгресс РОПРЯЛ «Русский язык и культура в пространстве Русского мира»  |
| 20. | Тайвань                    | декабрь                         | Университет Тамкан, Тайваньская Ассоциация преподавателей русского языка и литературы  | Международная научная конференция «Русская лингвистика и русское литературоведение — 2014»   |



Е. Э. Пчелинцева

## О ВЫЩИПЕ ЦВЕТОВ И ВЫДЕРГЕ ТРАВЫ, ИЛИ СПОР ОБ УМЕСТНОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ ОТГЛАГОЛЬНЫХ ИМЕН

ELENA E. PCHELINTSEVA  
ON APPROPRIATENESS OF THE VERBAL NOUNS USE

В статье исследуются функции транспозиции, анализируются причины выбора отглагольного имени действия в связи с его ролью в актуальном членении речи, особенности употребления девербативов в современной русской речи.

*Ключевые слова:* отглагольное имя действия, девербатив, транспозиция.

The functions of transposition as well as the reasons for selecting (instead of verbal constructions) and some other peculiarities of their usage in the contemporary Russian speech are analyzed in connection to their role in establishing the functional sentence perspective.

*Keywords:* verbal noun, deverbativ, transposition.

Почему мы часто говорим «провести исследование», а не «исследовать» или «из-за опоздания» вместо «из-за того, что опоздал»? Чем так привлекательна транспозиция? Ведь эта форма выражения мысли часто оказывается более громоздкой и требует дополнительных когнитивных усилий. Е. С. Кубрякова пишет, что в транспозиции «сказывается удивительная способность человека видеть условность границ между процессом, объектом и его свойством» [5: 159]. О том, насколько далеко распространилась эта «условность границ» в современном русском языке, и пойдет речь.

Именная форма выражения действия неизосемична содержанию, вторична. В связи с этим возникает два вопроса:

1) для чего языку понадобились такие гибриды? Почему говорящий, имея в распоряжении понятный глагол с понятными категориальными значениями, в определенных ситуациях отдает предпочтение отглагольному имени действия — образованию с более размытой семантикой? При этом употребление таких форм характерно для, казалось бы, противоположных стилей — официально-делового и разговорного, в том числе его сниженных форм (жаргон, сленг);

2) насколько такие гибриды соответствуют понятию «хорошей речи», вредит ли это культуре нашей речи или, напротив, способствует — в отдаленной перспективе — ее развитию?



**Елена Эдуардовна  
Пчелинцева**

Кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой украинского языка и общего языкознания Черкасского государственного технологического университета  
► pchele@gmail.com

Исследование выполнено при поддержке Фонда Президента РФ, грант НШ-1348.2012.6 «Петербургская школа функциональной грамматики»

Весьма убедительный ответ на первый вопрос был предложен еще в 1930 году В. Порцигом: анализируя фразы *Korinth wurde im selben Jahre zerstört wie Karthago* и *Die Zerstörung Korinths geschah im selben Jahre wie die Karthagos*<sup>1</sup>, автор приходит к выводу, что им соответствует одна и та же действительность, но вместе с изменением языковой формы меняется мысленное членение содержания: предикативно расчлененная мысль первого высказывания во втором сама становится предметом, о котором будет сообщаться что-то далее [14: 69]. Говоря более современным языком, это значит, что отглагольное имя действия нагружено не только сигнификативно, но и коммуникативно: анализ употреблений отглагольных имен в русском языке подтверждает, что отглагольное имя тяготеет к позиции темы, при этом в реме предыдущей фразы часто содержится однокоренной глагол:

- (1) Лучи... **прижигают** грибные шляпки, и хотя прохлада ночи, роса и перепадающий дождь освежают их, но если **прижигание** повторяется ежедневно, то грибы засыхают (К. Аксаков);
- (2) И вот она всегда **недосаливает!** Горе, а не стряпуха! — Не слиняешь от **недосола**, возьми да по соли (М. Шолохов).

Примечательно, что эта тенденция распространяется и на те имена действия, для которых направление мотивации глагол → имя существительное является спорным, как в паре атака — атаковать:

- (3) Террористы **атаковали** один из объектов в центральной Сирии <...> По данным агентства, в **атаках** участвовали представители радикальных исламистских группировок («Коммерсантъ», 26.12.2013).

Другое, не менее интересное объяснение феномену перехода из одной части речи в другую дает Л. Теньер: роль и польза этого явления в том, что оно «компенсирует категориальные различия... поскольку позволяет любой класс слов преобразовать в любой другой». И далее: «Благодаря трансляции<sup>2</sup> говорящий никогда не заходит в тупик и всегда может завершить начатое предложение... Трансляция — это один из главных механиз-

мов, в которых реализуется независимость структурного и семантического планов» [11: 379–380]. Заметим, что коллизия, связанная с риском оказаться в тупике, часто разворачивается именно в теме высказывания, когда говорящий, продолжая и разворачивая мысль, стремится избежать повторов и одновременно удержать в сознании слушателя логическую цепочку. Способность девербативов «спасти» говорящего от тупика оказывается особенно важной для устной речи.

Однако далеко не всегда отглагольное имя используется только в функции темы. Более того, в нашей картотеке есть уникальные контексты, в которых и тема, и рема высказывания выражены формой имени действия, что, конечно, само по себе создает комический эффект:

- (4) **Умерщвление** произошло по причине **утонутия** (А. Чехов).

Если в позиции темы имя действия зачастую используется для обеспечения логической связи, избегания повтора одинаковых форм, то его употребление в позиции ремы (часто — в абсолютном конце фразы) выполняет иную функцию — фокусировать внимание реципиента, причем как с целью довести ситуацию до абсурда (5), так и во вполне корректных высказываниях, в особенности в официально-деловых и публицистических текстах (6):

- (5) Равным образом воспрещается **выколотие** глаза, **откушение** носа... **отнятие** головы (М. Салтыков-Щедрин);
- (6) Сергей Миронов... тоже нашел повод для гордости. Он вспомнил <...> об **отказе** верхней палаты убрать с символа Знамени Победы серп и молот и о **создании** совета законодателей при главе СФ («Коммерсантъ», 26.12.2013).

По всей видимости, функция фокусирования внимания становится возможной как раз благодаря производности имени действия. Вторичность, неизосемичность формы и содержания создает внутреннее напряжение, повышает экспрессивный потенциал словоформы. На этой особенности отглагольных существительных полностью построена знаменитая миниатюра И. Ильфа и Е. Петрова, ярко демонстрирующая

эффект нагнетания эмоций и одновременного выхолащивания смысла с нарастанием количества имен действия в позиции ремы:

(7) Задание, например, следующее:

— Подметайте улицы.

Вместо того чтобы сейчас же выполнить этот приказ, крепкий парень поднимает вокруг него бешеную суету. Он выбрасывает лозунг:

— Пора начать борьбу за подметание улиц.

Борьба ведется, но улицы не подметаются. Следующий лозунг уводит дело еще дальше:

— Включимся в кампанию по организации борьбы за подметание улиц.

Время идет, крепкий парень не дремлет, и на неподметенных улицах вывешиваются новые заповеди:

— Все на выполнение плана по организации кампании борьбы за подметание.

И, наконец, на последнем этапе первоначальная задача совершенно уже исчезает, и остается одно только запальчивое, визгливое лопотанье.

— Позор срывщикам кампании за борьбу по выполнению плана организации кампании борьбы (И. Ильф, Е. Петров. Дневная гостица).

В приведенном примере (7) блестяще обыграно еще одно характерное свойство отглагольных имен — отсутствие необходимости поверхностного выражения субъекта действия. Формируя и формулируя смысл высказывания, говорящий производит ряд выборов, выделяя и усиливая более важную информацию и затушевывая менее значимую. Коммуникативно важные смыслы получают наиболее полную эксплицитную реализацию, менее значимые понижаются в ранге, их пропозиционные структуры редуцируются. Субстантивная форма представления действия помогает «спрятать» субъект. Согласно [13: 158], при номинализации двухвалентных переходных глаголов поверхностное выражение получает один из двух участников, причем обычно это второй актанта глагола — синтаксический объект. Субъект становится имплицитным или вообще инкорпорируется<sup>3</sup>. Но ведь иногда говорящему просто нет необходимости называть субъект (или объект), поскольку речь идет о типовой ситуации, которая удерживается в сознании и не требует указания на всех ее участников, так как они очевидны, например:

(8) По данным BBC News, как только археологи завершат все работы, гробница будет открыта для **посещения** («Наука и техника» 06.01.2014, режим доступа: <http://lenta.ru/news/2014/01/04/brewer/>).

Это свойство, кстати, специфически реализуется в канцелярском подстиле официально-делового стиля, где часто решается задача уже сознательного опущения субъекта, «замыливания» глаза, распределения, размывания ответственности. Замечательная иллюстрация на эту тему — хрестоматийная цитата из «Былого и дум» А. И. Герцена:

(9) Самые заголовки дел поражали меня удивлением. «Дело о **потери** неизвестно куда дома волостного правления и о изгрызении плана оно-го мышами». «Дело о **потери** двадцати двух казенных оброчных статей», то есть верст пятнадцати земли. «Дело о **перечислении** крестьянского мальчика Василья в женский пол».

Еще одна важная функция отглагольного имени: его использование вместо глагола как в позиции темы (10), так и в позиции ремы (11) очевидно экономит языковые средства<sup>4</sup>. Это легко увидеть, если трансформировать предложения с отглагольными именами в глагольные конструкции:

(10) Евгений, — произнес он наконец, — сын мой, дорогой мой, милый сын! — Это необычайное **воззвание** действовало на Базарова (Тургенев) → ...То, как необычайно отец к нему обратился, действовало на Базарова;

(11) Я обрек себя на **служение** человечеству (Бердяев) → Я обрек себя на то, чтобы служить человечеству.

Перейдем к рассмотрению второго вопроса: как соотносится употребление имен действия с понятием хорошей речи. Обращение к истории вопроса показывает, что неоправданное увлечение отглагольными именами — отнюдь не новая проблема. Еще Ф. М. Достоевский писал: «Кто-то уверял нас, что если теперь иному критику захочется пить, то он не скажет прямо и просто: „принеси воды“, а скажет, наверное, что-нибудь в таком роде: — Привнеси то существенное начало овлажнения, которое послужит к размягче-

нию более твердых элементов, осложнившихся в моем желудке»<sup>5</sup>. А. П. Чехов, А. Ф. Писемский, Н. В. Гоголь, М. Е. Салтыков-Щедрин, хлестко пародируя канцелярский стиль, широко использовали девербативы именно как средство стилизации:

- (12) ...без какового соглашения оная свинья никоим бы образом не могла быть допущенною к **утащению** бумаги (Н. Гоголь);
- (13) Губернское правление, получив этот рапорт, вошло в такого рода рассуждение: так как **влетение** и **разбитие** стёкол вороною показывает явную небрежность со стороны лиц, **смотрению** которых непосредственно подлежат присутственные места, то израсходованную сумму возложить на виновных... (А. Писемский).

К. И. Чуковский в своей замечательной книге «Живой как жизнь» (1962) уделяет особое внимание отглагольным именам, давая им резкую оценку: «И „научность“ и „литературность“ мерещится многим именно в этом омерзительном жаргоне: „Обрыбление труда карасями“, „Крысонепроницаемость зданий“, „Обсеменение девушками дикого поля“» [12: 157–202].

О том, что неумеренное употребление отглагольных существительных в русском языке — явный признак канцелярита, писала Э. Гальперина в книге, которая впервые увидела свет в 1972 году: «...в любой статье, заметке, даже в ученом труде, стократ — в художественной прозе почти всякое иностранное слово можно, нужно и полезно заменить русским, а отглагольное существительное — глаголом» [1]. Талантливая переводчица приводит множество запоминающихся примеров неуместного употребления отглагольных имен, и с большинством ее замечаний нельзя не согласиться, поскольку фразы типа: «Способность к усилению», «Процесс развития движения за укрепление сотрудничества», «Дочерчивание линии происходит с тщательностью чертежника-ученика, высунувшего язык от старания», Ребенок поцеловал усталую мать — и «в лице (ее) появилось какое-то неуловимое просвещение» — действительно требуют немедленной редакторской правки. Однако все же некоторые примеры, при-

веденные Э. Гальпериной как неудачные, на взгляд современного носителя языка, вполне корректны: «Даже к собственной дочери он испытывал недоверие»; «Сейчас было непохоже, чтобы она стала иронизировать, сейчас она была слишком серьезна, да, именно так, ее взгляд был серьезным; то, что он принял за пустоту, было отсутствием ее привычной веселости, это и делало ее лицо таким незнакомым, таким чужим»; «В глазах (у пса!) было выражение такой беззащитной доверчивости»; «Никакой жалости к ней он не испытывал». Можно допустить, что речь идет лишь о несопадении оценок Э. Гальпериной с нашими пристрастиями; но весьма вероятна и другая версия: «нормальность» таких конструкций — результат «экспансии номинативности», особенно активной в русском языке последних десятилетий.

В справочнике Д. Э. Розенталя [8] употреблению отглагольных имен посвящен целый параграф, где, в частности, указывается, что их несомненным достоинством является краткость, а возможными недостатками употребления могут быть неясность высказывания, связанная с отсутствием у них значений времени, вида, залога, искусственность некоторых именных образований, нанизывание падежей, расщепление сказуемого, а также канцелярский характер речи.

С этими наблюдениями трудно спорить. Но в русском языке в последние десятилетия происходят серьезные изменения, в том числе и в его стилистической системе. В докладе Е. В. Петрухиной на XV Международном съезде славистов в Минске прозвучала мысль о стилистическом упрощении славянских языков, сближении стилей, их огрублении [6]. Е. И. Коряковцева размышляет об ускорении всех процессов, вызывающем «повышенную потребность в компрессатах, называющих сложные понятия, для выражения которых требуются описательные конструкции предикативного типа» [3]. Об этом же пишет О. Г. Ревзина: после 1985 года в русской речи «устраняется разность стилистических потенциалов», из стилистической системы уходит этическая составляющая, происходит «редукция русской стилистической системы до трехчленной „книжность — норма — разговорность“» [7: 249]. По всей видимости, этот процесс

коснулся и особенностей функционирования отглагольных имен, поскольку эта категория слов в современном русском языке утрачивает статус маркера официально-делового стиля и канцелярита. По наблюдениям Р. И. Розиной, общепринятое мнение, согласно которому отглагольные имена имеют исключительно книжный характер, сегодня уже не соответствует действительности, это миф, о чем, в частности, свидетельствует их высокая частотность (вероятно, возрастающая) в СМИ и в блогах на интернет-сайтах — текстах, близких к разговорной речи [10].

Опираясь на эти положения, мы попытались проверить: действительно ли для современного русского языка характерно возрастание отглагольного словопроизводства? Поскольку наиболее удобным и репрезентативным источником живого языкового материала сегодня являются различные интернет-ресурсы и поисковые системы, для поиска примеров употреблений и определения их частотности мы использовали поисковую систему Google. Приводимый и комментируемый ниже материал был получен нами с сознательным привлечением собственной языковой интуиции. Поисковые запросы формировались из таких отглагольных имен действия, неспецифическое употребление которых (то есть без явного расчета на языковую игру и без признаков рефлексии в контексте) казалось нам наименее вероятным в силу того, что у этих существительных есть закрепленные в языковой системе совершенно другие значения<sup>6</sup>. Очевидно, что для того, чтобы употребить подобное существительное как имя действия, носителю языка требуется преодолеть две преграды: отвлечься от системного значения лексемы и актуализировать либо несуществующую, либо утраченную деривационную связь с соответствующим глаголом. Например, употребление сущ. *забор* в значении действия по глаголу *забирать* — *забрать* требует отвлечения от предметного значения изгороди и актуализации словообразовательной связи с глаголом, которую сущ. *забор* 'изгородь' давно утратило.

Результаты этого небольшого эксперимента превзошли наши ожидания. Замена глагола именем в случаях, когда языковая норма не предпола-

гает такой возможности (существительное есть, но употребляется в других значениях), оказалось чрезвычайно распространенным явлением (в примерах сохранены особенности орфографии и пунктуации оригинала):

- (14) *Резкое ухудшение памяти после расхода с мужем* (URL: <http://forums.rusmedserv.com/showthread.php?t=79911>);
- (15) *Но грустно то, что изложенный вид лечения, подразумевает пересадку наркомана с одного наркотического вещества, на другое* (URL: <http://drugsrehab.ru/evrejskaja-avtonomnaja-oblast>).

Обращает на себя внимание массовость подобных ошибок: например, в ответ на поисковый запрос «резерв столов (столиков)» (вместо нормативного «бронирование / резервирование столов») Google выдал 305 000 результатов:

- (16) *Условия резерва столов следующие: стол на 1–5 человека резервируется без предоплаты. Резерв удерживается в течение 15 минут. Поэтому, пожалуйста, приходите вовремя!* (URL: <http://sherlock.kiev.ua/rezerv-online.html>).

Слово *забор* в словосочетании «забор крови» (возможно также *забор материала, органов*), способное вызвать inferнальные ассоциации, по видимому, в медицинской сфере стало уже вполне привычным выражением, поскольку запрос в поисковой системе Google дал 2 340 000 результатов такого употребления. Вот типичный пример:

- (17) *Забор крови из вены производится утром, в процедурном кабинете либо у постели больного* (URL: <http://www.medcentre.ru/algorithm-zabora-krovi-iz-veny/>).

Существительное *отбор* употребляется вместо нормативных *изъятие, грабеж, взятие* как в официально-деловом (18, 19), публицистическом (20), так и в разговорном стилях (21):

- (18) *Вода питьевая. Отбор проб. ГОСТ Р 51593–2000» (утв. Постановлением Госстандарта РФ от 21.04.2000 N 118-ст) (с изм. от 27.10.2010)* (URL: [http://rosteststandart.ru/gost\\_text/84](http://rosteststandart.ru/gost_text/84));
- (19) *«При продаже товаров методом самообслуживания покупателям запрещается произво-*

дить **отбор** товаров в сумки, пакеты, портфели и иные подобные вещи, принадлежащие покупателям» (постановление Совета министров Республики Беларусь 14 января 2009 г. № 26 «О некоторых вопросах защиты прав потребителей»);

- (20) Прошедшая неделя стала образцово-показательной в плане решения судами Хасанского района о правомерности **отбора** сумок у туристов, имевших несчастье переходить границу на переходе «Краскино» (URL: <http://www.pkokprf.ru/Info/10989>);
- (21) Меня убили уже сотню раз и многих других постигла та же участь им как и мне надоело это и именно поэтому я предлагаю ввести систему банов за убийство и **отбор** вещей и опыта других людей (URL: <http://gamelax.ru/forum/thread-1221/0>).

В подобных ненормативных употреблениях отглагольных имен заметно преобладание форм с нулевым суффиксом, что, в общем, кажется естественным, поскольку, во-первых, является реализацией тенденции к экономии языковых усилий, а во-вторых, соответствует разговорности, сниженности стиля речи. Однако в последнее время в языке Интернета (и не только) появились отглагольные имена, совсем непривычные с точки зрения морфемной структуры: с английским словообразовательным формантом *-инг*. В известной книге М. Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва» есть размышления по поводу употребления в русском языке таких странных слов, как *улучшайзинг*, *контроллинг* и некоторых других. Полагая, что это случайные образования, окказионализмы, мы снова обратились к поисковой системе Google. По запросу «улучшайзинг» было получено более 32 000 результатов (по данным М. Кронгауза, в 2007 году число упоминаний этого слова в Интернете составляло 2000 [4: 73], то есть за 6 лет эта цифра возросла в 16 раз!):

- (22) Тут строители решили укрепить в рамках гарантии дорожное полотно. Для этого его полили специальной эмульсией... и, как и в добрые советские времена, **улучшайзинг** начался без предупреждения. Никто не счел нужным объявить о грядущих волшебных пропитках заранее, не предложил схем объезда и правил

проезда (URL: <http://www.newkaliningrad.ru/news/evening/>).

Странный неологизм *партизанинг* (10 100 результатов в Google) употребляется как в кавычках (подчеркивающих непривычность, новизну слова для говорящего, пример 23), так уже и без них (24):

- (23) Под «**партизанингом**» понимается социально ориентированные городские интервенции и прочие тактики, направленные на изменение и переосмысление городской среды и взлом повседневности (URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>);
- (24) Насколько мне известно, **партизанинг** реально действует не только в Москве, но и в других городах (URL: <http://kaluga24.tv/dadut-li-pod-zhopping-za-partizaning>).

Иногда имя действия является средством языковой игры (в этом случае оно часто берется в кавычки, как в (25)), и такое употребление представляется уже вполне оправданным:

- (25) «**Восход**» на Говерлу Ющенко совершит на вертолете (URL: <http://bayki.com/info/79001>);
- (26) Как мы занимались **помойкой** kota (Подпись к фотографии. URL: <http://sparta-tomsk.ru/blog2/blog/URL/150.html>).

Заметим: в подавляющем большинстве приведенных примеров имя действия находится в позиции темы (а соответствующий глагол может присутствовать в левом контексте в позиции ремы).

Итак, причины выбора отглагольного имени из пары *глагол — имя*, прежде всего, имеют непосредственное отношение к его роли в актуальном членении речи:

– в позиции темы выбор отглагольного имени действия обусловлен необходимостью упоминания уже ранее названного действия (процесса) и одновременно стремлением избежать повтора глагольной формы; выбор девербатива помогает говорящему обеспечить логическую связность высказывания;

– в позиции ремы употребление именной формы фокусирует внимание слушателя на этом действии (процессе), способствует дополнительному смысловому и эмоциональному напряжению, повышает экспрессивность высказывания.

Кроме того, использование именной формы выражения действия в спонтанной речи иногда обусловлено ограничениями, налагаемыми грамматической системой, невозможностью с помощью глагольной конструкции закончить уже начатую фразу. Дополнительным фактором, влияющим на выбор имени во всех стилях, является экономия речевых усилий, в особенности при отсутствии необходимости реализации всех глагольных актантов.

На частоту употребления отглагольных имен действия, несомненно, влияют мода, языковой вкус эпохи, стиль речи, речевая компетенция говорящего. В целом экспансия отглагольных существительных в современном русском языке — это проявление глобальных процессов в стилистической системе языка, тенденции к упрощению и редуцированию, смешению и смещению стилевых границ.

В завершение — и чтобы отчасти «реабилитировать» отглагольные имена действия — приведем фрагмент из миниатюры А. Кнышева, который замечательно иллюстрирует выразительный потенциал, энергетику этой категории слов:

(27) *Внимание!!! Розжиг костров, выгул собак, отлов рыбы и отстрел дичи, выпас и выгон скота, а также выполз змей, выпорос свиней, выжереб коней и выкобыл лошадей, вымет икры, вылуп птиц из яиц, выкукол бабочек и выхухол выхухолей, выкур курей и выпрыг кенгурей, обгад ромашек, обдир ягод, выруб леса и вылом веток, выслеж зайца <...> а главное, загляд и залаз в дупла с выкуром оттуда пчел и распробом меда с этого дня запрещен и прекращен в связи с отказом их от выюса нектара после выщипа цветов и выдерга травы, а также в связи с полным вымером* (А. Кнышев. Тоже книга. URL: [http://bodhi.name/book/knyishev\\_tozhe\\_kniga.html](http://bodhi.name/book/knyishev_tozhe_kniga.html)).

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Коринф был разрушен в том же году, что и Карфаген и Разрушение Коринфа произошло в тот же год, что и [разрушение] Карфагена.

<sup>2</sup> Напомним, Л. Теньер называет трансляцией то, что мы в данном случае именуем транспозицией.

<sup>3</sup> По наблюдениям Р. И. Розиной, в разговорной речи поверхностного выражения может не получать ни один участник (напряг, предъява) [9].

<sup>4</sup> В. А. Козырев и В. Д. Черняк отмечают, что иногда именно стремление к экономии языковых средств приводит к образованию ненормативных отглагольных существительных типа «добирание», «снегурование» и, как следствие, к коммуникативным неудачам [2: 59].

<sup>5</sup> Достоевский Ф. М. Собр. соч.: В 15 т. Т. 11. Л., 1993. С. 62.

<sup>6</sup> Слова *наезд, накат, залет, беспредел, заказуха, улет* и подобные мы не принимали во внимание, поскольку сегодняшний носитель русского языка, к сожалению, уже не ощущает в них ни привкуса новизны, ни даже нарушения стилистической нормы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Галь Н. Слово живое и мертвое: от «Маленького принца» до «Корабля дураков». М., 2001.
2. Козырев В. А., Черняк В. Д. Глагол или отглагольное существительное? Капризы лексического выбора // Вестн. Герценовского ун-та. 2010. Вып. 11. С. 56–61.
3. Коряковицева Е. И. Derivational Resources of New Functional Styles of Slavic Languages // XV Междунар. съезд славистов (Минск, Белоруссия, 20–27 августа 2013 г.): Тезисы докладов: В 2 т. Т. 1. Языкознание. Минск, 2013. С. 332.
4. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. М., 2007.
5. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М., 1988. С. 141–172.
6. Петрухина Е. В. Features of Word Formation in the Russian Church-Religious Discourse: Stylistic Functions of Words and Morphemes of Church Slavonic Language Origin // XV Междунар. съезд славистов (Минск, Белоруссия, 20–27 августа 2013 г.): Тезисы докладов: В 2 т. Т. 1. Языкознание. Минск, 2013. С. 334.
7. Ревзина О. Г. Перестройка русской стилистической системы в XXI веке // II Междунар. науч. симпозиум «Славянские языки и культуры в современном мире». М., 2012. С. 249.
8. Розенталь Д. Э., Джанджакова Е. В., Кабанова Н. П. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию. М., 1999.
9. Розина Р. И. Номинализации в разговорной речи // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Вып. 7 (14). М., 2008. С. 449–452.
10. Розина Р. И. Теория и реальность: номинализация глаголов в разговорной речи // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Вып. 9 (16). М., 2010. С. 400–406.
11. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М., 1988.
12. Чуковский К. И. Живой как жизнь. М., 2009.
13. Dik S. C. The Theory of Functional Grammar. Part II. Walter de Gruyter, 1997.
14. Porzig W. Die Leistung der Abstrakta in der Sprache // Blätter für Deutsche Philosophie. IV. 1930/31. S. 66–77.

Ю. М. Коняева

## ВЫРАЖЕНИЕ ДИАЛОГИЧНОСТИ В PR-ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БАЙЛАЙНЕРА)

YULIA M. KONYAEVA

EXPRESSION OF DIALOGIC IN THE PR-TEXT (ON THE MATERIAL OF BY-LINER)

Статья посвящена изучению диалогической природы PR-текста. Материалом для исследования послужили тексты, написанные в жанре байлайнера. В качестве основных маркеров диалогичности выделены адресованность текста, выраженность в нем речевых позиций всех участников коммуникации, а также собственно языковые средства выражения диалогических отношений.

*Ключевые слова:* PR-текст, диалогичность, адресованность и ответственность, речевая позиция.

The article is devoted to the study of the dialogic nature of PR-text. As a material for the research we used texts written in the genre of by-liner. As the main markers of dialogic highlighted targeting expressed herein speech positions of all participants of communication, as well as proper linguistic means of expression dialogic relations.

*Keywords:* PR-text, dialogic, targeting and response, speech position.

Диалогичность, мыслимая как «выражение в речи взаимодействия двух или нескольких смысловых позиций, многоголосия общения с целью достижения эффективности коммуникации в той или иной сфере общения»<sup>1</sup>, является неотъемлемым свойством PR-текстов. Согласно одному из классических определений, PR — это «искусство и наука достижения гармонии посредством взаимопонимания и информированности (курсив наш. — Ю. К.)»<sup>2</sup>. Для нас важна мысль о диалогичности общения в PR, а потому не случайно в текстах прослеживается несколько речевых позиций, в первую очередь автора и целевой аудитории, активно взаимодействующих между собой для достижения основной цели PR-деятельности — служить средством формирования положительного имиджа.

PR-текст всегда (прямо или косвенно) обращен к потребителю, т. е. адресован и нацелен на ответную реакцию со стороны адресата. В то же время, автор и субъект PR-текста — категории разного порядка. Собственно личностное начало *реального* автора здесь выражается слабо, зачастую случайно, а не преднамеренно (связать это можно с отсутствием достаточных практических навыков написания текстов), поскольку автор-производитель действует не от своего имени, а выражает позицию организации — субъекта PR (мнимого автора). Таким образом, под диалогичностью PR-текстов мы понимаем выраженное в письменной коммуникации взаимодействие, с одной стороны, субъекта PR и целевой аудитории, с другой — субъекта PR и реального автора текста.



Юлия Михайловна Коняева

Кандидат филологических наук, старший преподаватель Санкт-Петербургского государственного университета  
► yulia.konyaeva@gmail.com



Цель статьи — выявить способы выражения диалогических отношений в многоголосом PR-тексте.

Как показал анализ PR-текстов, жанром, в котором наиболее ярко представлены все три указанные позиции, является байлайнер — «именная, или авторская, статья, написанная PR-специалистом и мнимо подписанная должностным лицом фирмы, организации»<sup>3</sup>. Материалом для анализа послужили байлайнеры крупных российских компаний («Газпром», «Билайн», ВТБ, «МегаФон», «Лукойл» и др.) и глав регионов России (Тула, Санкт-Петербург и др.), предназначенные как для максимально широкой аудитории (публикуемые в СМИ), так и для внутренней коммуникации (распространяемые посредством direct mail, т. е. прямой адресной рассылки).

Диалогичность выражена в речевой структуре текста. Байлайнер — реакция на определенные события (собрание акционеров, публикация финансового отчета, проведение важного мероприятия и проч.) — представляет собой написанный от лица руководителя организации текст, напрямую обращенный к адресату. Диалогичность текста проявляется во взаимодействии речевых позиций «Я — псевдоЯ — Вы», где Я — непосредственно автор текста, псевдоЯ — должностное лицо, от имени которого текст написан, Вы — целевая аудитория.

Выделим основные маркеры диалогичности в байлайнере.

**Прямая адресованность текста.** Адресат становится очевидным из обращения, которым сопровождается большинство текстов данного жанра. Оно выполняет функцию привлечения внимания, а также является контактоустанавливающим элементом. Обращение, соответствующая нормам речевого этикета, отражает отношение автора к адресату, выраженное эксплицитно оценочными прилагательными *дорогой* и *уважаемый*: *Дорогие друзья!*; *Уважаемые коллеги!*; *Уважаемые акционеры!*; *Дорогие участники, гости и организаторы!* и т. д. Следует отметить, что *дорогой* всегда указывает на более близкие отношения, нежели *уважаемый*. Ср.: *Дорогие туляки! Уважаемые спортсмены и гости IV Летней Спартакиады ОАО «Газпром»!* (обращение генерального директора

ОАО «Центргаз»). Для директора предприятия туляки — *дорогие*, так как живут в одном с ним городе, являются соседями, друзьями, знакомыми. Гости и спортсмены не знакомы ему, связаны с городом одним событием, поэтому они *уважаемые*.

Обращение выполняет также функцию конкретизации адресата, т. к. нередко содержит информацию о том, кого может заинтересовать текст, к кому он обращен, а также о характере профессиональных отношений между автором и аудиторией (коллеги, клиенты, партнеры, акционеры и т. п.): *Уважаемые участники и гости!*; *Уважаемые акционеры!* и др. Однако нужно отметить часто встречающуюся ошибку в номинации адресата — расширение либо сужение целевой аудитории. В качестве примера приведем обращение генерального директора компании Omnicom: *Уважаемые коллеги, партнёры, клиенты, друзья!* Информированный характер текста позволяет говорить о том, что реальными адресатами являются лишь *потенциальные* клиенты, а не партнеры или коллеги, поскольку обращение рассчитано на привлечение внимания новой, еще не охваченной аудиторией: *Мы предлагаем несколько решений для организации мониторинга транспорта и контроля топлива, с которыми вы можете ознакомиться на страницах нашего сайта.* Подтверждает высказанное замечание и последняя фраза: *Будем рады видеть Вас среди наших партнеров!* Она диссонирует с обращением, нарушая кольцевую композицию текста в целом.

**Номинация субъекта PR-деятельности.** Маркером диалогичности является также завершающая текст байлайнера номинация субъекта, мнимого автора. С одной стороны, она воспринимается как подпись, идентифицирующая автора текста, следовательно, можно рассматривать диалогические отношения между читателем и псевдоавтором (а через него — и с реальным автором). С другой стороны, именование субъекта рассматривается в русле диалогических отношений между реальным и мнимым авторами текста, обозначая их взаимоотношения, принадлежность к единому коллективу и общность целей.

Выделим основные способы представления субъекта в байлайнере:

1) имя собственное без пояснительной конструкции используется как номинация в текстах внутрикорпоративной коммуникации: *С уважением, Борис Валерьевич Паньков; В. Ю. Алекперов; Л. Вербицкая;*

2) указание должности часто встречается в PR-текстах, публикуемых в СМИ: *Генеральный директор ОАО «Центргаз»;*

3) имя собственное и должность: *Губернатор Санкт-Петербурга Г. С. Полтавченко; Милош Сурла, генеральный директор; Президент Медицинской Ассоциации Санкт-Петербурга Б. М. Тайц; Г. Н. Тимченко, президент ХК СКА и др.* При этом отметим, что препозиция имени собственного по отношению к должности является менее формальным способом представления и используется для передачи доверительных отношений;

4) развернутая номинация с указанием всех должностей, титулов, ученых званий и степеней свидетельствует, во-первых, о максимальном сближении речевых позиций автора и субъекта PR, с другой стороны, выполняет функцию воздействия на аудиторию через указание на авторитетность источника: *Основатель Группы «МЕТРОПОЛЬ», депутат Государственной Думы ФС РФ, доктор экономических наук, профессор географического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова Михаил Слипичук; Главный челюстно-лицевой хирург Комитета по здравоохранению Санкт-Петербурга, член-корреспондент РАМН, заслуженный деятель науки России, профессор В. А. Козлов и др.*

Присутствие в тексте двух субъектов, один из которых тщательно скрывает свою личность, выдвигая на первый план субъекта PR, подстраиваясь под его стиль и личностные особенности, сопряжено с рядом трудностей, которые необходимо преодолевать PR-специалисту, чтобы убедить адресата в совпадении речевых партий авторов. Однако в результате анализа материалов были отмечены случаи, когда реальный автор не справился с этой задачей. В качестве примера рассмотрим байлайнер филиала «Билайн» в Таджикистане. В первом предложении — обращение к аудитории с указанием основной цели текста:

*Дорогие друзья, мы хотим представить Вашему вниманию очередной отчет о корпоративной социальной ответственности Beeline в Таджикистане.*

Однако далее речевые позиции автора и субъекта PR расходятся, что проявляется в раз-

граничении понятий «Я» и «компания», отсутствии однородности в использовании глагольных форм:

*Являясь одним из крупнейших и ответственных налогоплательщиков страны, Beeline вносит значительный вклад в развитие экономики и телекоммуникационной отрасли республики... На пути к совершенствованию компании как работодателя мы стремимся обеспечить сотрудникам максимально комфортные и привлекательные условия труда, а также возможности для развития и карьерного роста.*

Последнее предложение — слова не от имени компании, а от имени ее генерального директора, который представлен формой 1 л. ед.ч.:

*Надеюсь, представленная информация будет вам интересна и полезна!*

Подобные ошибки в текстах нарушают одно из основных требований, необходимых для эффективности диалога, — выраженности собеседников, присутствия нескольких речевых позиций, отличных друг от друга.

**Апеллирование к культурно-историческим знаниям адресата.** Интертекстуальные включения, требующие от адресата знаний о культуре, искусстве, исторических событиях, являются действенным средством выражения диалогичности. Автор проявляет себя в стимулировании мыслительной функции адресата. В то же время апеллирование к культурно-историческим знаниям и событиям характеризует всех участников диалога, сближает их интересы. Интертекстуальность позволяет иначе взглянуть на PR-текст как целостное образование, систему, которая «живет не только по законам саморазвития, но также включена в столкновения с другими культурными структурами»<sup>4</sup>.

Как проявляется интертекстуальность в байлайнере? Поскольку байлайнер является откликом на определенные события в жизни субъекта PR и его аудитории, в нем образуется интертекстуальное пространство, которое соединяет отдельный PR-текст с другими, апеллируя к известным участникам коммуникации фактам действительности, а также к культурно-эстетическим знаниям аудитории. Приведем пример:

*Вспоминается фраза Фредерика Жолио-Кюри: «Государство, которое не развивает науку, неизбеж-*

но превращается в колонию» (М. Слипенчук, журнал «МетроФан»); **Невозможно представить себе нашу историю, науку, наш мир без книг университетских авторов, и не счесть им числа: Ломоносов, Менделеев, Ухтомский, Павлов, Щербатский, Фриш, Шахматов, Блок, Вавилов, Пропт...** (Л. Вербицкая, журнал «Санкт-Петербургский университет»); **Всем известны фамилии Третьякова, Морозова, Мамонтова, Бахрушина, Зимина, Тенешева. До сих пор функционируют театры, музеи, библиотеки, созданные ими** (В. Алекперов, «ЛУКОЙЛ») и др.

В приведенных фрагментах интертекст вводится глаголами с семантикой вспоминания уже известного, а не узнавания нового.

**Оценочность текста.** Генеральной целью PR является управление публичитным капиталом субъекта, что в свою очередь предполагает наращивание его репутации и создание положительного имиджа. Для достижения этой цели на языковом уровне привлекаются различные средства выражения оценочных значений. Субъектом оценки выступает автор текста или организация, от лица которой он выступает, а объектами могут становиться организация в целом или определенные ее действия, окружающий мир, события, люди и т. д. Негативная оценка в PR-текстах отсутствует, в то время как средства выражения положительных оценочных значений очень разнообразны: рациональная и эмоциональная оценка, эксплицитно и имплицитно выраженная.

Характерные средства выражения оценочных значений в PR-тексте.

1. Лексика с рационально-оценочной коннотацией: *Годовое Общее собрание акционеров **важное и ответственное** событие в жизни нашей компании.*

2. Эмоционально-оценочная лексика: *На каждую игру Ледовый собирает **анишлаг**, и мы с гордостью можем сказать, что Петербург — самый хоккейный город России.*

3. Интенсификация оценки за счет использования наречий: *Проблемы здравоохранения имеют **чрезвычайно** высокую социальную значимость.*

4. Интертекстуальные включения: *Сейчас наше издательство представляет университет на традиционной майской книжной выставке в Санкт-Петербурге — это праздник книги, **праздник, который всегда с нами**; Скоро мы станем свидетелями*

исторического события: **Ренессанса** российской науки, ее возвращения на лидирующие позиции во всех сферах знания.

5. Имплицитно оценка выражается через подбор позитивной фактической информации: *Мы достигли рекордных показателей добычи газа, обеспечили бесперебойную работу Единой системы газоснабжения и в полном объеме осуществили поставки на внутренний и внешний рынки; Благодаря этому имя **Отписотт** известно каждому, кто профессионально работает на нашем рынке, и, в первую очередь, оно ассоциируется с датчиком уровня топлива **Отписотт LLS**, системами топливной аналитики **Отписотт FMS** и уникальным алгоритмом обработки топливных данных **Fuelmetrix**.*

**Грамматические средства выражения диалогичности.** Взаимодействие в тексте позиций автора и адресата способствует активному включению в текст личных местоимений и глаголов 1 л. ед. и мн. ч.:

*И я **надеюсь**, что именно Тула поможет в развитии спорта и во всей России; **Мы горды** тем, что, несмотря на объективные трудности, нынешним сотрудникам института удалось сохранить высококачественную, всемирно признанную школу проектирования ГИПРОШАХТА, ее особенный, фирменный почерк.*

В текстах, субъектом которых является компания, часто используется конструкция *от имени*, позволяющая сократить расстояние между автором и адресатом, обратиться к адресату от первого лица:

***От имени** Департамента радиоэлектронной промышленности **поздравляю** вас с открытием 9-й Международной выставки и конференции «Силовая Электроника». На синтаксическом уровне преобладают определенно-личные односоставные предложения: *Рад приветствовать всех участников и гостей 17-й Международной специализированной выставки по здравоохранению «Больница».**

Таким образом, диалогичность речевого общения в PR-тексте, существующем «на рубеже двух сознаний»<sup>5</sup> — корпоративного (автор и субъект PR) и личностного (адресат), реализуется через 1) открытое обращение к целевой аудитории; 2) выраженность речевых позиций всех коммуникантов; 3) взаимодействие с адресатом, стимулирующее его активность; 4) ориентацию

на смысловую позицию адресата, являющегося гипотетическим интерпретатором текста.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup> Дускаева Л. Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2004.

<sup>2</sup> Блэк С. Паблик рилейшнз. Что это такое? М., 1989.

<sup>3</sup> Кривоносов А. Д. PR-текст в системе публичных коммуникаций. СПб., 2002.

<sup>4</sup> Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М., 1992. С. 104.

<sup>5</sup> Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000. С. 303.

#### [хроника]

### НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ СЕССИЯ «МАПРЯЛ — РУССКОМУ МИРУ»

В сентябре — октябре 2013 года Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ» при поддержке фонда «Русский мир» провело ряд мероприятий в рамках проекта Научно-практическая сессия «МАПРЯЛ — Русскому миру».

Основной целью Сессии стало изучение профессиональных потребностей зарубежных русистов, оказание им консультационной помощи, активизация деятельности специалистов в области изучения, преподавания и распространения русского языка, литературы и культуры в зарубежных странах.

В рамках проекта был организован комплекс выездных мероприятий культурно-просветительского, образовательного и научно-методического характера в трех странах мира: в Финляндии, Вьетнаме и на Кубе. В каждой стране были проведены мастер-классы, лекции, практические занятия, круглые столы и книжные выставки, встречи с представителями национальных ассоциаций русистов и широкой филологической общественности.

Для проведения выставок были приобретены актуальные, стабильно пользующиеся популярностью среди преподавателей-русистов и хорошо зарекомендовавшие себя в практической работе издания по русскому языку как неродному и как иностранному, по русской литературе. Все приобретенные для выставок научные и учебно-методические материалы были оставлены в каждой стране проведения семинаров для последующего использования местными преподавателями-русистами, что стало существенной поддержкой их работе в условиях тотального дефицита современных учебников по русскому языку как неродному и как иностранному, который повсеместно наблюдается в последнее время в зарубежных странах.

В октябре в Санкт-Петербурге состоялось заключительное, итоговое мероприятие Сессии — Форум «МАПРЯЛ — Русскому миру», на который были приглашены также и участники выездных мероприятий.

В работе Форума приняли участие 68 специалистов в области русского языка, литературы и культуры из 48 стран мира.

Программа Форума предусматривала целый комплекс мероприятий. В их числе — круглый стол «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного», ведущими которого стали Л. А. Вербицкая — Президент МАПРЯЛ, Президент СПбГУ, Председатель Попечительского совета фонда «Русский мир» и Л. В. Московкин, директор Секретариата МАПРЯЛ, проф. кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ. В ходе работы круглого стола участники получили возможность выступить с сообщениями по обозначенной теме, обменяться мнениями, принять участие в дискуссии.

На методическом семинаре «Актуальные проблемы современной русистики и пути их решения» выступили: В. М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. СПбГУ с сообщением «Русская фразеология и паремиология на современном этапе»; Л. В. Миллер, д-р филол. наук, проф. ПГУПС — «Художественный текст в аспекте методики: еще один взгляд»; М. Бансимба, канд. филол. наук, президент Конголезской ассоциации преподавателей русского языка и литературы — «Русский язык в Африке: изучение и преподавание»; А. Д. Степанов, д-р филол. наук, проф. СПбГУ — «Современная русская литература».

Также прошла рабочая встреча, в ходе которой обсуждались вопросы сотрудничества между МАПРЯЛ, национальными профессиональными объединениями русистов, специализированными отделениями вузов, государственными и общественными структурами, работающими в сфере русского языка и культуры. В частности, речь шла о предстоящем XIII Конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры», который состоится с 13 по 20 сентября 2015 года в г. Гранада (Испания).

Е. Ю. Гончарук, Е. В. Калачинская, Ю. О. Коновалова

## ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В СОЗНАНИИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

(ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ ИХ КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ)

EKATERINA YU. GONCHARUK, ELENA V. KALACHINSKAYA, YULIYA O. KONOVALOVA  
PRECEDENT PHENOMENA IN RUSSIAN STUDENTS' MINDS  
(ACCORDING TO THEIR CULTURAL LITERACY STUDY)



**Екатерина Юрьевна Гончарук**  
Старший преподаватель  
кафедры русского  
языка Владивостокского  
государственного университета  
экономики и сервиса  
► Ekaterina.Goncharuk@vvsu.ru



**Елена Викторовна  
Калачинская**  
Кандидат филологических  
наук, доцент кафедры русского  
языка Владивостокского  
государственного университета  
экономики и сервиса  
► Elena.kalachinskaya@vvsu.ru



**Юлия Олеговна Коновалова**  
Кандидат филологических  
наук, доцент, заведующая  
кафедрой русского  
языка Владивостокского  
государственного университета  
экономики и сервиса  
► yuliya.konovalova@vvsu.ru

В статье рассматривается специфика отражения в сознании российских студентов прецедентных феноменов как явления национальной культуры. Исследование проводится в рамках изучения культурной грамотности учащихся и создания словаря культурной грамотности. В число анализируемых элементов фоновых знаний студентов включены персоналии, названия, высказывания, исторические события, имеющие отношение к России.

*Ключевые слова:* культурная грамотность, фоновые знания, образовательный процесс, прецедентные феномены, анкетирование студентов.

This paper reflects the specifics of the reflection of precedent phenomena in Russian students' minds as phenomena of national culture. This research was conducted in the frame of the study of students' cultural literacy and creation of cultural literacy dictionary. Among analyzed elements of students' background knowledge are personalities, names, sayings, historical events related to Russia.

*Keywords:* cultural literacy, background knowledge, educational process, precedent phenomena, students' questioning survey.

Современный образовательный процесс в существенной степени направлен на формирование гармоничной личности, способной осознавать, сохранять и воспроизводить национальные культурные ценности. Эта задача нашла отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшей школы, предусматривающих формирование общекультурных компетенций. Немаловажно и то, что обучение, в свою очередь, базируется на уже сформированном в каждом учащемся культурном багаже, некотором объеме фоновой информации, без которой понимание и обмен информацией между участниками обучения невозможны. Очевидно, что неразвитый лексикон, обусловленный низким уровнем культурной грамотности, может стать причиной коммуникативных неудач в процессе общения и имеет самые глубокие негативные последствия при получении образования [6].

Между тем серьезной проблемой, обозначаемой вузовским сообществом, является падение общекультурной грамотности абитуриентов и студентов. Под культурной грамотностью мы понимаем совокупность фоновых знаний об окружающем мире, выраженных в вербальной форме и позволяющих носителям языка понимать друг друга на адекватном уровне, а также способность эффективно использовать эти знания в коммуникации.

Снижение культурной грамотности учащихся ставит преподавателей перед проблемой поиска методов, которые могли бы исправить создавшееся положение. Известный культуролог, специалист в области образования и составитель американского «Словаря культурной грамотности» [12] Э. Д. Хирш подчеркивал, что культурная грамотность — это то, что может систематически преподаваться ученикам и студентам. Культурная грамотность не может быть отдельной дисциплиной, поскольку ее разные аспекты изучаются в разных дисциплинах. В то же время развитие культурной грамотности должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса. В поисках ответа на вопрос, как включить студентов в этот процесс и заинтересовать их, кафедра русского языка Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) провела исследование культурной грамотности студентов. Методом исследования выбрано анкетирование студентов 1 и 2 курсов, которое преследовало несколько целей. Во-первых, необходимо было оценить уровень культурной грамотности учащихся. Во-вторых, создать основу для формирования словника словаря культурной грамотности для использования его в учебном процессе, а также определить круг лексических единиц для включения в словник.

Необходимо отметить, что исследования с подобными целями уже проводились. Российские ученые исследовали состояние культурной грамотности учащихся [6; 10], предприняли попытки составления словника культурной грамотности [1; 4], а также заложили дидактическую основу по развитию последней [9; 11].

Специфика и новизна проведенного исследования заключается в том, что студенты являлись не только объектами, но и субъектами исследования. Анкета, которую они заполняли, предназначалась не только для изучения уровня их культурной грамотности, но и для привлечения их к составлению словника словаря культурной грамотности. По сути дела, участие студентов в анкетировании и составлении словника мы рассматриваем как один из методов активного обучения, в частности, методики проектного обучения.

Существенным элементом культурной грамотности является владение прецедентными феноменами. Ю. Н. Караулов приводит следующую характеристику прецедентных феноменов: «...значимы для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеют сверхличностный характер, т. е. хорошо известны широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, обращение к ним возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [5: 216].

Проблемами прецедентных феноменов занимается ряд российских ученых (см., напр.: [2; 3]). Они отмечают, что вербальный компонент фоновых знаний предполагает владение именами, фактами, высказываниями, прецедентными текстами, относящимися к культурносфере данного этносоциума.

Именно эти компоненты и были включены в анкету, состоящую из 11 пунктов. Респондентам предлагалось назвать прецедентные феномены, соответственно, в 11 тематических группах. При этом необходимо было упоминать прецедентные феномены, относящиеся **только к России**. В анкетировании приняли участие 100 человек.

Далее приведены по пять наиболее частотных прецедентных наименований из каждой тематической группы. Рядом с каждым наименованием указано количество его упоминаний в опросе.

#### **Частотность упоминания студентами прецедентных феноменов (по тематическим группам)**

1. Имена российских политических деятелей: В. Путин — 86, И. Сталин — 72, Петр I — 67, В. Ленин — 66, Д. Медведев — 60.

2. Имена российских исторических лиц: А. Суворов — 37, Г. Жуков — 36, М. Кутузов — 32, И. Сусанин — 29, Е. Пугачев — 26.

3. Имена российских деятелей науки и культуры: А. Пушкин — 54, Д. Менделеев — 50, М. Ломоносов — 40, М. Лермонтов — 30, А. Сахаров — 25.

4. Имена фольклорных персонажей, литературных героев: Баба-яга — 49, Колобок — 47, Иванушка-дурачок — 39, Кощей Бессмертный — 32, Змей-Горыныч — 29.

5. Названия произведений искусства: Роман «Война и мир» — 56, балет «Лебединое озеро» — 48,

балет «Шелкунчик» — 34, романы «Преступление и наказание», «Мастер и Маргарита» — 29, картина «Черный квадрат» — 19.

6. Пословицы, поговорки, крылатые слова: *Без труда не выловишь и рыбку из пруда* — 43, *Семь раз отмерь — один раз отрежь* — 18, *Что посеешь, то и пожнешь* — 16, *Слово не воробей, вылетит — не поймаешь*; *Любишь кататься — люби и саночки возить* — 13, *Хлеб всему голова* — 8.

7. Известные высказывания, цитаты, фразы: *Не верю* — 13, *Учиться, учиться и еще раз учиться* — 11, *Умом Россию не понять* — 8, *Рукописи не горят*; *Хотели как лучше, получилось как всегда* — 7, *Мочить в сортире*; *Ни шагу назад*; *Кто к нам с мечом придет, тот от меча и погибнет*; *Тяжело в учении — легко в бою* — 5.

8. Этнокультурные наименования: *Масленица* — 73, *Пасха* — 55, *Борщ* — 53, *Блины* — 33, *Святки* — 26.

9. Географические названия: *Москва* — 83, *Байкал* — 72, *Санкт-Петербург* — 63, *Владивосток* — 60, *Волга* — 49.

10. Названия предприятий, учреждений, компаний: *Газпром* — 71, *Роснефть* — 46, *МГУ* — 33, *Сбербанк* — 29, *ВГУЭС* — 23.

11. Исторические даты России: *Великая Отечественная война*; *Крещение Руси* — 39, *Отечественная война 1812 г.* — 36, *Распад СССР* — 32, *День Победы* — 21, *Отмена крепостного права* — 20.

Первые четыре тематические группы составляли прецедентные имена. Необходимо было назвать российских политических деятелей; исторические лица; деятелей науки и культуры; имена фольклорных, сказочных персонажей, литературных героев.

В группе 1 (Имена российских политических и государственных деятелей) общее количество названных имен во всех анкетах — 119, из них 28% названо неправильно (они из анализа исключены). Из 88 оставшихся имен 66% составляют лица, относящиеся к досоветскому периоду, и 34% — деятели советского и постсоветского периодов. В то же время в первую пятерку входит только одно историческое лицо (Петр I), остальные относятся к советскому или постсоветскому периодам. Из них два политических деятеля являются таковыми в настоящее время.

В группе 2 (Имена исторических лиц) требовалось назвать лиц, не являющихся политиче-

скими и государственными деятелями, но оказавшими влияние на развитие России. Из общего количества упомянутых во всех анкетах фамилий (176) в 16% сделаны те или иные ошибки. Оставшиеся 148 правильно названных имен можно условно разделить на несколько подгрупп. В первую подгруппу (33%) вошли деятели науки, культуры и искусства. Далее идут герои и полководцы (32%); политики, руководители государства, монархи (31%). Есть также небольшая подгруппа религиозных деятелей (4%).

В группе 3 (Имена российских деятелей науки и культуры) процент ошибок составил 12. Из 147 правильно названных персоналий к сфере искусства относятся 72%, к науке 15%, к остальным (путешественники, космонавты, религиозные деятели и т. д.) — 13%.

В группе 4 (Имена фольклорных, сказочных персонажей, литературных героев) количество ошибочно названных имен ниже, чем в предыдущих (8%). Из 152 правильных имен сказочные персонажи составляют 58%, литературные персонажи 26%, персонажи из фильмов, мультфильмов 16%.

Анализ четырех групп позволяет сделать вывод о различном владении студентами российскими прецедентными именами. Наилучшую осведомленность студенты показали в группе деятелей культуры. Так, они приводили их имена в группе 2, которая не предполагала их включения, поскольку для них была предусмотрена следующая, третья группа. И в своей, третьей группе, они занимают самую значительную долю. Знание имен, связанных с культурными текстами, также выглядит удовлетворительно, о чем говорит относительно низкий процент ошибок. Очевидно, такие результаты можно объяснить закрепленностью этих имен в нашей культуре, их употреблением в курсе школьной программы и активным влиянием средств массовой информации. Последний фактор подтверждается и еще одним наблюдением: студенты намного хуже знают имена деятелей науки. Учитывая, что в контенте СМИ эти имена упоминаются намного реже, чем имена представителей культуры, нетрудно объяснить такое распределение имен в заполненных анкетах.

Полученные результаты соотносятся с итогами исследования, проведенного нашими коллегами [8], в котором опрос предполагал распознавание предъявляемых студентам имен. Самыми узнаваемыми оказались прецедентные имена литературных героев и фольклорных персонажей, а также имена деятелей культуры, изучаемых в школе.

Наше анкетирование также показало, что студенты лучше знают имена деятелей культуры, чем названия их произведений. Группа 5 (Названия произведений искусства) показала значительное количество ошибок (19%), в числе которых встречается употребление имен авторов или персонажей вместо названий, а также употребление искаженных названий. В структуре приведенных названий первыми идут названия литературных произведений (26%), далее следуют кино (24%), скульптура, архитектура (13%), музыка, опера, балет; живопись (по 12%). Лучшее владение прецедентными названиями литературных произведений объясняется их связью со школьной программой, а частое упоминание кинематографических названий отражает влияние средств массовой информации.

В группах 6 и 7 студентам предлагалось назвать пословицы, поговорки, крылатые слова; известные исторические и современные высказывания, цитаты, фразы. Некоторые студенты показали, что они не всегда различают эти разные виды прецедентных высказываний. Так, в группе 6 из 190 правильно названных высказываний 21% относится не к пословицам и поговоркам, а к известным цитатам и фразам. Студенты намного хуже владеют пословицами и поговорками, чем прецедентными высказываниями, о чем говорит разница в количестве допущенных ошибок (20% в поговорках, 5% в исторических и современных высказываниях, цитатах).

Анализ прецедентных высказываний из группы 7 показывает, что самыми популярными у респондентов являются цитаты из фильмов (27%), бытовые высказывания (19%), цитаты из литературы (18%), афоризмы, принадлежащие известным людям (17%). Меньшую долю заняли политические и другие лозунги (11%), фразы из песен (3%).

Любопытно, что в исследовании челябинских ученых результаты были иными. Так, авторы утверждают, что студенты младших курсов редко используют в качестве прецедентных цитаты и образы русской и мировой художественной культуры, но гораздо чаще обращаются к текстам популярных песен, рекламы, теле-шоу [7]. В то же время мы не можем не согласиться с заключением авторов исследования о том, что функциональность и актуальность того или иного прецедента в массовой культуре играют важную роль: чем в большем количестве различных контекстов употребляется то или иное понятие, тем оно более популярно. Об этом свидетельствуют и примеры самых употребительных высказываний из группы 7.

Анализ структуры этнокультурных наименований из группы 8 (из сферы русских праздников, быта, русской кухни, обрядов, обычаев и т. д.) показывает, что наибольшую долю занимают названия, связанные с едой (34%), праздниками (25%), предметами быта, одежды (23%). Замыкают список обычаи (18%).

В группе 9 (Географические названия — города, реки, озера, горы, исторические места и т. д.) количество допущенных ошибок составляет 7%. Из 152 правильно написанных названий 38% процентов составляют города, 27% водные объекты, 14% исторические места и культурные памятники, 10% горы, 8% острова, полуострова, 3% остальные объекты (заповедники, леса и др.). Аналогичная структура приоритетных названий сохраняется и в первой пятерке, где тоже названы 3 города и 2 водных объекта.

В группе 10 (Названия предприятий, учреждений, компаний (как исторические, так и современные) в общем количестве названий (169) доля ошибок относительно невелика — 7%. Самыми популярными являются названия коммерческих компаний, предприятий — 70% в общем количестве. Существенно отстают от них названия учреждений науки, образования, культуры, искусства, спорта — 22%, замыкают список государственные учреждения — 7%. Полагаем, что существенный «перекосяк» в пользу коммерческих компаний вызван влиянием рекламы, которая закрепляет в восприятии респондентов их названия.



Слабое знание прецедентных феноменов студенты показали в группе 11 (Исторические даты России). Из 136 названных дат ошибки допущены в 45% упоминаний. В структуре этой группы распределение дат и событий, происшедших до XX и в самом XX веке, примерно одинаково.

Таким образом, изучение лингвокультурной грамотности представляет важную и актуальную проблему. Знание прецедентных феноменов и использование их в речи является показателем уровня развития языковой личности. Проведенное исследование продемонстрировало в целом невысокий уровень владения студентами прецедентными феноменами, относящимися к России. Одновременно опрос предоставил нам информацию о составе списка слов и понятий для подготовки словаря культурной грамотности. С одной стороны, выявленные в ходе опроса предпочтения могут (и должны) найти отражение в содержании словаря. С другой стороны, неравномерность представленных студентами прецедентных феноменов в разных тематических группах также потребует корректировки при составлении словаря.

В данной статье нашел отражение первый этап работы. На следующем этапе планируется составление электронного словаря культурной грамотности и интерактивного обучающего курса. Он может быть использован при обучении как российских, так и иностранных студентов в рамках дисциплин «Русский язык», «Стилистика русского языка и культура речи», «Основы русской культуры», «Межкультурная коммуникация» и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грамотны ли Вы, или 5000 слов, которые помогут проверить это / Сост. В. А. Пушных, Н. Н. Шевченко. Томск, 1994.
2. Гудков Д. Б., Красных В. В., Захаренко И. В. и др. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний // Вестн. МГУ. Сер. 9. Филология. М., 1997. № 4.
3. Джанаева В. В. Этнокультурная специфика прецедентных феноменов. — URL: [www.viu-online.ru/tl\\_files/docs/bulleten/8%20Dzanaeva%2017.doc](http://www.viu-online.ru/tl_files/docs/bulleten/8%20Dzanaeva%2017.doc).
4. Как проверить культурную грамотность: Словник и тестовые задания / Сост. В. А. Козырев, А. Ю. Пентина и В. Д. Черняк. СПб., 2008.

5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

6. Козырев В. А., Черняк В. Д. Речевой портрет современного студента: культурная грамотность // Вестн. Герценовского ун-та. 2007. № 9.

7. Марфунцева О. Н. Прецедентные высказывания, паремии и фразеологизмы в трактовке челябинских студентов // *Lingua mobilis*. 2009. № 2 (16).

8. Мусина Л. Р. Знание прецедентных имен как показатель лингвокультурной грамотности абитуриентов // *Lingua mobilis*. 2009. № 2 (16).

9. Пентина А. Ю. Формирование лингвистической и коммуникативной компетентности учащихся. — URL: <https://sites.google.com/site/metodyobuceniarrusskomuazyku/formirovanie-lingvisticeskoj-i-kommunikativnoj-kompetentnosti-ucasihna/lekcija-cast-1>

10. Скуратовская Л. Я. Лингвокультурная грамотность как основа коммуникативной компетенции // *Lingua mobilis*. 2009. № 2 (16).

11. Шкатова Л. А. Словарь лингвокультурной грамотности как компонент контрольно-измерительных материалов // Проблемы истории, филологии, культуры. № 2 (24). М.: Магнитогорск; Новосибирск, 2009. № 2 (24) С. 738–741.

12. Hirsh E. D. Jr., Kett J. F., Trefil J. *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston; New York, 2002.

А. В. Васильева

## ДИССЕНТЕРЫ, ДИССИДЕНТЫ, ПРАВОЗАЩИТНИКИ, ИНАКОМЫСЛЯЩИЕ...: К ВОПРОСУ О «ДИАЛОГЕ» СОСЕДСТВУЮЩИХ ПОНЯТИЙ В ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУКАХ

ANASTASIA V. VASILYEVA

DISSENTERS, DISSIDENTS, HUMAN RIGHTS ACTIVISTS, INTELLECTUAL DEVIANTS:  
ON THE "DIALOGUE" OF ADJACENT NOTIONS IN SOCIAL SCIENCES

В данной статье рассматривается вопрос о соотношении близких понятий, которые используются в культурологии, философии, культурной антропологии, политологии, публицистике и др. областях для обозначения контркультурных явлений, типичных для социалистических обществ второй половины XX века. В статье анализируются не только общепринятые термины, но и авторские, образные наименования.

*Ключевые слова:* оппозиционная культура, контркультурные движения, официальная культура, диссентеры, диссиденты, инакомыслящие, правозащитники, оппозиционная интеллигенция, творческая интеллигенция.

The correlation of allied notions used in cultural studies, philosophy, cultural anthropology, political science, journalism and other sciences in order to define countercultural manifestations typical for socialist societies of the second half of the XX century is analyzed. This article refers not only the generally accepted notions but also figurative denominations.

*Keywords:* oppositional culture, countercultural movement, official culture, dissenters, dissidents, human rights activists, intellectual deviants, oppositional intelligentsia, artistic intelligentsia.



**Анастасия Вячеславовна  
Васильева**

Аспирант кафедры  
культурологии  
Санкт-Петербургского  
государственного университета  
► galinav44@mail.ru

Научный руководитель:  
д-р филос. наук, проф.  
Е. Г. Соколов

Поскольку любая культура не является монолитным феноменом, а характеризуется сложной морфологией, в каждый момент ее развития можно говорить о существовании различных автономных течений, противопоставленных официальной культуре. Основные особенности контркультурных движений рассматриваются исследователями на примере социалистических государств второй половины XX века и, прежде всего, СССР, где в силу различных причин контркультурные тенденции получили наиболее отчетливую форму и достигли наиболее полного развития.

В работах, посвященных данной тематике, обычно идет речь о ряде контркультурных направлений, получающих различные обозначения: *свободомыслие, инакомыслие, диссидентство, правозащитное движение, внутренняя эмиграция, «шестидесятники», «подписанты», «крамола», «самиздат», «резистанс»* и др. Существенно, что ряд этих терминов используется широко, в то время как другие либо являются авторскими (например, термин «крамола», предложенный В. А. Козловым в работе «Крамола: инакомыслие в СССР при Хрущеве и Брежнев. 1953–1982 годы»; или термин «резистанс», предложенный А. Галичем в качестве альтернативы понятиям «диссиденты» и «инакомыслящие»), либо име-

ют не терминологический, а иронический характер (например, «подписанты») [2: 93]. Однако даже общеупотребительные термины имеют различные истолкования, которые зависят от позиции авторов соответствующих концепций.

Примечательно, что понятия диссидентства и свободомыслия, характеризующие контркультурные тенденции тоталитарных обществ, в своем изначальном смысле использовались по отношению к образованию автономностей в сфере религиозной доктрины. Так, понятие *диссиденты* в «Новой философской энциклопедии» под ред. В. С. Степина (2001) помещено в словарной статье к понятию «диссентеры» и определяется следующим образом: «Диссентеры (от англ. dissent — разногласие, расхождение во взглядах) — общее обозначение членов религиозных объединений, оппозиционных в отношении к государственной церкви и действующих вне ее пределов. Наряду с понятием „диссентеры“ в истории религии существует наименование „диссиденты“ (от лат. dissidens — несогласный). Изначально в последнее вкладывается более общий смысл: верующие, не подчиняющиеся церковной дисциплине» [5]. Об этом же пишет А. Крюковских, подчеркивая, что термин *диссидент* первоначально использовался для обозначения «верующих христиан, не придерживающихся господствующего вероисповедания (в государствах, где государственной религией является католицизм или протестантизм)» [4].

Показательно, что в толковых словарях русского языка советского периода понятие *диссидент* имело следующее толкование: *Устар.* Тот, кто отступает от господствующего в стране вероисповедания, вероотступник (Словарь русского языка под ред. А. П. Евгеньевой (1981) [7]. Однако в толковых словарях постсоветского периода лексема *диссидент* толкуется значительно шире: 1. Человек, выражающий, демонстрирующий несогласие с официальной идеологией, противостояние существующему режиму, правительству и т. п.; инакомыслящий; В советское время: человек, не разделявший коммунистической идеологии, противостоявший существующему режиму и подвергавшийся за это преследованиям и ре-

прессиям. *Солженицын поднялся на любви диссидентов. Они шли в тюрьму за его книги.* 2. Рел. Верующий, отступающий от официального религиозного учения или не подчиняющийся церковной дисциплине (Толковый словарь русского языка начала XXI века под ред. Г. Н. Складневской (2006) [8].

Связь понятий диссидентства и диссидентства, а также исходного и вторичного значений лексемы *диссидент* можно интерпретировать, опираясь на мысль А. Я. Флиера о репрессивной функции культуры и включенности идеологии в сферу репрессивной культуры. А. Я. Флиер относил идеологию к сфере сакрального («политическая, национальная и иная идеология — это уже не более чем вариации на тему сакрального») и проводил аналогию между религиозной и идеологической репрессией [9: 242–250].

Исследователями прослеживаются диахронические изменения в понимании термина *диссидент*: «В середине 1970-х гг. „диссидентами“ или „инакомыслящими“, западная, а позже и советская печать стала называть граждан, которые, наблюдая, как внушавшая надежды хрущевская „оттепель“ сменяется возвратом к прежней тоталитарной организации общества и государственной идеологии, выступая против конформизма, с утверждением суверенности личности, идеала плюрализма и свободы взглядов. Не формулируя каких-либо конкретных политических программ, они требовали соблюдения на практике Всеобщей декларации прав человека ООН, прекращения преследований за убеждения (в том числе и религиозные» [5].

Таким образом, применительно к контркультурным тенденциям в тоталитарных обществах второй половины XX века данные понятия не претерпели принципиального изменения, лишь тотальность религиозного догмата была заменена тотальностью догмата идеологического. Не только сами понятия, но и многие существенные характеристики стоящих за ними явлений сохранили общие черты.

Возвращаясь к вопросу об обозначении и соотношении различных контркультурных движений, стоит отметить, что если в «Философской

энциклопедии» ставится знак равенства между инакомыслием и диссидентством, то в других концепциях соотношение этих и других понятий рассматривается иначе. А. Ю. Даниэль, написавший ряд известных работ о диссидентстве в СССР, так определяет место понятия *диссидент* среди других смежных понятий: «Примерно в этот же период (1969–1972 гг.) возникает термин „правозащитники“. Определенная узость данного самоназвания не позволила применять его к более широкому спектру явлений. Бытовавшее же ранее слово „инакомыслящий“, наоборот, воспринималось, как что-то чересчур расплывчатое, недостаточное, чтобы выделить „своих“. Необходимо было найти нечто среднее, промежуточное. Термин „диссидент“, пущенный в ход англоязычными журналистами в начале 1970-х годов, взял на себя эту функцию. Характерно, что попытки как-то перевести его на русский язык отсутствуют — нейтральная семантика, не дающая возможности толкования, оказалась кстати» [1: 122].

Таким образом, можно сказать, что в ряду понятий, связанных с протестным движением в тоталитарных обществах второй половины XX века, понятие инакомыслия является наиболее широким, в то время как понятие диссидентства является центральным и наиболее употребительным.

Вопрос о многообразии понятий и разграничении терминов, обозначающих смежные явления, дополняется и усложняется вопросом о структуре важнейшего из данных понятий — диссидентства. Анализируя сущность диссидентства, А. Ю. Даниэль приходит к выводу о том, что оно является не просто движением, а совокупностью движений, разнородных и разнонаправленных по своим целям и задачам, и, соответственно, выделяет основные составляющие советского диссидентства: «национальные движения; религиозные направления; эмиграционные движения; политические движения; литераторы, художники, люди других творческих профессий, отказавшиеся соблюдать в своей работе принятые идеологические ритуалы» и др. [Там же]. Автор подчеркивает, что к этим категориям, составляющим об-

щее диссидентское движение, относится и группа правозащитников, которую он определяет как «небольшую группу людей, чьи интересы сосредоточились на борьбе с нарушениями гражданских прав в СССР независимо от общественно-политических и идеологических мотиваций как правительства, так и его „оппонентов“. Эти люди были активистами движения, которое принято называть „правозащитным“ и которое часто смешивали (смешивают и сейчас) с диссидентством в целом» [1: 113].

Структурная сложность явления диссидентства и многообразие понятий, связанных с ним, обусловлены и его сложным отношением с феноменами творческой интеллигенции и интеллигенции вообще. Н. Е. Покровский, разработавший социальную типологию поведения российской интеллигенции в советский период, включает в нее шесть парадигм поведения: «исход», эмиграция; катакомбы и внутренняя эмиграция; дистанционное партнерство; умеренное сотрудничество и самозабвенный сервиллизм; диссидентство [6], и, таким образом, рассматривает диссидентство в качестве одной из форм поведения интеллигенции. Как уже отмечалось выше, А. Ю. Даниэль также рассматривает настроения творческой интеллигенции в качестве одной из многих составляющих общего диссидентского движения. Однако, например, Л. Н. Митрохин отводит интеллигенции решающую роль в диссидентском движении: «Мировоззренческие установки и ценности диссидентов ярко проявлялись в творчестве писателей, поэтов, историков, публицистов, художников, композиторов, создавших динамичный и, как выяснилось позже, влиятельный компонент тогдашней духовной жизни. Участники диссидентского движения выражали идеи, которые так или иначе разделяло большинство советской интеллигенции» [5]. Ср. также текст словарной статьи из Толкового словаря русского языка начала XXI века: «Как массовое явление диссидентство сформировалось в конце 60–70-х гг. XX в.; оно было характерно преимущественно для творческой интеллигенции. Однако само понятие и его словесное обозначение вошли в обиход только в конце 80-х гг. XX в. с эпохой

гласности. В качестве репрессивных мер для подавления этого движения правительство использовало лечение в психиатрических больницах, высылку за пределы страны или в ее отдаленные регионы и т. п. Многие представители этого движения покидали СССР, становясь политическими эмигрантами, отказывались от участия в общественной жизни, научной и литературной деятельности, спивались и т. п.» [8: 318].

О структурной неоднородности диссидентства свидетельствует и вопрос о диссидентской активности, о степени конфронтации диссидентства с властью и обществом. А. Ю. Даниэль пишет о том, что в отношении активности позиции в диссидентском движении можно выделить две совсем не похожие друг на друга группы: «...условно говоря, „старшие“ — люди 1920-х годов рождения, формировавшиеся в военные и послевоенные годы. И столь же условно, — „младшие“, родившиеся в 1930-е гг. Зачастую именно „младшие диссиденты“ вступали в прямую конфронтацию с властью раньше, чем старшие. Эта группа в целом была значительно более маргинализирована, чем „старшие“, имевшие как правило к середине 1960-х определенный социальный статус» [1: 117]. О различной степени активности диссидентов пишет и В. А. Козлов, который, обсуждая предложенный А. Галичем термин «резистанс» (сопротивление), отмечает, что поэт говорил и о «молчаливом резистансе», т. е. «о десятках и сотнях тысяч людей, составляющих фон, на котором разворачивается деятельность активных диссидентов и без которого инакомыслие просто не могло бы существовать» [2: 93].

Агрессивность социальной среды и власти по отношению к активной инакомыслящей интеллигенции выливалась в различные по жесткости репрессивные меры: «Немногочисленные группы диссидентов развернули активную информационную деятельность, тщательно фиксируя все случаи нарушения прав граждан, постоянно информируя о них советскую и зарубежную общественность, стойчески перенося обрушившуюся на них волну преследований и клеветы, не останавливаясь перед действиями, грозившими им арестами, заключением, высылкой из стра-

ны» [5]. А. Ю. Даниэль обозначает последовательность репрессивных мер: «...слежка, гласные и негласные обыски, увольнение с работы или исключение из вуза, вызов на допрос, арест, суд, лагерь или психиатрическая больница» [1: 118]. То обстоятельство, что для многих представителей контркультурного движения открытое выражение протеста в условиях репрессивного тотального общества было невозможно, привело к становлению такого феномена тотального общества, как внутренняя эмиграция интеллигенции. Внутренняя эмиграция определяется С. А. Красильниковым как духовное отделение от государства, уклонение от его политической и общественной жизни, обусловленное внутренним несогласием с господствующей идеологией и заданными ею правилами, а также невозможностью это несогласие выразить [3].

Говоря об общей характеристике неоднородного диссидентского движения, необходимо подчеркнуть, что данное понятие, возникшее в сакральных религиозных сферах, не утратило своего сакрального характера и в условиях тоталитарного общества. Представители диссидентского движения, являясь жертвенными носителями духовных идеалов и высшей, недоступной массовому тотальному сознанию истины, становились не только нравственными ориентирами в своем обществе, но и формировали имидж страны в мировом пространстве, становясь символом ее культуры.

Таким образом, многие из перечисленных смежных явлений и соответствующих им понятий, отражающих общую контркультурную интенцию тотального общества второй половины XX века, находятся в сложных отношениях: одни отражают родовидовую зависимость понятий, другие — диахронические изменения терминологической парадигмы; многие из них теряют терминологическую точность и приобретают авторскую метафорическую образность. Многообразие понятий, отражающих контркультурные интенции, свидетельствует о сложности, комплексности, неоднозначности феномена контркультуры в условиях конкретного тотального общества второй половины XX века.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Даниэль А. Ю. Диссидентство: культура, ускользящая от определений? М., 1998.
2. Козлов В. Крамола: Инакомыслие в СССР при Хрущеве и Брежнев. 1953–1982 годы // Отечественная история. 2003. № 4.
3. Красильников С. А. Феномен и природа конформизма российской интеллигенции в XX веке. № 8 Проблемы образования, науки и культуры. Вып. 4. XX век в судьбах интеллигенции. 1998.
4. Крюковских А. Словарь исторических терминов. М., 1998.

5. Митрохин Л. Н. Диссентеры // Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Под ред. В. С. Стёпина. М., 2001.
6. Покровский Н. Е. Прощай, интеллигенция! // На перепутье (Новые «Вехи»). М., 1999.
7. Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. М., 1981.
8. Толковый словарь русского языка начала XXI в. Актуальная лексика / Под ред. Г. Н. Складчиковой. М., 2006.
9. Флиер А. Я. Культура как репрессия. Фундаментальные проблемы культурологии: В 4 т. Т. 1: Теория культуры / Отв. ред. Дм. Спивак. СПб., 2008.

## [представляем новые книги. рецензии]

**Мокиенко В. М., Лилич Г. А., Трофимкина О. И. ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ БИБЛЕЙСКИХ  
ВЫРАЖЕНИЙ И СЛОВ:** ок. 2000 единиц. — М.: АСТ: Астрель, 2010. — 639 с.

**Библеизмы как объект исследования**

Библеизмы — слова, устойчивые выражения и обороты, уходящие своими корнями в тексты Библии, — являются средоточием традиционной книжной и религиозной культуры. Они на протяжении веков сохранялись в русском языке и пережили даже период антирелигиозной политики государства в советское время, когда теологическое толкование, источниковедческая и историко-этимологическая интерпретация библеизмов находились под запретом. Значительная часть русских читателей, не приобщенных к чтению непосредственно библейских текстов, принимала за основу библеизмов тексты-посредники и оказалась не в состоянии адекватно интерпретировать библейскую символику, которая отражена в отечественном и зарубежном искусстве. Однако социальные изменения последних десятилетий привели к тому, что употребление библеизмов стало более осознанным, а лексикографическая интерпретация выражений и оборотов Священного Писания теперь является одной из актуальных научных проблем современного языкознания. На сегодняшний день существует уже немало научно-популярных, толковых и энциклопедических словарей библейской фразеологии. Рассмотрим одно из наиболее полных и интересных изданий: «Толковый словарь библейских выражений и слов» (далее — Словарь).

Издание по концепции и охвату лексикографического материала не имеет аналогов в отечественной и зарубежной лексикографии. В нем собрано около 2000 единиц, относящихся к тексту и сюжетам Священного Писания. В библиографический список издания входит 57 словарей, 12 из которых — иностранные, а также литература в количестве 159 источников, 31 из которых — иноязычные материалы.

В Словаре приводится всесторонняя филологическая интерпретация библеизмов: наглядно демонстрируются грамматические варианты и вариативность лексического состава выражений, определяется их эмоциональная и стилистическая окраска, максимально полно отражается прямое и переносное значение выражений и слов, дается развернутое историческое пояснение библейских реалий, приводятся многочисленные примеры использования описываемых единиц в классических и современных художественных и публицистических текстах. Целенаправленно отобранный и творчески обработанный библейский фразеологический материал, а также истолкование динамических процессов русской фразеологии в целом раскрывают перед читателями не только выразительную глубину языка, но и интереснейшую картину социальных, нравственных перемен, произошедших в русском языковом сознании. Рецензируемый Словарь можно назвать подлинно новаторским лексикографическим трудом, замечательным по замыслу и высокопрофессиональным по исполнению.

**Структура Словаря**

Разноструктурные единицы, входящие в состав Словаря (крылатые слова, устойчивые словосочетания разных типов, паремии в широком смысле), объединяются принадлежностью к тексту Священного Писания, а также стилистической маркированностью — относительной устойчивостью употребления в переносном, символическом значении. В словник включены не только активно употребляемые библеизмы, но и слова и выражения, которые относительно редко встречаются в художественных текстах и публицистике.

(Окончание на с. 114)

Н. А. Азаренко

## ХРИСТОЛОГИЧЕСКАЯ МЕТАФОРИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»: ЯЗЫКОВАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ

NADEZHDA A. AZARENKO

THE ORTHODOX METAPHORIZATION OF CHARACTERS AS THE WAY  
OF ORGANIZATION OF F. M. DOSTOEVSKY'S "IDIOT": LINGUISTIC INTRODUCTION

В статье анализируется языковое представление творческой метафоры «князь Мышкин есть Христос» в тексте романа Ф. М. Достоевского «Идиот». Посредством адекватной авторскому замыслу дешифровки названной метафорической модели может быть исследована не только православная картина мира самого Достоевского, но и тот смысл, который писатель хотел донести до читателей посредством второго романа «Великого Пятикнижия».

*Ключевые слова:* когнитивная метафора, метафорическая модель, картина мира, Христос.

The article covers the linguistic representation of the author's original metaphor expressed as "Mishkin, the Jesus Christ" in Dostoevsky's "Idiot". Decipher of the metaphoric pattern being relevant to the author's plan, it is not only Dostoevsky's Orthodox world view than can be explored, but the very sense he had intended for the readers via the second novel of the Great Pentateuch.

*Keywords:* cognitive metaphor, metaphoric patterns, world view, Jesus Christ.

Метод христологической метафоризации персонажей и пространства, организующий художественное пространство романов Достоевского, нашел свою реализацию и во втором романе «Великого Пятикнижия», хотя нельзя не отметить некоторую односторонность, или, другими словами, схематичность, романа «Идиот», посвященного фактически одной линии, одной метафоре — метафоре Христа, все другие образы служат лишь фоном, на котором действует и мыслит единственный «христоликий» [11] персонаж романа. Поэтику романа «Идиот» можно определить как поэтику триалога христоподобного человека.

Некоторую неудачность романа отмечали как критики (Н. Н. Страхов, например, назвал «Идиота» «неудачей писателя» [7: 411]), так и сам Достоевский, писавший из Дрездена С. А. Ивановой о том, что роман «не удался» [Там же: 384]). На неудачность центральной части романа указывал и Ромен Роллан [19: 85–86]. Однолинейность романа вызвана желанием Достоевского создать образ «положительно прекрасного человека», которым для Достоевского был только Христос. Конечно, образ Сони Мармеладовой явился уже в известной мере выра-



**Надежда Александровна  
Азаренко**

Кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русского языка  
филологического факультета  
Липецкого государственного  
педагогического университета  
► azarenko.nadezhda@yandex.ru

жением положительных идеалов писателя, однако степень духовного развития и трагическое положение Сони делали ее фигуру слишком исключительной, чтобы образ этот мог вобрать в себя положительные идеалы Достоевского [17: 174–175].

Однако у второго романа «Пятикнижие» есть и исключительные достоинства: «Идиот» — самый онтологический роман Достоевского и самый филологический. «Это роман о первоосновах бытия и бытийствующем Слове... Вне и без слова нет бытия. Слово онтологично, язык и бытие тождественны» [10: 54]. Исследователями справедливо отмечалась чудесная, онтологическая, ни с чем не сравнимая природа глубинного знания «христоликим» Мышкиным русского слова, русского письма (см., напр.: [5: 100]).

Итак, князь Лев Мышкин, княжество которого скорее не родословное, а духовное [9: 31], несомненно, метафора возлюбленного Достоевским Христа, именно не аллюзия на Христа, как принято определять его в достоевковедении, а именно сам Христос, задуманный и воплощенный (хотя и не совсем удачно) писателем в плоти и крови.

Исследование христианского творчества Достоевского с метафорической точки зрения является *новым* для лингвистической науки и может представлять интерес для литературоведов. *Новизна* подхода к анализу художественного текста в целом и к метафоре в частности предопределила и нетипичную *методику исследования*. В качестве основного выбран метод обязательного учета авторских интенций и читательского восприятия произведения, близкий к методу рецептивной эстетики; использовался также широко распространенный в социологии и психолингвистике метод *ассоциативного эксперимента*, поскольку именно *ассоциация* лежит в основе любой когнитивной метафоры, в том числе авторской метафорической модели «князь Мышкин есть Христос», которая, являясь сюжетообразующей в романе, репрезентирована едва ли не всеми значимыми единицами языка, и не только эксплицитно: общий модальный план высказываний, не выраженный вербально, но легко читаемый, также последовательно репрезентует центральную метафору романа.

Область цели («target domain») названной метафоры (см. об этом: [13]), например, представляют такие номинирующие князя существительные, как «идиот», «дурачок», «дурак», «юродивый» («... *совсем ты, князь, выходишь юродивый, и таких, как ты, Бог любит!*» [6: 14]); «того» («*ты... того*» [Там же: 179]), «овца» («*И будет каяться! — закричал Рогожин, — будешь стыдиться, Ганька, что такую... овцу...оскорбил!*» [Там же: 99]); «философ», «Человек» и некоторые другие.

Существительные «идиот», «дурак», «дурачок» и синонимичное им синтаксически ограниченное функцией сказуемого употребление местоимения «того» имеют тесную связь с литературной традицией, восходящей к средневековью, когда этими именами обычно называли человека не слишком образованного или вообще далекого от «книжной премудрости», но наделенного идеальными чертами и глубокой духовностью.

В черновых записях Достоевский отмечает: «*Может быть, в идиоте человек-то более действителен*» [7: 377]. Позднее это высказывание было претворено во введении к роману «Братья Карамазовы» с той лишь разницей, что вместо существительного «идиот» писатель употребил его авторские синонимы — «человек странный, даже чудак» [8: 5] по отношению к однозначно «христоликому» [11] персонажу Алеше Карамазову (см. об этом, напр.: [2; 3; 4]). Особенно интересен последний предикат — «чудак» (князь Мышкин также определяется с помощью существительного «чудак» [6: 46] и краткого прилагательного «чуден»: «*Чуден ты человек, Лев Николаич, на тебя подивиться надо...*» [Там же: 302]), где корень «чуд(о)» адресует читателей к творцу чудес, описанных в Евангелиях, — Иисусу Христу. Едва ли можно усомниться в том, что номинации или характеристики персонажей с помощью лексем с корнем -чуд- должны стать указанием на скрытое сравнение этих образов с главным персонажем Нового Завета, что делает лексемы словообразовательного гнезда существительного «чудо» представителями области цели анализируемой в статье метафоры.

Чрезвычайно важна для «прочтения» области цели авторской метафоры «князь Мышкин



есть Христос» номинация «Человек», вложенная Достоевским в уста Настасьи Филипповны и Ипполита: «Прощай, князь, в первый раз **человека** видела!» [Там же: 148]; «*Стойте так, я буду смотреть. Я с **Человеком** прощусь*» [Там же: 348]). Эти реплики по смыслу близки к словам Пилата о Христе: «Се Человек!» (см.: Ин. 19: 5), что, на наш взгляд, с одной стороны, доказывает обоснованность определения существительного «человек» в качестве представителя области цели анализируемой метафоры, а с другой — аргументирует правомерность выделения самой этой метафоры.

Напомним также, что Христа называли и «философом». Номинация Льва Мышкина с помощью этого существительного делает его наряду с существительным «Человек» объективатором области цели анализируемой метафоры, которую представляют и атрибутивные признаки, такие как «*добрый*», «*добрейший*», «*честный*», «*хороший*», «*глупенький*», «*смешной*», «*простоватый*», «*простодушный*», «*искренний*», «*ужасно наивный*», «*самый честный и самый правдивый человек, всех честнее и правдивее*» [Там же: 356] и др. Многие признаки выражены Достоевским в максимальной реализации, использованы наречия степени и меры («ужасно» в значении «очень сильно») и формы превосходной степени сравнения прилагательных, употребленные в повторе для указания на их абсолютность.

Ту же цель выдают и широко используемые для характеристики Мышкина сложноподчиненные предложения с придаточными степени и меры, которые в рамках функционально-смыслового типа речи «повествование» последовательно вербализуют христологическую метафоричность образа Мышкина, также представляя область «нового» анализируемой метафоры. Приведем примеры. Так, генерал Иволгин говорит князю: «*Вы до того добры, до того простодушны, что мне становится даже вас жаль иногда*» [Там же: 417]; «*Взгляд князя был до того ласков в эту минуту, а улыбка его до того без всякого оттенка хотя бы какого-нибудь затаенного неприязненного ощущения, что генерал вдруг остановился и как-то вдруг другим образом посмотрел на своего гостя; вся перемена взгляда совершилась в одно мгновение*» [Там же: 23].

Многие достоевсковеды указывали на особую значимость местоимений в романах Достоевского (см., напр.: [18; 12 и др.]). В случае с характеристиками главного персонажа романа «Идиот» также не обошлось без этих узуально (но не контекстно!) лишенных лексического значения слов. Например, Лизавета Прокофьевна говорит: «*Да неужели она (Аглая) **такого...***» (опущен глагол «полюбит») [6: 287]; «*Таким человеком*» называет Мышкина и генерал Епанчин [Там же: 297]. В романе эти указательные местоимения становятся ситуативными синонимами перечисленным выше прилагательным, последовательно указывающим на христологическую метафоричность образа князя.

Как уже нами отмечалось (см.: [1; 2]), дети более, нежели взрослые, близки к Богу, они невинны, «христоподобны», «христолики» [11]. Лексемы, содержащиеся в структуре своего лексического значения сему «дитя», оказываются последовательно сопряженными с «христоликими» образами. Не случайно князь Мышкин номинируется как «*совершенный ребенок*» (профессор Шнейдер [6: 63], генерал Епанчин [Там же: 44]); «*дитя совершенное*» (генерал Епанчин [Там же: 45], Ипполит [Там же: 433]); «*младенец*» (Настасья Филипповна [Там же: 143]). Степень детскости князя — максимальная, выраженная как на уровне синтаксиса — посредством градуатора «совершенный», так и на семантическом уровне: существительное «младенец» используется для наименования не просто ребенка, а «маленького» ребенка.

Смысловая соотнесенность князя с детьми выражается и с помощью сравнений «*почти как ребенок*» [Там же: 45]; «*точно как ребенок какой*» [Там же: 302] и других. В свою очередь, в уста Мышкина Достоевский вкладывает сравнение детей с «птичками» [Там же: 58; 63], также последовательно сопрягающимися в языковой картине мира Достоевского с божественными образами. Выстраивается своего рода метафорическая цепочка: «князь есть дитя» > «дети — это птички» > «птичка есть божественный образ», позволяющая, при устранении промежуточных звеньев, сформулировать метафору «князь Мышкин есть божественный образ», где область цели импли-

цитно представляют существительное с семей «дита» и существительное «птички».

На христологическое прочтение образа Мышкина указывает и номинация «князь Христос», трижды появляющаяся на полях подготовительных материалов к роману [7: 246, 249, 253]. Именно поэтому в романе ясно читаются евангельские мотивы, например, мотив закидывания князя камнями и его гонение [6: 58, 60, 63], который восходит к евангельской ситуации, рассказывающей о «гонениях» фарисеев на Христа и о том, как они «искали» побить его камнями, потому что слово его «не вмещается» в них (Ин. 10: 31; 15: 18, 19, 20).

Однако, обдумывая образ «князя Христа», Достоевский исходил не только из Евангелия; он учитывал и позднейшие трактовки этого образа в литературе и искусстве (см., напр.: [14: 132–136; 16: 145–151]), чем, возможно, и объясняется известная неудачность и некоторая непоследовательность главного образа.

Монологи князя номинируются с помощью существительного «*проповеди*» [6: 362], имеющего номинативные значения, напрямую связанные с вероисповеданием и церковью: «распространение вероучения, изложение, объяснение его слушателям», «речь религиозно-назидательного характера, которая обычно произносится в церкви» [15: 512]; за счастье и спокойствие Настасьи Филипповны князь готов «*отдать жизнь*» [6: 363] (Христос отдал жизнь во имя спасения человечества); Мышкин проповедует заповедь «*Не убий*» [Там же: 20], которая приводится как в Ветхом Завете (Исх. 20: 13; Втор. 5: 17), так и в Евангелиях (Мф. 5: 21; 19: 18; Мк. 10: 19; Лк. 18: 20); Мышкин говорит: «*Станем слугами, чтоб стать старшинами*» [Там же: 458]. Эти слова восходят к завету Христа апостолам: «Кто хочет быть первым, будь... всем слугою» (Мк. 9: 35).

Христологической метафоричностью образа Льва Мышкина предопределяется и апостолоподобная ориентация окружавших его в швейцарской деревне детей. Та же ситуация повторится и в последнем романе Достоевского — в виде христоподобного Алеши Карамазова и окружающих его школьников. В обоих романах сближе-

нию разновозрастных персонажей предшествовало неприятие со стороны детей: вспомним, что и среди апостолов были такие, которые поначалу преследовали Христа: иудей Савл, подвергавший гонениям христиан, обратился в христианство и стал его проповедником — апостолом Павлом, после того как был свидетелем чудесного видения, услышав голос Иисуса, раздавшийся с неба.

Гордость у Достоевского, в соответствии с его религиозными убеждениями, — демоническое свойство (см.: [2 и др.]). В «христоликом» Мышкине «*гордости нет*» [6: 283]: неизменяемая форма глагола, составляющая предикативный центр процитированного предложения, называет у Достоевского через отсутствие гордости присутствие смирения, последовательно сопряженного с божественной метафоричностью образа, характеризующегося этим качеством и достигающего своего апофеоза в последнем романе писателя в образе Алеши Карамазова.

В уста Мышкина, как ранее в уста Сони и позднее в уста Алеши Карамазова, вложены слова о неосуждении ближнего: рассказывая Рогожину о пьяном солдате, продавшем Мышкину свой крест, «князь Христос» говорит следующие слова: «... *нет, этого христопродавца подожду еще осуждать. Бог ведь знает, что в этих пьяных и слабых сердцах заключается*» [Там же: 183].

Известно, что только избранным (особым, любимым) персонажам Достоевский доверял свои собственные мысли. В романе «Идиот» сокровенные убеждения писателя приписаны князю Мышкину, который говорит о том, что католичество «*антихриста проповедует*» [Там же: 450], что «*кто почвы под собой не имеет, тот и Бога не имеет*»; «*кто от родной земли отказался, тот и от Бога своего отказался*» [Там же: 452], а также другие сверхзначимые утверждения, которые можно назвать лейтмотивами всего послекаторжного творчества Достоевского и через которые только и может быть правильно прочитано большинство авторских интенций, а значит, и произведения писателя в целом.

Своеобразной метафорой чаши Грааля становится драгоценная ваза, нечаянно разбитая в гостиную Епанчиных во время званого вечера

князем Мышкиным. В этом нечаянном, но вполне закономерном жесте просматривается протест «князя Христа» против внешне красивых, но бессодержательных форм «чаши Грааля», содержимое которой утрачено современной цивилизацией.

Образ князя оказался не столь однозначным, как задумывался, и важную роль в этом сыграло наследство, ставшее неожиданным искусительным даром, в соответствии с традиционным мотивом житийного персонажа — испытанием подвижника подарком. Древнерусский подвижник отказывается от такого дара или передает другим, тем самым соблюдая свою святость. Князь же Мышкин решает принять наследство, и это решение становится пагубным для христоподобного персонажа, который не должен стремиться к богатству.

Итак, область цели метафоры «князь Мышкин есть Христос» представлена на всех уровнях текста, в большинстве случаев христологические смыслы даны на имплицитном уровне — общим модальным планом высказывания, реализующим авторскую метафору «князь Мышкин есть Христос», без прочтения которой, на наш взгляд, невозможно понимание истинного смысла, вложенного Достоевским во второй роман «Великого Пятикнижия».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азаренко Н. А. Концепт СТРАДАНИЕ как основной репрезентант темы детства в творчестве Ф. М. Достоевского // *Вопр. когнитивной лингвистики*. 2010. № 2. С. 48–54.
2. Азаренко Н. А. Языковые средства объективации христианских мотивов в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы». Липецк, 2013.
3. Азаренко Н. А. Языковое представление метафорической модели «русская народная почва — ощущение Богоприсутствия» // *Вопр. когнитивной лингвистики*. 2012. № 4. С. 95–103.
4. Азаренко Н. А. Языковое представление авторской метафоры Ф. М. Достоевского «юродивый персонаж есть христоликий персонаж» // *Мир науки, культуры, образования*. 2013. № 5 (42). С. 307–309.
5. Башкиров Д. Л. «Воплощение идеального» в романе Ф. М. Достоевского «Идиот» и традиции христианской культуры // *Художественная литература: Проблемы исторического развития, функционирования и интерпретации текста: Сб. научн. тр.* Минск, 2000. С. 83–101.
6. Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 8. Л., 1973.
7. Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 9. Л., 1974.
8. Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 14. Л., 1976.
9. Ермилова Г. Г. «Князь Христос» и русский религиозный мир // Ф. М. Достоевский и национальная культура. Челябинск, 1994. С. 31–40.
10. Ермилова Г. Г. Восстановление падшего слова или о филологичности романа «Идиот» // Достоевский и мировая культура. Альманах. № 13. СПб., 1998. С. 54–80.
11. Иустин (Попович), преп. Достоевский о Европе и славянстве / Вступит. ст. Н. К. Симакова; перев. с сербск. Л. Н. Даниленко. М.; СПб., 2002.
12. Ковсан М. Я. «Преступление и наказание»: «все» и «он» // Достоевский: Матер. и исслед. Л., 1988. Т. 8. С. 72–86.
13. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М., 2004.
14. Лотман Л. М. Романы Достоевского и русская легенда // *РЛ*. 1972. № 2. С. 129–131.
15. Словарь русского языка: В 4 т. Т. 3 / Под ред. А. П. Евгеньевой. М., 1981–1984.
16. Соркина Д. Л. Об одном из источников образа Льва Николаевича Мышкина // «Уч. зап. Томского гос. унта». *Вопросы художественного метода и стиля*. 1964. № 48. С. 145–151.
17. Фридлиндер Г. М. Реализм Достоевского. М.; Л., 1964.
18. Чичерин А. В. Поэтический строй языка в романах Достоевского // *Творчество Ф. М. Достоевского*. М., 1959. С. 52–420.
19. *Cahiers Romain Rolland*. Leclotire de la rue d'Ulm. Paris, 1952. P. 85–86.

Е. В. Войналович

## РОМАН И. С. ШМЕЛЕВА «НЯНЯ ИЗ МОСКВЫ» КАК ИСТОЧНИК СВЕДЕНИЙ О НАРОДНЫХ ВЗГЛЯДАХ НА БЫТОВУЮ ЖИЗНЬ В РОССИИ И ЭМИГРАЦИИ: КУЛИНАРНЫЙ И ПРЕДМЕТНЫЙ КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ

ELENA V. VOYNALOVICH

SUBSTANTIVE DESIGNATIONS OF ARTIFACT IN I. SHMELYOV'S NOVEL "NYANYA IZ MOSKVY":  
LEXICAL-STYLISTICS STUDIES BASED ON CORPUS

Произведение И. С. Шмелева «Няня из Москвы» является источником ценной информации о дореволюционном устройстве жизни русского человека, традиционной пищевой культуре, бытовых привычках. Кроме того, в романе имеются сведения о народных взглядах на жизнь послереволюционной России и эмиграции. В статье проанализированы субстантивные наименования артефактов в романе И. С. Шмелева «Няня из Москвы». Исследование выполнено с привлечением стилометрического метода на основе анализа конкордансов. Выделяются и рассматриваются подгруппы субстантивов с инвариантным значением «артефакт»: наименование пищи и одежды.

*Ключевые слова:* лингвостилистика, И. С. Шмелев, статистическая стилистика, артефакт, культурный код.

The article presents an overview of the analysis of the substantive designations of artifact in I. Shmelyov's novel "Nyanya iz Moskvu". The research is done by means of making concordances based on stylometric method. The subgroups of artifact state substantive are highlighted and examined. The analysis is being carried out within the framework of the total study of stylisation type of skaz novel.

*Keywords:* linguo-stylistics, I. Shmelyov, statistical stylistics, artifact, cultural code.



**Елена Владимировна  
Войналович**

Соискатель кафедры древних  
языков Новосибирского  
государственного университета  
► voynalovich\_ev@mail.ru

Научный руководитель:  
д-р филол. наук, проф.  
О. Н. Алёшина

Роман «Няня из Москвы» (далее — НМ, 1933) [14] представляет собой сказовое повествование от лица няни, «человека простого сознания» [7], о жизни в России и эмиграции в конце XIX — начале XX в. Дарья Степановна Синицына всюду следует за своей воспитанницей Катичкой, помогая ей в разных жизненных ситуациях. После смерти родителей Кати няня берет на себя ряд хозяйственных обязанностей, т. е. деятельность рассказчицы постоянно связана с предметным миром: она следит за сохранностью имущества (*Пошла подь кофту себь Катичкинъ пуховой платокъ сунула. Догнала я ее, отбила.*), считает и бережет хозяйские деньги (*и пакетъ вынулъ. — «Вамъ денегъ вельно передать на дорогу...».* *Подобрала я пакетъ.*), собирает вещи для очередного переезда: *«скортьй, няничка, ничего не надо, только скортьй, скортьй...» Какъ такъ, ничего не надо, Агаишкть-то оставлять? Силы Господь даль, я въ укладку свою да въ два чемодана всего поклала... И всь ее партреты уложила, и яичекъ сварила, и маслица постнаго двь бутылки забрала, и мучки съ пудикъ отсыпала. Больше пуда пришлось оставить, вотъ я жалъла какъ. Няня,*

как и пушкинский Савельич при Гриневе, не только духовно оберегает Катичку, но и материально не дает пропасть в трудное время. Анализ наименований вещного мира героев романа позволяет также понять основные идеи произведения. Несмотря на то что персонажи много странствуют по миру, сказительница в большей части рисует урбанистические картины, а описываемые события, как правило, происходят в помещении. Более того, роман крайне антропоцентричен, поэтому вещи, одежда, еда становятся неотъемлемой частью описываемого. Рассказчица уделяет большое внимание характеристике, сравнению предметов, нередко уводя слушателей в сторону от основной линии повествования и создавая своеобразные лирические отступления, которые нередко становятся культурными зарисовками бытовой жизни России и некоторых зарубежных стран. При этом рассказчица часто вспоминает, ностальгирует по прошлому строю, укладу. В статье начала XX века Г. Василича, посвященной описаниям людей и улиц Москвы, читаем: «Несмотря на недавнее (1904 г.) торжественное заявление руководителей передовых художественных кругов, что “быть умерь!” — покойникъ благополучно здравствуетъ... Самымъ интереснымъ пунктомъ исторіи становится безымянный герой — быть, обиденная жизнь, то, что дѣлали люди прошлаго, какъ они смѣялись, наряжались, плакали, торжествовали, какъ хоронили, любили и шутили» [2: 3].

Целью данного исследования стал анализ предметного, а конкретнее кулинарного и одежного культурных кодов романа НМ, рассмотрение произведения как источника ценных сведений о взглядах, оценке человека из народа на бытовую жизнь в до- и послереволюционной России, в эмиграции. Лексемы-артефакты, упомянутые в романе, выполняют не только сюжетную, но и лингвокультурологическую, историко-культурную функцию. Вещный мир романа отражает фрагмент предметного кода культуры, который, в свою очередь, связан с социальной, метрически-эталонной сферой и обусловлен духовным кодом [6]. Анализ выполнен стилометрическим методом на основе построенных конкордансов текста из-

дания 1936 года. Полуавтоматическая обработка текста прошла три этапа: 1) лемматизация, 2) теггинг (грамматическая и семантическая разметка) и 3) тематическое и лексико-семантическое классифицирование. Текст романа был лемматизирован с помощью программы «Lemmatizator» (автор — канд. физ.-мат. н. А. А. Соколов, научный сотрудник Института автоматизации и электрометрии СО РАН), для создания которой был использован интерфейс программирования приложений для доступа к данным ADO (ActiveX Data Objects), позволяющий представлять данные из разнообразных источников (реляционные базы данных, текстовые файлы и др.) в объектно-ориентированном виде. После обработки леммы выводятся в базе данных «Microsoft Access» в виде списка с посчитанным количеством словоупотреблений. Омонимия всех уровней снималась вручную. Полученные рейтинги лемм в их контекстном окружении позволили точно определить текстовые стилистические приоритеты. Подобный метод применяется для анализа языка как авторских художественных текстов [8; 9], так и анонимных фольклорных [1; 4; 12].

Тематическая группа наименований артефактов включает в себя 510 наименований, 1806 употреблений (что составляет 20% от общего количества субстантивов и 15% от словоупотреблений), которые распределяются по 9 подгруппам: наименования пищи и питья, одежды, орудий и механизмов, предметов убранства, утвари, звучащих и письменных текстов, транспорта, оружия и музыкальных инструментов. Наиболее употребимыми являются следующие артефакты-существительные (список дан в порядке убывания): *письмо* (91) + *письмецо* (8); *бумага* (43) + *бумажка* (17); *корабль* (48) + *корабликъ* (2). Такая концентрация в тексте именно этих единиц подтверждает главные мотивы романа; один из них — мотив странничества, скитаний (большинство переездов было проведено персонажами на корабле, поскольку необходимо было переправляться через воду). Бюрократические проблемы при переездах связаны с получением какого-либо документа (визы, разрешения и т. д.), который няня последовательно называет *бумагой* или *бумажкой*.

Письмо же занимает одно из главных мест среди сюжетообразующих элементов: тайна любовного «смертного письма» графини, которое является препятствием для счастья главных героев, раскрывается только в эпилоге. Кроме того, письмо является основным средством коммуникации людей на расстоянии — герои постоянно находятся либо в ожидании письма, либо в моменты обдумывания и написания своего ответа на чье-либо сообщение.

Подробнее рассмотрим две самые объемные подгруппы — наименования еды и одежды. Наиболее разнообразными являются лексемы подгруппы «*Названия пищи и питья*» (27% от количества субстантивов всей тематической группы; 22% от количества употреблений). В онтологическом представлении категория пищи является одной из первостепенных, она напрямую соотносится с архетипами жизни и смерти, отражает одно из главных условий существования человека. Однако в романе, помимо выполнения витальных, утилитарных функций, наименования еды подвергаются культурному кодированию, она становится материальным носителем культурных значений, ведь «что и как люди едят, является красноречивым феноменом каждой культуры» [17: 48]. Поскольку герои романа соприкасаются с несколькими культурами: русской, европейской, американской и даже восточной (Индия, Константинополь), то и видов кулинарных культур в романе тоже несколько. Кроме того, разделение общества накладывает на описание и социальный критерий.

При чтении произведения на читателя особо действуют ностальгические воспоминания рассказчицы о видах кушаний. Если в романе «Лето Господне» повествование идет без прямой отсылки на сравнение с эмигрантской жизнью, то описание еды и напитков в НМ ярко демонстрирует противопоставление нынешней, заграничной, и прежней жизни. Разнообразие и обилие пищи воссоздается только по памяти, в реальности же простые люди голодают: *въ Костинтинополь пoviдали, какъ въ морь съ дѣтьми топились, себя продавали за кусокъ...* Не случайно Ю. С. Степанов относит концепт хлеб к константам русской куль-

туры, получившим широкое отражение в древних ритуалах, поговорах, фразеологизмах, в фольклоре, живописи: «Хлеб у русских — больше, чем пропитание, он — символ пропитания» [13: 202]. В романах И. С. Шмелева «Лето Господне», «Богомолье» хлеб является символом стабильности, здоровья [3: 151], в НМ же традиционное для русского человека отношение к *хлѣбу* (8), который няня ласково называет *хлѣбушекъ* (5), *хлѣбецъ* (4), подкрепляется и представленными деформированными человеческими отношениями и нравами, когда пищу приходится с трудом добывать, люди не делятся куском, хлеб, которого не хватает своим, продают втридорога немцам: *Мы сколько безъ хлѣбушка сидѣли на корабль; какъ хлѣбушекъ добывается, слезами поливается.* Именно поэтому даже большое количество лексических единиц со значением пищи, длинные однородные ряды наименований кушаний не превращают роман в описание застолий персонажей, для которых законы мира упрощаются до законов желудка, как это происходит, например, в произведениях Ю. Олеши [11: 112].

Социальный критерий остро отражается в представлении деликатесов, которые на столе только у богатых иностранцев, многочисленных поклонников Кати: *И провизіи нанесли, — и курочку, и икорки зернистой, и кондитерскій пирогъ, — прямо завалили.* Очень показательно в этом отношении разделение людей и их питания на корабле, создается условная вертикаль социума: внизу, в трюмах, люди голодают, еле дышат от вони, в то же время наверху — проходят недельные празднества с изысканными напитками, обильными закусками из отборных продуктов: *Все пріѣли, сталь народъ голодать. А сверху сказывали: духъ какой на кухняхъ, говядину все жарютъ, и котлеты-биштексы, а у матросовъ борщъ — ложкой не промѣшшать... и быковъ подвозятъ, и барашковъ, а сыръ колесами...* Однако отметим, что «различного рода деликатесы... заимствованные из других культур, — это “переменные” русского национального сознания, а хлеб и вода — его константы, обнаруживающие устойчивость по отношению к веяниям кулинарной моды» [15].

Рассмотрим лексемы, репрезентирующие пищевой код, в соответствии с традиционной последовательностью приема пищи. Горячие жидкие блюда герои едят не часто: *супецъ* (2); *борщъ, супъ, щи* (по 1), готовят их исключительно в уютных домах, выражение «кормить супом» значит о ком-то очень заботиться: няня варит супец больному барину, кладет незаметно просвирки в суп для выздоровления барыне. Когда заболевает сама Дарья Степановна, добрый сосед-земляк Абраша ее уговаривает: «*Къ намъ перебирайтесь ... а мы бы и щи варили вамъ...*» Как и в других романах И. С. Шмелева, такой тип пищи выступает как символ объединения людей, заботы друг о друге [3: 152]. Горячие блюда и продукты для их приготовления представлены более разнообразны, приводятся названия мяса и мясных блюд: *курица* (3); *барашекъ, котлета, котлетка, рябчикъ, сашлыкъ* ('шашлык'), *цыпленокъ* (по 2); *баранина, биштекъ, говядина, гусь, индюшка, курочка, телятина* (по 1); рыбы: *камса* ('мелкая морская промысловая рыба семейства анчоусов'), *килька, копчушечка, наважка, селедка, судачокъ, осетрина* (по 1). Подаются эти блюда с *совусом* (1) или *сметаной* (1). Перечислим и закуски, поскольку, как и мясные или рыбные блюда, они являются показателем достатка персонажей, роскошной жизни: *сыръ* (4); *икорка, сардинка* (по 3); *бутенброт, ветчина, икра, колбаска* (по 2): *А приставъ новый... все дорожное требуетъ: икры, мадеры, сыру ему швицарскаго, сардинковъ...* Продукты для гарниров: *макарены* (3); *рисъ* (2); *крупа (грешневая)* (1) — в романе упоминаются только как однообразная еда в трудное время. Так, влюбленный в Катю Якубенка еле разыскивает и приносит ей рис; солдаты белого движения обкидываются макаронами, как снежками: *А они ушатъ макареновъ вывалили и шлепаютъ другъ въ дружку: надогли ваши макарены!* Самыми разнообразными оказались наименования всевозможных няниных любимых сладостей (1), *сластей* (1) и выпечки: *варенье* (10); *пирогъ* (6); *пирожокъ, сухарикъ* (по 5); *блинокъ, конфекта / конфета* (по 4); *оръшки (заливные), печенье, пряникъ, трюхелька* ('трюфель') (по 3); *булочка, вареньице, калачъ, лепешечка, медъ, мороженое, пастила, халва, шиколатъ / шикалатъ*

(по 2); *монпасе* ('монпансье'), *блинъ, канфетка, кренделекъ, пудингъ, пряничекъ* (по 1): *Гръшница я, — бывало, сладенькаго чего возьмешь, безъ спросу. Конфекты у нихъ не переводились, и пастила, и печенья всякя, и прянички, и оръшки заливные, чего-чего только не было!* Перечисление сладостей обычно идет однородными рядами, однако, в отличие от описания в «Лете Господнем», где такое обилие выступает символом широты русской души, указанием на богатство русского стола [Там же], в НМ герои только вспоминают о прошлом. Наименования пищи в некоторых случаях метафоризируются: *И складенькая она, а въ сливошномъ — какъ канфетка, залюбуешься.*

Названия напитков в романе также делятся по социальному критерию: напитки, которыми запивают изысканные закуски и роскошные обеды господа: *вино* (13); *виноцо, шимпанское / шинпанское* (по 6); *матерца* (4); *кофій, ситничекъ* (по 2); *винице, мадера, портвейн, содовая, ромъ, шикалатъ* (по 1); и более простое питье: *чаекъ* (19); *чай* (16); *водица* (5); *водичка, кисель, молоко* (кислое) (по 2); *водочка, квасъ, морсъ, пиво* (по 1): *вино изъ кувшиновъ пьютъ; И шимпанское вино въ серебряныхъ ведрахъ приносили; Вотъ, покорно благодарю... водички... выпью.* Отметим, что именно *чаекъ* и *чай* наряду с *водой* — самые употребляемые лексемы. Чаепитие с самоваром в русских традициях представляется как своего рода священнодействие, оно создает уютную обстановку для общения. Выражение «прийти попить чайку» традиционно обозначает «зайти в гости, чтобы поговорить, посоветоваться», еда — не самоцель, обильные чаепития считались грехом чревоугодия: *Придешь къ Авдотью Васильевню, желанной моей, чайку попить...* По сюжету рассказчица сидит у госпожи Медынкиной, пьет чаек с малиновым вареньем и рассказывает о своей жизни, в частности, и о том, где ее угощали чайком и кого она сама если не накормила, то хотя бы попоила: *смерть чайку захотълось; и чайку съ лимончикомъ принесетъ; Странницу приняла я разъ, чайкомъ попоила.*

Как уже говорилось, в романе часто происходит сопоставление русской кухни, родных кушаний и заграничной еды, и не в пользу последней.

Одним из самых показательных примеров является описание видов варенья, как фруктов и ягод, из которых его варят, так и технологии приготовления. Няня с душой вспоминает о рябиновом, брусничном, киевском варенье, варенье из *китайских яблочков* (любила я изъ *китайскихъ*) и ругает американское: *А у нихъ тамъ американское, конечно, варенье, пусто-е... суропъ одинъ надушный, и доро-го-е!* Различны и вкусовые предпочтения в напитках: *и за шимпанскимъ сейчасъ пошлютъ. И меня угостятъ. Да я его не любила, по мнѣ нѣтъ лучше ланинской водицы черносмородиновой.* Перед отъездом из Парижа няня специально заходит в русский магазин: *Глядь — русская лавочка! Дай, думаю, водочки прихвачу и хоть котлетокъ нашихъ, а то въ Америкѣ не достать.* Заграничные диковинки няня сравнивает с похожими продуктами русской кухни, нередко такие изыски у рассказчицы вызывают не восхищение, а удивление, настороженность и даже страх: *паприка, пудинг (съ синимъ огнемъ подавали намъ, ромъ горѣлъ. Пудингъ называется), сашлыкъ, чурекъ, коктейли няня и вовсе называет пойлом (И стали они въ соломинки сосать, пойло такое, для баловства).*

Помимо обыденной пищи, ряд лексем называет сакральные, обрядовые кушанья: *просвирка* (6); *кутья* (5); *кутьица* (2); *куличикъ, куличъ, пасочка, яичко* ('крашенка') (по 1). Няня соблюдает традиции и готовит кутью на поминовение барина и отца Васеньки: *Я и кутьи сварила... а безъ кутьи-то какъ-то ужъ непорядокъ, все-таки душеньку помянуть-порадовать.* Но и в приготовлении кушаний, которые едины для всех православных, находятся различия у «своих» и «чужих», русских и заграничных людей, т. е. сакральная пища неоднородна: *одна греческая старушка тоже похвалила мою кутью, только, говоритъ, надо бы орѣшками утыкать и миндалькомъ, и вишеньками изъ варенья кругомъ убрать, такъ по ихъ вѣрѣ полагается. А у насъ, конечно, изюмцемъ больше убираютъ.* О сакральной пище неправославных няня не упоминает.

Кроме вкусовых предпочтений, охарактеризовать персонажей помогает описание и оценка няни их внешнего вида, лексемы, обозначающие

элементы костюма, составляют тематическую подгруппу «*Наименования одежды, обуви, аксессуаров*» (22% от количества субстантивов всей тематической группы; 18% от количества употреблений). С давних времен одежда и ее символическое значение вплетены в разные сферы культуры: быт, обряды, ритуалы, праздники, фольклор, религию, искусство, идеологию, пиар. Из всех элементов предметного мира костюм теснее всего связан с человеком, сливаясь с ним, прирастая к нему. С помощью кода одежды можно выразить широкий круг аксиологических категорий, социально значимых идей. Так и в художественном произведении облик героя способствует созданию более полного образа, писатели «доверяют» костюму важную семантическую информацию. Получив ее, читатель проникает не только в мир вещей, но и мир идей...» [10: 3]. Костюм может передать множество оттенков смысла, указать на социальное положение героя, на его психологический облик, на приверженность этикету или на осознанное нарушение традиций [Там же: 5].

Проанализируем наименования одежды, обуви, аксессуаров, встречающиеся в романе НМ, и определим, какие функции выполняют костюмы разных персонажей в произведении. Сначала приведем единицы с достаточно высоким ранговым показателем, наделенные определенным символическим смыслом и сюжетной значимостью. Так, жених Вася дарит Катичке дорогой бриллиантовый кулонъ (7), но после отказа Кати в газете появляется известие о том, что «*на раненыхъ бриллиантовый кулонъ пожертвовали, и пропечатано такъ — “отъ русской дѣвушки”*». В другом эпизоде Катя издевается над своими «щедрыми» ухажерами, для чего орудием служит буа (10), «*отъ мамами Катичкѣ досталась*». Трое англичан, услышав о смешной цене рояля (50 рублей, хотя «*рояль большія тыщи стоила*»), сразу же проникаются «сочувствием» к детям, которым Катя предлагает пожертвовать вырученные деньги. Героиня понимает, что эта сцена символично означает торги на саму себя, и разыгрывает перед ними настоящий спектакль: *Схватила лисичку, кричитъ — «нянь, ножницы! Лисичку еще могу изрѣзать...» — вырвала у меня ножницы, и разъ-*



*разъ — на три хвоста буу!* — «А **рояль**-то какъ? нешто по ножкѣ каждому? а то — кто больше дастъ? или — жеребій кинуть?..» Р. М. Кирсанова отмечает, что слово «боа» в XIX веке имело русский эквивалент «хвост» [5: 44], который явно понятнее няне: лексема «боа» в речи рассказчицы имеет фонетические, графические, морфологические трансформации и несколько раз заменяется синонимами *лисичка* (5), *хвостъ*, *хвостикъ* (по 1).

Костюм может передавать физиологическое состояние героев, здоровье или болезнь: *Надѣла платье зеленое, новое, а оно живое на ней, ерзаетъ, какъ на мертвой; Взгляну на него — нежилецъ и нежилецъ... И платье на немъ, чисто на вѣшалкѣ; И съ тѣла спала, юбка не держится.* Одежда, как деталь художественного описания, дает и личностную характеристику персонажам, отвечает их умонастроениям, жизненной позиции. Смена наряда, желание приодеться или, наоборот, выглядеть по-простому подчеркивает характер происходящего события, отношение к нему героев, их настроение, а также возможные изменения в жизни и характере. Например, отчаявшаяся получить взаимность Васи графиня перед своим несостоявшимся отъездом всячески пытается спровоцировать Васю, в том числе при помощи костюма: *Не узнала я ее: разодѣта, вольная вся, а то скромно ходила, милосердное платьице только... а тутъ и надушилась, и шея голая, и юбка задъ обтянула, и шляпка съ какими-то торчками, такая лихая, разбитная.* Однако и сама Катичка умеет манипулировать людьми благодаря своему внешнему виду. Чтобы быть неотразимой перед влиятельным ухажером, надевает воздушное светлое платье: *И складненькая она, а въ сливоиномъ — какъ канфетка, залюбуешься. Переодѣлась, розаны приколола, выбѣжала къ нему... широкая шляпка у ней была, бѣлая вся, — онъ такъ и вострепеталъ.* Для того чтобы вызвать чувство жалости, создать впечатление скромной девушки и даже помириться с Васей, Катя облачается в траур: *Она черное платьице надѣла, — сиротка и сиротка; Значитъ, на другой день, въ травуръ свой Катичка одѣлась, очень къ лицу ей онъ: личико у ней и въ Крыму не загорѣло, блѣдненькая такая, слабенькая*

*совстьмъ, — сиротка и сиротка.* Для еще большего эффекта и цветового контраста Катичка велит няне *«бѣлыхъ розановъ нарѣзать».*

Однако одежда в романе является не только средством отражения характера, настроения персонажа, костюм как социокультурный знак может обозначать принадлежность персонажа к определенной социальной группе. В начале XX века разрушилась прежняя система классов и сословий; исторические перемены принесли изменения и в costume людей. Щегольство персонажей-мужчин и желание помодничать у героинь надолго осталось только в дореволюционном прошлом, о барине няня вспоминает: *И помочи, и носки, и платки носовые, — все шелковое, цвѣтное... и подштанники, извините, разноцвѣтные, шелковые, и эти подушечки вездѣ, для аромату, саше. Что говорить, любили покрасоваться.* Слушательница Медынкина, по рассказам няни, в молодости следила за модой, что понятно из упоминания о платье цвета само, актуального в начале 1890-х гг. [Там же: 242]: *А вы прѣхали, всть-то въ снѣгу, разрумянены, горячія, сбросили шубку соболью... въ платье вы въ самоновомъ были, барыня.*

В своих странствиях Дарья Степановна до последнего пытается сохранить имущество, перечисляет, кратко описывает каждую из вещей, рассказывает, где она была приобретена или потеряна: *Имущества у меня было, добришка всякаго: шуба бѣличья была, салонъ лисій, тальма эта вотъ, три шали хорошихъ, двѣ пары полсапожекъ, матеріи три куска.* Однако после произошедших событий во всей стране и в жизни каждого персонажи понимают, что предметы роскоши (драгоценности, изысканные аксессуары или нарядная одежда, а позже роскошью уже считается практически любая одежда) теряют как фактическую цену, так и духовную значимость для человека. Многие артефакты прежней роскошной жизни проданы за минимальную цену, отданы за еду, в качестве взятки, или просто украдены: *Въ гостиничкѣ комнатку мы сняли, лисій салонъ продала я; Хлѣбцемъ манятъ, сардинками, — «пиджакъ, бараслетъ давай!»; Весь Крымъ и вытряхнули, за грошъ безъ денежки.*

По дачамъ рыщутъ, кто несетъ, кто везетъ, кто коверъ волочетъ, кто шубу... и рояли, и небель всякую... В неузнаваемом виде возвращаются герои после службы в армии, показательно описания внешнего вида Васеньки до войны (молодчикъ, черноусенькій, бобровая шинелька) и после войны: *посль такихъ мытарствъ... оборвался... вьтромъ подбитъ, сапоги по пуду, на гвоздяхъ... англискіе сапоги на немъ, ходитъ, говоритъ, по мостовой страшно, гремятъ-то больно... пиджакъ зеленый, военный, англискій тоже, брюки въ дыркахъ, а на шинельку и смотрятъ, говоритъ, страшно, ихніе городовые два раза задерживали, по документамъ свърялись, изъ какого онъ званія, не бродяжный ли.*

Помимо сюжетообразующего, психологического, социального критериев, в классификации наименований одежды существует и деление по гендерному принципу. Большинство женской одежды принадлежит воспитаннице Катичке и самой няне. Наиболее употребляемая лексема, обозначающая женскую одежду, — *платье* (17), *платьице* (3). По предпочтению в выборе материала (муслиновое, шелковое, синелевое, шерстяное), цвета (зеленое, черное, самоновое, сьренькое, серебряное, синее), покроя (милосердное, вольное) платья можно определить социальный статус, настроение, возраст и даже профессию его обладательницы. Катя тоже хорошо разбирается в моде, собирается на один вечер: *кричитъ — «нянь, сливошное мое давай!» А это любимое у ней платье было, муслиновое* (муслин — очень тонкая ткань для платьев, использовавшаяся с конца XVIII в. до конца 1910-х гг. [Там же: 180]), на другой: *Выбъгла она, плечики голыя, вся такая юрливая, платье серебряное, камушки горятъ, — ну, какъ мушка какая золотая, — такъ и обомлеть.* У няни, наоборот, одежда скромная, практичная: *платье на мнѣ все то же.* Даже выходной костюм Дарьи Степановны остается простым: *А я просто одѣта, какъ мы всѣ ходимъ, русскія настоящія, — а праздникъ былъ, Вознесеніе Господне, — на мнѣ сьренькое платье было, шерстяное, московское, и легкая у меня накидочка, черная, шелковая... не со стеклярускомъ, барыня, а другая, попарадный.* Не по своей воле нарядившись, рас-

сказчица чувствует себя неудобно: *На мнѣ шелковое платье было, муваровое, наколочку Катичка мнѣ приладила, — сижу, будто я образованная.* Не хочет Дарья Степановна менять и свой платокъ (7), платочекъ (4) на шляпку (8): *И все, говоритъ, вы прежняя, въ платочкѣ, моды не признаете; Она мнѣ тутъ шляпку носить велѣла, а мнѣ стыдѣ, будто я пугала какая, голова непривычная, не я и не я...* Катя сама занимается покупкой новой одежды для своей няни: *шелковое платье купи, стыдно съ тобой; Всего-то мнѣ накупила... и бѣлья, и платье новое, синелевое, и часики мнѣ на руку.*

Также женские костюмы персонажей составляют *шалъ* (7); *юбка* (6); *тальяма* (4); *салопъ, халатикъ, шубка* (по 3); *накидочка* (2), *блузка, кофточка, манто, мехъ* (кутается въ *мехъ*), *сѣточка* (Каки-то *сѣточки* надѣвать стала, какъ рыба серебряная) (по 1); нижнее *бѣлье, бѣльецо* (по 2); *рубашечка, чулочекъ* (по 2); *комбизонъ, рубашенька, рубашка* (*босая дама по полю идетъ, простоволо-сая, въ одной рубашкѣ*) (по 1). Женская обувь: *ботикъ* (4); *туфли* (2); *полсапожки, сапожокъ, туфелька* (по 1). Описание героини, особенно готовящейся к светскому мероприятию, не обходится без упоминания аксессуаров, дополняющих наряд: *колечко* (12); *кольцо* (4); *драгоценность, медальонъ, наколочка, перчатка, сережка* (по 2); *бантикъ, бараслетъ, браслетка, бусы, колечки-брошки, ожерелье, финтифлюшка, шпилька* (по 1). Отметим, что многие наименования женской одежды приобретают в речи няни гипокористические суффиксы.

Персонажам-мужчинам принадлежит следующая одежда: *шуба* (12); *штаны* (8); *брюки, рубашка* (по 4); *пальто* (3); *пальтецо, пиджакъ* (по 2); *варежка, куртка, курточка, панталоны* (*И будто онъ за странника: котомочка за спиной, клюшка бѣлая, панталоны въ заплаткахъ, самъ босой*), *полушубокъ, рубаха, рукавица* (по 1); нижнее *бѣлье* (4), *бѣльишко* (3), *бѣльецо* (2), *носокъ, подштанники, чулокъ* (по 1); головные уборы: *шляпа* (6); *шапка* (3); *котелокъ* (по 2); *картузикъ, картузь* (по 1); обувь: *сапогъ* (10); *полсапожки* (6); *калоша* (2); *ботикъ* (1); аксессуары: *перчатка* (5); *запонка* (6); *поясъ* (по 4); *бантъ, очки* (по 3);

галстукъ, перстенекъ, перстень, цѣпочка (по 2); пенснѣ (по 1).

Некоторые наименования форменной одежды, головных уборов призваны характеризовать определенные социальные группы: монахи ихніе, въ бѣлыхъ балахонахъ (1); монашка-католичка «въ синемъ платьѣ, бѣлый корабликъ на головѣ»; у сестер милосердія белыя косыночки (2); в парадную форму солдат гвардіи входили штаны «изъ бѣлой кожи»; военнoслужашіе бѣлого движенія носят шинельки (5), мундиры (2), портянки, фуражки (1): Барина тоже на войну забрали... И мундиръ ему выдали, и саблю. Царскую форменную одежду приходится тщательно скрывать: а на моихъ глазахъ нашего городского и узнали!.. знакомые шубу ему дали надѣть, съ барашковымъ воротникомъ, — какъ всякій человекъ сталъ. Онъ высокій, шуба ему по колѣна, штаны гордовые и видать, синіе. Его по штанамъ-то и схватили. Описывается военная форма индусов: А съ ними стража военная, всѣ въ бѣлыхъ одѣяніяхъ, красавицы такіе все, въ бѣлыхъ каскахъ, изъ хорошаго полотна, изъ голандскаго. Элемент форменной одежды царя, символ монархической власти — корона (7) не носится персонажами романа, она изображена на другихъ артефактах: запонки съ короной; А у насъ большіе партреты Катичкины стояли, даже съ царской короной былъ. Помещая в пространство вещного мира романа такое количество вещей с короной, И. С. Шмелев заостряет внимание на идеологические взгляды семьи Вышгородских и на собственные, поскольку писатель очень быстро разочаровался в революции: у нихъ и носовыя платки въ коронахъ вышиты... Ну, извѣстно, вѣрно вы говорите, каждый можетъ себѣ корону вышить, да... у нихъ гусь въ коронахъ летѣлъ, грамотка-то была, и въ золотыхъ книгахъ писаны.

Несколько лексем обозначают наименования элементов одѣянія — сакральной символики православныхъ: вѣнецъ (2), нательный крестикъ (1): а надъ ней большою черной крестъ, въ терновомъ вѣнцѣ Спаситель; Крестикъ на ней былъ, гляжу — нѣтъ!

В романе можно выделить и элементы одежды разныхъ национальностей. Символы рус-

ского традиціоннаго костюма кокошникъ, сарафанъ (по 1) используются для театрализованнаго шествія: Она потомъ, добровольцы пришли, въ кокошникъ ѣхала, въ сарафанъ, Россію представляла. Лексема лапти (2) употреблена в пословице «все у насъ по закону будетъ: и звать, и чихать, и щи лаптемъ хлебать!» и в сравненіи «ноги лаптемъ». Интересно, что в народном сознаніи даже окрас оперенія птицы имеет национальное объясненіе: не та ворона, не наша... у насъ въ платочкѣ. Также встречаются описанія элементов костюма турков (въ красной шапочкѣ съ кисточкой. Безъ рубахи, грудь красная, мохнатая, парусиновые штаны болтаются, на ногахъ дощечки; Ужъ турецкую шапку свою запряталъ), цыган (Всѣ съ трубками, въ такихъ вотъ шляпахъ, чисто пастухи, а глаза самыя разбойничьи; пестрыя кофты), татар (разныя рукава, самыя-то оторвы. Съ ножомъ одинъ ходилъ, въ башлыкѣ, зубами на меня щелкалъ).

Использование наименованій артефактов помогло И. С. Шмелеву создать картину жизни эмигрантов первой волны, своеобразную «энциклопедию эмигрантской жизни». Роман НМ представляет собой источникъ ценныхъ сведений о вкусовых и модныхъ предпочтеніяхъ людей конца XIX — начала XX в., как в Россіи, так и за рубежом: из рассказа няни слушатели, читатели могут почерпнуть информацию о происходящихъ историческихъ событіяхъ, об изменяющемся образе жизни русскихъ людей, об ихъ взаимосвязи с другими народностями. Кулинарный и предметный культурные коды построены на оппозиціяхъ по несколькимъ критеріямъ: пространственному (в Россіи и в эмиграціи), временному (до и после революции), гендерному, возрастному, социальному, национальному (русские, турки, американцы, индусы, татары и др.), религиозному (обыденное и сакральное, христіанское и нехристіанское, православное и католическое). На примере артефактов писатель демонстрирует, как непостоянна ценность материальнаго мира, как в сложные социально-политические времена люди могут поменять отношеніе к предметному миру, как несопоставимы приоритеты разныхъ типовъ персонажей: «...кажется, будто целая Атлантида вещей

неожиданно погрузилась под воду, оставив ошарашенного носителя цивилизации на замусоренном берегу, где лишь узнаваемые обломки напоминают о недавней густоте и пестроте окружавшего его предметного мира. Появляется новый литературный жанр — ностальгическая коллекция, альбом, каталог ушедших вещей» [16]. При этом роман не сводится к перечислению элементов предметного мира прошлого, он пропускается через народное сознание героини-рассказчицы и представляется нам субъективно. Однако эмоциональное состояние няни в целом совпадает с оценкой современников на происходящие перемены: «Все типичное, слагавшееся долгими вѣками разѣдиненного существованія, уступить мѣсто практичному и культурному шаблону. Этотъ процессъ движется быстро — такъ хочеть ходить вещей, но нужно ли человеческому духу это равненіе въ одну шеренгу — отвѣтитъ будущее, пока же оно кажется обиднымъ...» [2: 16].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бобунова М. А., Хроленко А. Т. Конкорданс русской народной песни: Песни Курской губернии. Курск, 2007.
2. Василич Г. Улицы и люди современной Москвы // Москва в ее прошлом и настоящем. В 12 т. Т. 12. М., 1912. С. 3–16.
3. Гилязетдинова Г. Х., Багманова Л. Н. Репрезентация лингвокультуры «Пища» в романах И. С. Шмелева «Богомолье» и «Лето Господне» // Уч. запю Казанск. ун-та. Гуманитарные науки. 2012. Т. 154, кн. 5. С. 151–155.
4. Ефремова А. Д., Лагута О. Н. О трудностях изучения языка русской фольклорной религиозной прозы XIX века // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. Т. 7. Вып. 1. С. 32–41.
5. Кирсанова Р. М. Костюм в русской художественной культуре 18 — первой половины 20 вв. (опыт энциклопедии). М., 1995.
6. Красных В. В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М., 2001. Вып. 19. С. 5–19.
7. Мартынова С. А. «Человек простого сознания» в романе «Няня из Москвы»: историко-литературный контекст (тезисы) // И. С. Шмелев и литературный процесс XX–XXI вв.: итоги, проблемы, перспективы. X Крымские Междунар. Шмелевские чтения, 2004. С. 63–66.
8. Мухин М. Ю. Лексическая статистика и идиостиль автора: корпусное идеографическое исследование (на материале произведений М. Булгакова, В. Набокова, А. Платонова и М. Шолохова): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2011.
9. Панова Л. Г. Поэтическая картина мира Мандельштама: от статистики — к семантике // Логический анализ языка: Квантификативный аспект языка. М., 2005. С. 535–541.
10. Панченко А. М. Вещь в культуре // Кирсанова Р. М. Костюм в русской художественной культуре 18 — первой половины 20 вв. (опыт энциклопедии). М., 1995. С. 3–5.
11. Румянцева Л. И. Функционирование кулинарно-пищевого мифологического кода в прозе 1920-х гг. // Вестн. Чит. гос. ун-та. Филологические науки. № 1 (80). 2012. С. 111–115.
12. Русские простонародные легенды и рассказы: Сб. 1861 г. / Изд. подг. В. С. Кузнецова, О. Н. Лагута, А. М. Лаврентьев. Новосибирск, 2005.
13. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры: опыт исследования. М., 1997.
14. Шмелев И. С. Няня из Москвы. Париж, 1936.
15. Шхумишхова А. Р. Семантический и концептуальный аспекты исследования лексики «хлеб» // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2009. № 3. С. 229–233.
16. Щеглов Ю. Антиробинзонада Зоценко: Человек и вещь у М. Зоценко и его современников // Die Welt der Slaven XLIV. München, 1999. С. 230–232 (цит. по: Пискарев П. А., Урлаб Л. Л. Милый старый Петербург. Воспоминания о быте старого Петербурга в начале XX века. СПб., 2007).
17. Яхно О. Н. Полезные книги о вкусной пище: традиция XIX в. и советский эталон питания // Вестн. РУДН. Сер.: История России. 2007. № 3. С. 48–54.



Чжу Хунцюн

## СТОЛЕТНЯЯ ИСТОРИЯ ВОСПРИЯТИЯ «СТИХОТВОРЕНИЙ В ПРОЗЕ» И. С. ТУРГЕНЕВА В КИТАЕ

ZHU HONGQIONG  
CENTENNIAL ACCEPTANCE OF IVAN S. TURGENEV'S  
"POEMS IN PROSE" IN CHINA

Статья посвящена столетней истории «Senilia, стихотворения в прозе, 1878–1882» И. Тургенева в Китае. С 1915 по 2013 г., исключая особые периоды (1950–1979), на протяжении ста лет «Стихотворения в прозе» Тургенева популярны благодаря художественному мастерству и философской синкретичности. Они постоянно переводятся, переиздаются, изучаются и стали неповторимым феноменом китайско-русских литературных связей.

*Ключевые слова:* «Стихотворения в прозе», И. С. Тургенев, восприятие, Китай.

This paper aims to researching into centennial history of circulation Ivan S. Turgenev's "Poems in Prose" in China. From the year 1915 to 2013, except for a few special periods, Ivan S. Turgenev's "Poems in Prose", due to its ideological content and artistic features, is warmly welcomed in China. It is constantly reprinted through several versions and widely spread which becomes a beautiful landscape in the cultural exchange between China and Russia.

*Keywords:* "Poems in Prose", Turgenev, reception, China.

И. С. Тургенев известен в Китае как один из самых популярных иностранных классических писателей и как «художник в широком смысле, который обладает общественным сознанием и уделяет большое внимание улучшению жизни человечества»<sup>1</sup>. Его произведения, в том числе «Записки охотника», пьесы, рассказы, повести, романы и стихотворения в прозе, пользуются в нашей стране популярностью, давно переведены на китайский язык. Интересно совпадение: четыре стихотворения в прозе раньше всего были переведены с английского языка на китайский и опубликованы в журнале «Круг рассказов в Китае» в 1915 году. С тех пор «Senilia, стихотворения в прозе, 1878–1882» (далее «Стихотворения в прозе») начали свою историю в Китае.

Каждая книга имеет свою судьбу. Кроме напечатанных в разных журналах, переведённых на китайский язык стихотворений в прозе, по неполным подсчётам бывших ежегодных бумажных изданий и данных сайтов Государственной библиотеки и популярных книжных интернет-магазинов, «Стихотворения в прозе» имели к концу 2013 года более чем 50 переизданий. Они распространились в Китае благодаря тому, что в состав их переводчиков, критиков и исследователей вошли не только известные поэты, писатели, но и учёные вузов и научных институтов. Их непрерывно переиздавали и переиздают престижные издательства. Историю распространения «Стихотворений в прозе» в Китае можно условно разделить на три этапа.



Чжу Хунцюн

Доктор филологических наук,  
доцент, заведующая кафедрой  
русского языка Цзилинского  
университета экономики  
и финансов  
► Liuba1225@mail.ru

Первый этап — период большого успеха (1915–1949 гг.). В это время восприятие «Стихотворений в прозе» было связано с особым историческим и культурным фоном Китая. До «Движения четвёртого мая 1919 года» и после него в Китае была интервенция иностранных государств и внутренние социальные конфликты. Китайские интеллигенты, поднимаясь на борьбу с прямым вмешательством иностранных держав во внутренние дела, за свободу наций из-под гнета иноземцев, одновременно объявили войну против конфуцианства и традиционализма. Они были вынуждены обратиться к другим странам, у которых можно учиться. Образованные молодые люди начали сознательно «импортировать» зарубежную гуманистическую культуру. Заметив сходство внутригосударственной обстановки между Китаем и Россией при переводе и ознакомлении с западной литературой, китайская интеллигенция полюбила русскую литературу, которой свойственны сочувствие «униженным и оскорбленным» и их защита, борьба за счастье народа, за его освобождение от рабства и нищеты, против любой несправедливости, вера в силу народа, верность идеалам свободы. Тургенев, один из известных русских писателей, в своем творчестве соединил отношение к искусству, отражающему жизнь, и чистому искусству. Этим И. С. Тургенев оказался близок разным слоям китайской интеллигенции.

Популярность «Стихотворений в прозе» Тургенева во время «Движения четвёртого мая» связана с тогдашним литературным фоном. Стихотворение в прозе, молодой литературный жанр, представляет собой «лирическое произведение в прозаической форме, обладает такими признаками лирического стихотворения, как небольшой объем, повышенная эмоциональность, обычно бессюжетная композиция, общая установка на выражение субъективного впечатления или переживания»<sup>2</sup>. Интеллигенция в китайском обществе, стараясь освободить от традиционных жанровых оков и «внутренних ограничений» традиционных правил стихосложения, исследовать новые способы по написанию литературных произведений, с воодушевлением приняла новый жанр. Стихотворения в прозе Тургенева,

французского поэта Ш. Бодлера, индийского поэта Р. Тагора переводились на китайский язык и оказали влияние на развитие китайских стихотворений в прозе. Тургенев, описывающий жизнь человека, стал одним из самых популярных и читаемых писателей.

Один из лидеров движения за новую культуру, знаменитый литературовед, поэт и языковед Лю Баньнун первым перевёл четыре стихотворения в прозе Тургенева («Нищий», «Маша», «Дурак», «Ши») с английского языка на старый китайский язык (вэньянь) и опубликовал их как рассказы, а не как стихотворения в прозе в журнале «Круг рассказов в Китае» первого июля 1915 года (№ 7, т. 2) с предисловием, в котором переводчик почувствовал в каждом слове и строчке горечь, печаль и тоску, и это трогает до глубины души. В этой статье кратко охарактеризованы некоторые стихотворения в прозе Тургенева. В 1918-м Лю Баньнун ещё перевёл два стихотворения в прозе («Собака», «Корреспондент») и напечатал их в журнале «Синьциннянь» («Новая молодёжь»). Он подчеркнул новый литературный жанр — стихотворение в прозе, дал заглавие «Два стихотворения в прозе Тургенева», точно перевёл имя писателя на китайский<sup>3</sup>.

Писатель Шен Ин перевёл 50 стихотворений в прозе Тургенева с русского языка на китайский и напечатал подряд в приложениях к газете «Утро». С 6 июня по 9 октября 1920 г. в рубрике «Литература и искусство» этой газеты он написал статью «О стихотворениях в прозе Тургенева». Шен Ин отметил лапидарный язык, тонкие ощущения и мысли писателя: в «Деревне» его любовь к родной земле, в «Нищем» сочувствие к бедным, в стихотворении «Воробей» — великое материнское чувство, в «Природе» равнодушное отношение к смерти и жизни людей и червей. Это первая в Китае статья, посвящённая анализу «Стихотворений в прозе» Тургенева.

6 февраля 1921 года известный литературовед, драматург, поэт, один из основоположников новой поэзии Китая Го Можо перевёл «Природу» Тургенева и опубликовал её в газете «Последние новости «Сюедэн» с предисловием, в котором он назвал «Стихотворения в прозе»

чудесными как по форме, так и по содержанию. В 20-е годы некоторые писатели и поэты перевели «Порог», «Воробей», «Розу» и другие стихотворения с английского или японского языков на китайский и опубликовали. В июне 1922-го цикл «Стихотворения в прозе Тургенева», переведённый Сюй Вэйнаном и Ван Виком, в котором было собрано 40 стихотворений в прозе, был напечатан в «Шанхайской новой культуре». В декабре 1929-го Бай Ди и Цин Е собрали 49 стихотворений в прозе и издали их под заглавием «Стихотворения в прозе Тургенева» на английском и китайском языках с примечаниями в издательстве «Бэйсиньшунцзюй». Уже в конце 20-х годов 51 стихотворение в прозе было переведено на китайский язык.

В 20-е годы почти все поэты и писатели выступили как переводчики и критики. Для них главная задача — издание лучших произведений зарубежных писателей. В апреле 1930 года Луо Сэнь перевёл 51 стихотворение в прозе с английского языка на китайский. Ба Цзинь и другие писатели перевели стихотворения в прозе и опубликовали их. В 30-е годы были переведены 51 стихотворение в прозе из «Senilia» и 31 новое неопубликованное при жизни писателя стихотворение в прозе.

В 1932 году писатель А Ин в статье о «Стихотворениях в прозе Тургенева» сравнивает «Стихотворения в прозе» с последними ударами пульса, последним дыханием жизни Тургенева. По его мнению, «Сфинкс» — это символ тоски, «Конец света» показывает «вечную тьму» общества и слабость народа. В «Розе», «Памяти Ю. П. Врѣвской» и «Барельефе» представлены новые русские женщины.

Для 30-х годов характерно всестороннее, но поверхностное исследование стихотворений в прозе Тургенева, некоторые оценки были неточными, даже ошибочными.

В 40-е годы было мало статей, посвящённых анализу отдельных стихотворений в прозе и цикла в целом. Один писатель под псевдонимом в своём послесловии к «Переписке „Стихотворений в прозе Тургенева“» дал высокую оценку художественному мастерству писателя и отметил, что из стихотворений в прозе

можно узнать о его личности. Писатель отметил, что Тургенев не мог жить вне общества: в его произведениях есть отчаяние, есть слезы, есть гнев, есть надежда, есть ирония, есть энтузиазм, есть борьба, есть уважение к революционерам... Не без причины его «Стихотворения в прозе» уже общепризнанный образец для начинающих<sup>4</sup>.

Второй этап (1950–1979 гг.) — к творчеству Тургенева в Китае охлаждение. Китай начал заново строить свою страну, восстанавливать народное хозяйство, перевод зарубежной литературы резко уменьшился. В 60-е годы советско-китайские дипломатические отношения испортились. С 1978 года с внедрением открытой политики возрождается перевод иностранной литературы.

Третий этап (1980–2013 гг.) — период возвращения стихотворений в прозе Тургенева. Переводчики редактируют или заново переводят произведения, авторитетные издательства публикуют классических зарубежных писателей. «Стихотворения в прозе» Тургенева вошли в классический репертуар разных издательств.

В 80–90-е годы почти каждый год выходят в свет или отдельные стихотворения в прозе, или цикл Тургенева. Переводчиками являются не только писатели, поэты, но и учёные вузов. Например, в июне 1981 года выпускник факультета русского языка Пекинского института иностранных языков, главный редактор журнала «Очерк», известный переводчик Хуань Вэйцзин, переведя 82 стихотворения в прозе Тургенева с русского языка на китайский, переименовал цикл в «Путь к любви» и издал его в Хунаньском народном издательстве. Данная книга переиздавалась четыре раза с 1981 по 1985 год тиражом более 150 тысяч экземпляров. Знаменитый поэт и писатель Юань Ин воскликнул по этому поводу: «Не легко добиться такого успеха. Представьте, в ознаменование столетия со дня рождения Лу Синя выпустили „Полное собрание сочинений Лу Синя“ тиражом первого издания только в 30 тысяч экземпляров»<sup>5</sup>. В 1983-м, в год столетия со дня смерти Тургенева в журнале «Советская литература» (Уханьский университет) выпущен бюллетень и напечатаны стихотворения в прозе. В 1987 году Шанхайское издательство ино-

странной литературы издало «Стихотворения в прозе» Тургенева, которые перевёл Ван Чжилян, выпускник факультета русского языка Пекинского университета, профессор факультета китайского языка Восточно-Китайского педагогического университета. Издательство народной литературы переиздало «Стихотворения в прозе» Тургенева, которые перевёл Ба Цзинь, один из самых известных писателей. В 1994 году в Китае впервые вышло «Полное собрание сочинений Тургенева в 12 т.», в том числе десятый том «Поэзия. Стихотворения в прозе», который перевёл Шэнь Няньцзюй, окончивший факультет иностранных языков Ханчжоуского университета по специальности русский язык и работавший редактором Чжэцзянского издательства искусства и литературы.

XXI век дал новую жизнь «Стихотворениям в прозе» Тургенева. Они выходят в свет каждый год: одно издательство издаёт их на английском и китайском языках для изучающих английский язык; другое издаёт их с комментариями для школьников, третье выпускает диск с музыкой и текстом на китайском языке, четвёртое — с анализом отдельных стихотворений в прозе для любителей русской литературы.

Учёные вузов и научных институтов стали основными критиками «Стихотворений в прозе» Тургенева. Появляются критические статьи в ведущих журналах либо с оценкой отдельных стихотворений в прозе Тургенева, либо сравнительное исследование стихотворений в прозе Тургенева с произведениями китайских писателей, либо обзор исследований художественных средств. Больше всего статей о стихотворениях «Деревня», «Порог», «Чернорабочий и Белоручка», «Воробей», «Нищие». Написаны монографии, частично или целиком посвящённые «Стихотворениям в прозе».

Работая в Институте иностранной литературы Академии общественных наук Китая, Сунь Найсю в 1988 году выпустил труд «Тургенев и Китай: литературные связи Китая с зарубежными странами 20-ого века», в котором он описал восприятие «Стихотворений в прозе» китайскими читателями. Профессора Чжу Сяньшэн и Ван

Чжилян, исследователи Тургенева и известные учёные в области преподавания и изучения иностранной литературы, переводили произведения Тургенева и других русских классиков с русского языка на китайский, написали статьи и монографии о Тургеневе. В 1999 году профессор Чжу Сяньшэн выпустил солидный труд «Между поэзией и прозой: о творчестве и стиле Тургенева», в котором выделил раздел «Стихотворения в прозе» и впервые систематически проанализировал тематику и жанровые особенности, раскрыл взгляды писателя на искусство, природу, любовь. В 2010 году вышел в свет интересный труд Ван Чжиляна, в котором собраны переводы всех стихотворений в прозе и опубликованные автором статьи о некоторых стихотворениях в прозе.

Повторный перевод на китайский язык и переиздание «Стихотворений в прозе» Тургенева способствуют не только их широкому распространению в Китае, но и глубокому рассмотрению творческой индивидуальности писателя. По поводу широкой популярности стихотворения в прозе «Русский язык» К. Бальмонт воскликнул: «Тургенев спел такой гимн русскому языку, что он будет жить до тех пор, пока будет жить русский язык, значит всегда»<sup>6</sup>. В Китае «Стихотворения в прозе» Тургенева будут жить, ведь лучшие стихотворения в прозе считаются образцом для начинающих писателей, школьников и студентов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> 《屠格涅夫论》，高文凤编译，沈阳：辽宁教育出版社，1986年，第13页。

<sup>2</sup> Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2001. С. 1039.

<sup>3</sup> 郭延礼：《刘半农与散文诗翻译——纪念刘半农逝世70周年》，《中华读书报》，2004年4月21日。

<sup>4</sup> 孙乃修：《屠格涅夫与中国：二十世纪中外文学关系研究》，上海：学林出版社，1988年，第127页。

<sup>5</sup> 屠格涅夫散文诗集[M]，黄伟经译，长沙：湖南人民出版社，1985年，第3页。

<sup>6</sup> Тургенев И. С. Полн. собр. соч.: В 28 т. Т. 13. Повести и рассказы, стихотворения в прозе 1878–1883. М.; Л., 1967. С. 670.



## УСТНАЯ РЕЧЬ В ТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО РАССКАЗА

NATALIE MALININ

ORAL SPEECH IN THE TEXT OF THE MODERN RUSSIAN STORY

В статье рассматриваются языковые особенности современного рассказа, ориентированного на устную речь, которая привносит в текст специфику своей структуры, не нарушая при этом принципов построения художественного текста.

*Ключевые слова:* устная речь, художественный текст, языковые особенности современного рассказа.

The article refers linguistic peculiarities of the modern story, oral speech oriented. The speech introduces specific character of its structure with not disturbing the principles of belles-lettres text construction.

*Keywords:* oral speech, belles-lettres text, linguistic peculiarities of the modern story.

Уже во второй половине XX века, когда лингвистика стала интенсивно заниматься изучением устной литературной речи [6, 10 и др.], отмечался процесс её активизации, завоевание позиций, близких к полноправным с речью письменной. Таких позиций она не занимала со времени возникновения и расширения границ письменной речи, когда именно письменная речь «начинает обслуживать наиболее важные стороны культурного процесса, составляющие как бы его ядро и обладающие в глазах носителей данного процесса наибольшей престижной ценностью» [4: 106–108]. При этом отмечалась и роль художественной литературы, в рамках которой устная речь всегда выполняла особую роль. Б. М. Гаспаров пишет: «Будучи построена как написанный текст и обладая тем самым всеми свойствами письменной речи, она (художественная речь. — Н. М.) вторично завоевывает ряд особенностей и свойств, которые изначально присущи только устной форме языковой деятельности» [Там же: 106].

Этому способствовали *гиперструктурность* художественного текста, под которой понимается множественность связей между его элементами, что характерно и для устного текста (речи), и *гетерогенный* характер, неоднородность, многоканальность средств передачи смысла, с привлечением не только, например, ритма в поэзии, но и включения речи персонажей, диалогических форм на фоне монологического авторского повествования.

Все эти особенности позволяли прогнозировать расширение связей письменной и устной форм в рамках художественного текста при наблюдаемой интенсификации сближения этих форм и в других сферах общения. Этот процесс мог затронуть прежде всего тексты с повествованием от первого лица. Наблюдение за структурой и языком современного рассказа позволяет говорить о возможности выделить художественные тексты в жанре рассказа, отмеченные «устной разговорностью» на разных уровнях формирования смысла<sup>1</sup>.

Сделаем, однако, небольшое отступление. Оно связано с тем, что устная форма в русском языке присуща как литературному языку,



**Наталья Владимировна  
Малинина**

Исследователь,  
Государственный университет  
Кассино и южного Лацума  
(Италия)  
► [tulja@libero.it](mailto:tulja@libero.it)

так и подразделениям, выходящим за его границы: диалектам, просторечию, жаргонам, аргю. Их языковые средства традиционно использовались художественной литературой, прежде всего, с целью социальной характеристики персонажа, а также сообщения некоторого колорита описываемой ситуации, создавая особый тип повествования, отличный от нормативно-литературного, который был присущ Пушкину и шедшим за ним Тургеневу, Гончарову, в более сложном воплощении Толстому, Чехову и др. [7: 274]. Такой тип повествования, содержащий приёмы «словесного сказа», характерен в какой-то степени для Гоголя, а также для Лескова, Ремизова, Розанова, Зощенко и др. Эти авторы «видят путь к обновлению в утверждении литературных прав форм устной, звучащей, „мимической“ речи» [Там же]. Именно этот тип повествования породил широко обсуждаемую проблему сказа, в понимании которого ведущие положения были сформулированы В. В. Виноградовым: сказ — это «литературно-художественная ориентация на устный монолог повествующего типа, „художественная имитация монологической речи“, которая выстраивается в процессе ее непосредственного говорения» [3: 49]. М. М. Бахтин считал установку на устность следствием установки на речь «неавторскую», заключающую в себе «другую» смысловую позицию, систему оценок, «„чужую“ писателю» [2]. Обращение к сказу и, как следствие, к речи устной, по мнению современных исследователей, вводится именно ради «чужого», социально определенного, голоса [9]. Сказ понимается как особый тип повествования, строящегося как «рассказ некоего отдаленного от автора лица (конкретно поименованного или подразумеваемого), обладающего своеобразной собств. речевой манерой», отмечается, что особое внимание к сказу и его осмысление было связано с литературной практикой 20-х гг. XX века, явно «проявившей ориентацию на современную „живую“ устную речь экзотич. рассказчика, вышедшего из нар. среды», что было «связано со стремлением писателей нарушить сложившуюся консервативную „среднюю“ лит. традицию, вывести на сцену нового героя (обычно удаленного от книжной культуры) и новый

жизненный материал» [12]. При этом отмечено влияние сказовой формы на установление «близких отношений» писателя с читателем: «...Сказ делает слово физиологически ощутимым — весь рассказ становится монологом, он адресован каждому читателю — и читатель *входит* в рассказ, начинает интонировать, жестикулировать, улыбаться, он не читает рассказ, а играет его» [11].

Современный рассказ, представляющий собой повествование от лица персонажа-рассказчика как воспроизведение разговорного монолога, представляет интерес, по крайней мере в двух отношениях: определение причин активизации этой формы повествования и выявление функциональной направленности её языковых особенностей.

Для наблюдения был выбран рассказ современной петербургской писательницы Св. В. Мосовой «Если б не было тебя» [8]. Её произведения печатаются в толстых журналах, она автор трёх книг, последняя из которых «Тридцать четвёртый сюжет» вышла в 2013 году. Критики говорят о ней как о «мастере стиля», создающем «зримые, достоверные, на редкость пластичные образы»<sup>2</sup>.

Рассказ по форме представляет собой монолог в диалоге двух приятельниц, случайно встретившихся в метро. Необходимый для художественного текста хронотоп вводится редкими репликами собеседницы-повествователя через детали описания ситуации общения:

*«Марина рассказывает посреди толкотни и шума в метро, сидя на скамейке где-то в переходе между развилкой поездов на „Сенную“ и „Василеостровскую“ и «— Ну, пора! — спохватывается Марина... — И мы разбегаемся по домам, Марина — на Сенную, я — на Васильевский, унося с собой историю Веры...»*

Персонажи получают возрастную и профессиональную характеристики:

*«На её новом берегу два игривых помпона (почему-то кажется, что в таком берегу Марина мечтала пойти в первый класс), в руках две кошёлки со снедью и редакционными рукописями, которые не горят, — в общем, две тёти после работы присели на скамью и их затянуло в воронку воспоминаний».*

Уже приведённые фрагменты насыщены элементами разговорной речи: неопределённое *где-то* (говорящий не затрудняет себя точными сведениями, ненужными в обстановке непосредственного общения), сочетания *рассказывает среди толкотни и шума, разбегаемся по домам*, бессоюзное нанизывание высказываний, вставная конструкция, включение прецедентного о рукописях, *которые не горят*, — всё свидетельствует о том, что разговор при случайной встрече двух приятельниц — событие повседневной жизни — реализует языковые средства и приёмы современной устной разговорной речи.

Характерно начало повествования, где высказывается некоторая сентенция:

*«— Мы все как-то склонны переоценивать роль искусства, — с досадой сказал однажды (во дни сомнений, во дни тягостных раздумий) один знаменитый режиссёр. — „Искусство влияет на людей...“ Да ни на кого оно не влияет — что мы там о себе возомнили!..»*

С этим не согласна рассказчица, и она в продолжение начатого или подразумеваемого спора сообщает о жизни некоей Веры, которая была страстно влюблена в знаменитых артистов, что лишило её собственной личной жизни:

*«Ну не скажите, маэстро. Ещё как влияет. Фатально влияет. Ну просто ужасно влияет!.. Собственно, это рассказ о пагубном воздействии искусства на людей. Рассказ короткий, как наша жизнь, и бесконечный, как жизнь искусства (зри классику)».*

Во-первых, такое начало, по наблюдениям исследователей, характерно именно для устной речи: оно «свидетельствует о том, что говорящий знает, какую мысль он собирается высказать, это обобщающий коррелят исходного пункта мысли, выполняющий по отношению к адресату функцию экспозиции, направляющей внимание на последующее сообщение, а по отношению к говорящему функцию препаратива, позволяющего подготовить продолжение речи» [5]. Переход к этому повествованию осуществляется энергичными повторами: *«Ещё как влияет. Фатально влияет. Ну просто ужасно влияет!»*, которые должны обострить внимание собеседника, хотя не исклю-

чено, что они заполняют паузу в рассказе, которая обусловлена тем, что мышление в этот момент ещё не доходит до сознания [Там же].

Во-вторых, в рассказе о жизни Веры (дистанция между отдельной частной жизнью и тезисом о роли искусства в жизни человека задаёт тональность комического), посвящённом её двум влюблённостям в популярных артистов: сначала в Гойко Митича<sup>3</sup>, а затем в Джо Дассена<sup>4</sup>, героиня характеризуется в типовых разговорных формах представления человека с соблюдением характерной черты устной речи — расчленением и подачи информации мелкими дозами:

*«В юности Вера была без памяти влюблена в Гойко Митича. Вариант глухой, конечно, потому что этому главному индейцу стран Варшавского договора, этому ходячему идеалу мужской красоты, этому кумиру миллионов — только Веры и не хватало... Значит, Вера была влюблена. Страстно. Безумно. Серьёзная девушка, прекрасный специалист, и вот такая напасть. О любви Веры знали все. Настолько все, что однажды об этом узнал и сам Гойко Митич».*

Но ни знакомства, ни его возможного продолжения не состоялось, так как Вера была уже влюблена в Джо Дассена, которому осталась верна до конца:

*«То есть вот эту мужественность, это благородство воина, этот честный волевой взгляд и эти серьёзные мышцы (которые, по правде говоря, нравятся больше самим мужчинам, нежели женщинам!) — всю эту роскошь затмила собой французская subtilité, рефлексия, кучерявая голова и изящный французский торс. Короче, мужчина в белом. Ну и голос, конечно. О, этот голос. „Если б не было тебя...“ А эта улыбка!..»*

По наблюдениям психологов, «многие люди в определённый момент своей жизни „уходят“ в состояние грёз. Жизнь в грёзах делает её более соответствующей эмоциональным ожиданиям» [1: 82], что хорошо известно в таких проявлениях, как поклонничество и «фанатство» (Фанат — сокр. от фанатик, греч. *Fanaticus* 'слепая вера', лат. *fanaticus* 'одержимый, неистовый' — человек, испытывающий особо повышенное влечение к определённому объекту — кумиру). Собственно этому явлению посвящён рассказ.

В жизни Веры оно достигло своего высшего проявления, но из разговора приятельниц оказывается, что и они в юности увлекались знаменитостями: муж одной был выбран благодаря сходству со Збигневом Цибульским<sup>5</sup>, другая признаётся:

«...если вдуматься, то и я вышла замуж за мистера Дарси... Мистера Дарси, гордого и предубеждённого. А до этого страстно любила графа Альберта Рудольштадта<sup>6</sup>. — В общем, — как размышляет рассказчица, — две уже сильно повзрослевшие девушки сидят в метро и вспоминают время, когда их мальчики косили под героев Ремарка и Хема, а девочки — под героинь: странные, непонятные, сложные... Сложные мужчины, сложные женщины. Контуженные искусством. И сколько मुки было вышито зря!..»

Вступая в разговор с читателем, автор предлагает и ему подумать о своих идеалах («Если б не было тебя»), о времени, в котором он живёт, о том, как меняются времена, в том числе и в своих идеалах и ценностях.

Итак, очевидно, что избранная для рассказа форма монологического, ориентированного на устную речь, повествования мотивирована его содержанием, обращённым к современной повседневной жизни определённой группы горожан, не теряющих в сознании прожитых лет тех имён и произведений, которые наполняли их жизнь. Сам язык повседневного общения в его устной форме использован не только на уровне лексики и синтаксиса, но и структурных особенностей, в частности, отказа в начале повествования от представления места, времени действия и его участников, что следует установить читателю по ходу изложения и получить в каком-то месте этому подтверждение. Начало занимает, как это характерно для устного повествования, некоторое обобщение, выполняющее роль «исходного пункта мысли», который должен определить направление внимания адресата. Характерна дозировка информации в развёртывании повествования, где, например, использование парцелированных конструкций позволяет наблюдать мотивированное расширение их речевых функций. Присущая постмодерну игра с прецедентными высказываниями выполняет функцию характеристики как персонажей, так и описываемого времени. В целом характер устно-

го повествования не ведёт к отказу от общих принципов построения художественного текста, меняя формы их выражения и расширяя возможности проявления авторской индивидуальности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> К этому направлению мы бы отнесли рассказы С. Довлатова, Н. Толстой, некоторые короткие рассказы В. Пелевина, Ю. Алёхиной и др.

<sup>2</sup> URL: <http://www.pisатели-spb.ru/writer-90.html>

<sup>3</sup> Гойко Митич (серб. Gojko Mitić, р. 1940) — югославский киноактёр, режиссёр и каскадёр, стал знаменитым как исполнитель ролей индейцев. Всего сыграл в 15 фильмах, где ему довелось исполнить роли Чингачука, Текумсе и других.

<sup>4</sup> Джо Дассен (1938–1980) — французский певец, композитор и музыкант американского происхождения. «Если б не было тебя» — одна из его самых популярных песен.

<sup>5</sup> Збигнев Цибульский (1927–1967) — польский актёр театра и кино, легенда своего поколения.

<sup>6</sup> Речь идёт о вымышленных литературных персонажах: Мистер Фицуильям Дарси — один из главных героев романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение». Дарси представлен как холодный и достаточно пронизательный человек; граф Альберт Рудольштадт — один из героев романа Жорж Санд «Консуэло».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амосов Н. М. Алгоритмы разума. Киев, 1979 (цит. по: Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. — URL: <http://world7.ru/lib/36-age/405-muhinavs>).
2. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского // Бахтин М. М. Собр. соч.: В 7 т. М., 2000. Т. 2.
3. Виноградов В. В. Проблема сказа в стилистике // Виноградов В. В. О языке художественной прозы. М., 1980.
4. Гаспаров Б. М. Устная речь как семиотический объект // Семантика номинации и семиотика устной речи. Тарту, 1978.
5. Кожевникова Кв. О смысловом строении спонтанной устной речи. Линейное построение речи и нелинейное формирование содержания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 15. Современная зарубежная русистика. М., 1985. С. 512–524.
6. Лаптева О. А. Русский разговорный синтаксис. М., 1976.
7. Левин В. Проза начала века (1900–1920) // История русской литературы XX века. Серебряный век / Под ред. Ж. Нива, И. Сермана, В. Страды и др. М., 1987.
8. Мосова С. В. «Если б не было тебя» // Звезда. 2011. № 8.
9. Осьмухина О. Ю. «Сказ» // Знание. Понимание. Мнение. 2007. № 4. С. 236.
10. Русская разговорная речь / Под ред. Е. А. Земской. М., 1973.
11. Тынянов Ю. Н. Поэтика. Теория литературы. Кино. М., 1977.
12. Чудаков А. П., Чудакова М. О. Сказ // Краткая литературная энциклопедия. Т. 6. М., 1971. С. 876.

## ОБРАЗЫ И СМЫСЛЫ В ПОВЕСТИ М. АЛДАНОВА «БЕЛЬВЕДЕРСКИЙ ТОРС»

YULIANA A. ORLOVA

IMAGES AND MEANINGS IN THE MARK A. ALDANOV'S STORY "BELVEDERE TORSO"

Автор статьи исследует повесть М. Алданова «Бельведерский торс» (1936). Смыслы искусства, любви, жизни стали предметом алдановского интереса. Вскрывая проблемы Искусства и Художника, Творца и Творения, Таланта и Завистника, Алданов нарушает сложившиеся представления об известных исторических личностях — Микеланджело, Вазари — художественно усложняя их, привнося в их образы противоречивость, неоднозначность. Писатель исследует культурный контекст времени: жизнь и взаимоотношения художников, литераторов, ученых, священнослужителей, современников Микеланджело. Автору удалось углубиться в психологию человека прошлого и достичь понимания психологии, философии и смысла человеческой жизни в целом.

*Ключевые слова:* историко-философская повесть; образ, исторические персонажи; авторская концепция.

The author explores the Mark A. Aldanov's story "Belvedere Torso" (1936). The meanings of art, love, life became a subject of story. Revealing the problems of Art and Artist, Creator and Creation, Talent and Envious Aldanov established ideas about famous historical figures — Michelangelo, Vasari — artistic complicating them, bringing their images inconsistency, ambiguity. Author examines the cultural context of the time: the life and relationships of artists, writers, scholars, clergy, contemporaries of Michelangelo. The author managed to delve into the psychology of a man of the past and reach an understanding of psychology, philosophy, and the meaning of human life in general.

*Keywords:* historical and philosophical novel, image, historical characters, the author's concept.

Повесть М. Алданова «Бельведерский торс» была опубликована в парижской газете «Последние новости» в 1936 году. Впервые автор обратился ко времени, столь далеко отстоящему от двадцатого столетия, — к веку XVI, к моменту «начала конца» эпохи Возрождения, и современники автора (Г. Газданов и Б. Зайцев) отнесли повесть к лучшему из созданного писателем. «Небольшая книга Алданова отличается, как всё, что пишет Алданов, необыкновенной насыщенностью и тем совершенством изложения, которое сейчас недоступно громадному большинству теперешних русских писателей», — писал Г. Газданов в рецензии на книгу «Бельведерский торс — Линия Брунгильды» в 1938 году [1: 542].

Впервые вопросы «Искусство и Художник», «Гений и Безумие», «Творчество и Любовь» стали предметом алдановского интереса. Исследуемая повесть — произведение с ярко выраженной вечной, вневременной тематикой и проблематикой, в котором автору удалось высказать собственное миропонимание.



**Юлиана Анатольевна Орлова**

Аспирант кафедры русского языка и литературы  
Дальневосточного  
федерального университета  
► shavrina\_ya@mail.ru

Научный руководитель:  
д-р филол. наук,  
проф. О. В. Богданова

Исторические персонажи, наделенные определенными и уже исторически сложившимися коннотациями, служат для писателя началом философских раздумий, точкой смещения векторов восприятия их личностей, характеров, деяний. Глубоко вскрывая проблемы Творца и Творения, Смысла жизни и Смысла искусства, Алданов нарушает сложившиеся представления об известных исторических личностях, художественно усложняя их, привнося в их образы противоречивость, неоднозначность, сомнение и ошибки. Канонически-однозначные представления о гении-Микеланджело обретают у Алданова жизненность реалистического художественного персонажа, заставляющего на его примере во всей сложности рассмотреть проблему ответственности гения (таланта) за его дар, за его творения. Ставя философские вопросы, автор делает повесть историко-философским произведением.

Контрастное сопоставление героев — масштабных (исторических) «делателей» и обычных (вымышленных) «зрителей» — является выражением авторской концепции человеческого существования, которая сложилась уже в ранних произведениях и оставалась неизменной на протяжении всей творческой жизни.

Излюбленный композиционный прием Алданова — «монтажная» смена эпизодов — присутствует в повести. Необычной для алдановских произведений является несоразмерность обеих глав. Первая глава «Поздний сирокко» состоит из 9 частей, которые, в свою очередь, дробятся на эпизоды и авторские отступления, в которых Алданов раскрывает психологические мотивы поступков героев. Во второй главе «Мудрец» действие практически полностью подчинено желанию автора высказать собственные мысли, которые не связаны напрямую с сюжетом. Как во всех произведениях Алданова, в исследуемой повести размышления героев служат не для формирования и развития действия, а для выражения авторской позиции: всему и всем — своё. И то, что жизнь ординарных людей счастливо продолжается и после смерти Гения, — лишь подтверждение бесконечности и торжества жизни на земле.

Повесть начинается как авантюрная история о плане сумасшедшего итальянца Бенедетто Аккольти убить римского папу Пия IV. С образом Аккольти автор вводит мотив мести за отца. Любопытно, что Алданов играет со смыслами используемых им слов (и понятий): его герой пытается отомстить своего отца (*папу*), убив *папу* Римского, представляющего *Отца* небесного на земле. Но отцовство (отечество), в данном случае напрямую связанное с понятием святости, неприкасаемо для Алданова. Преступление не состоялось, и причиной тому Божий промысел, который был и в природе (в том числе и человеческой), и в действиях охраны, и в поведении (и самоощущении) героя-«злодея». В поступках героев Алданова явно прочитывается некая надмирность мотиваций, некая над-человеческая воля.

Вскоре напряженность острой интриги отодвигается на второй план и уступает место психологическому (и впоследствии философскому) анализу неординарных персонажей — художника и писателя Джорджио Вазари, великого Микеланджело. Глубоко проникая в психологию героев, Алданов признает принадлежность обоих персонажей к миру высокого искусства, хотя Вазари и не сопоставим с Микеланджело в гениальности. Вазари не чужд простым радостям жизни, Буонаротти живет лишь творчеством. Алданов не разделяет контрастные доминанты человеческой жизни, не упрощает представление о мире разнесением добра и зла на разные полюса, но показывает их нечленимость, единство их двусоставности, диалектическую неразрывность светлого и темного, прекрасного и безобразного. Философически точно Алданов сливает противоположности в их единстве, наделяя каждый из персонажей чертами, кажется, противоречивыми, но неотделимыми и неразрывными.

По мысли Алданова, творческое вдохновение, всепоглощающее ощущение красоты, порожденная ею (даже поздняя) любовь и истинное искусство по-своему пронизаны безумством (безумием), оказываются сопоставимыми, родственными, близкими — взаимопереплетенными, едва ли не тождественными. Образы без-

умца Аккольти, «умалишенного» Микеланджело и влюбленного на старости лет Вазари оказываются не только сопоставимыми, но взаимодополняющими, как бы порождающими незримый образ человека (над-сюжетного героя), исполненно-го различных (подчас противоречивых) страстей, чувств, творческого дара (гениальности или зависти). Не случайно последующие размышления Вазари напрямую связывают творческое начало человека (в данном случае художника) с его неотмирностью, своего рода сумасшествием.

Моментом наивысшего напряжения в повести стал эпизод, когда Микеланджело в последний раз пришел посмотреть на великое творение — Бельведерский торс. «Он думал, что в этом торсе есть священная простота, без которой нет ничего, и что сам он был её лишен и потому проиграл свою жизнь. В его фресках было значение, непонятное другим людям. Но *это*<sup>\*</sup> (курсив мой. — Ю. О.) ничего не значило. Тот (Аполлоний) лучше знал, как надо творить — он же во всем заблуждался: всё было обман» [1: 418]. Старый Буонаротти полагает, что молодые восторженные художники — это счастливые люди, верящие в искусство и в то, что «искусство — великая радость». «Блаженны нищие духом, ибо их есть царствие небесное», — сказал он вдруг и заплакал. <...> Микеланджело рыдал, глядя руками мрамор Бельведерского торса» [Там же].

Эта сцена — вершина повествования. Она представляет выпукло и явственно характер одного из главных героев, одновременно подводя к важной для Алданова новой стороне основной проблематики повести — невозможность постижения (и повторения) совершенства. Как герои других повестей Алданова (Ломоносов, Миних, Наполеон), художник тяготится своим бессилием, тщетой жизни и неразгаданными тайнами в преддверии близкого конца.

В финальной части главы Вазари читает письма и стихотворения Микеланджело. В своих сонетах Буонаротти-старший размышляет о бренности сущего, и его поэтические слова звучат в унисон мыслям Вазари: «Скажи мне о том, что небо, на котором прекрасное солнце восходит, многое знало о смерти...», — вот разве

что так. Но чему же тогда научил его афинянин Аполлоний, сын Нестора!» — риторически вопрошает Вазари. Из детской слышатся радостные крики детей, и среди веселого шума из-за стены доносится счастливый голос молодого племянника Леонардо: «Ты глуп, Буонаротто, ах как ты глуп, Буонаротто Буонаротти Симони!» [1: 426.] Это голос автора, который словами независимого в своих суждениях персонажа как бы отвечает Вазари на его вопрос: тебе не понять того, что понял Микеланджело, и не пытайся! Настанет твое время, и ты вслед за Микеланджело осознаешь непостижимость бытия — смысла жизни и смысла смерти, смысла творчества и смысла обывательского существования. Того смысла, который в своей оборотной стороне составляет бессмысленность. Перетекающие одно в другое: смысл и бессмысленность, и наоборот — бессмысленность и смысл. А возможно, по замыслу автора, теми уверенными словами *ординарный* Леонардо опосредованно (через себя) обращается к своему *великому* дяде, тоже Буонаротто Буонаротти Симони: глупо и незачем стремиться к недостижимому, если замысел творца запредельно гениален. Живи и наслаждайся жизнью, не ищи смысла в том, где его нет. Весь смысл — в самой жизни и ее наслаждениях. И иного человеку не дано. И, возможно, здесь угадываются (прочитываются или скрываются) и авторские суждения о смысле жизни/смерти/творчества. Ретроспективная рефлексия персонажа, характерная для произведений Алданова, превращает раздумья героя в осмысление итогов не только своей собственной жизни, но и всей человеческой цивилизации, обреченной искать смысл во всем и обреченной никогда и ни в чём его не найти.

На фоне философских рассуждений *о смыслах* герой Вазари размышляет (и подводит читателя) к пониманию еще одной проблемы. Ею оказывается соотношение судеб великих и ординарных людей. В уста Вазари автор ранее вложил мысль: «Живи для себя, живи как хочешь» [Там же: 406.]. Ибо, как выясняется в ходе повествования, смысл жизни в самой жизни, в возможности ее прожить, насладиться ее прелестями. И, кажется, на этом можно было бы остановиться.

Но Алданов (и Вазари) продолжают. По мысли писателя, у великих и у самых простых людей, как будто бы, есть общее: и те и другие могут жить по-своему, не оглядываясь на общественное мнение и чужие интересы. Жить своей жизнью. Именно к этому, кажется, и пришел Микеланджело в своих последних раздумьях о жизни. Он словно бы упрекал себя за то, что слишком поздно понял, что нужно было жить и наслаждаться жизнью, познать ее красоты и наслаждения. Кажется, и уходит Микеланджело из жизни, не достигнув высшего удовлетворения жизнью, осознавая, что его поиск совершенства закончился тем, что высшее для него совершенство Аполлония все-таки осталось недостижимым. Но так кажется самому Микеланджело. Он, талант и гений, не удовлетворен своей жизнью и творчеством, не успокоен тем, что создал. Однако потому-то (так выстраивает действие автор) после Микеланджело (в тексте повести) остается не только его наследник-племянник, но и его друг и ученый Вазари, человек, видевший и понимавший много больше любого ординарного человека. И Вазари видел, что Микеланджело не повторил Бельведерский торс, но он создал *свое* совершенство — Сикстинскую капеллу, творение, которое для других художников будет столь же совершенно и столь же недостижимо, как для Микеланджело Бельведерский торс. То есть, по мысли Алданова, Микеланджело был слишком строг и требователен к себе, он неизменно стремился к большему и даже не осознавал, что достиг это большее и, может быть, даже поднялся выше.

Это человеку ординарному (племяннику) показалось, что он достиг счастья и свободы, независимости и уважения. Для этого (ему показалось) нужно было только стать богатым, получить наследство Микеланджело. Однако истинным наследником Микеланджело он не стал. Он не достиг той высоты человеческого духа, которую постиг творец-Микеланджело. Микеланджело-старший ошибался: он думал, что не достиг счастья, но, как показывает автор, он его достиг вполне. Буонаротти-младший тоже ошибся: полагал, что достиг счастья, но, по мысли автора, он даже не приблизился к его пониманию. Оба

героя ошиблись. И Алданов вновь демонстрирует двусоставность и относительность любого знания: истина не постижима, она сложнее и глубже, чем может показаться. Но именно талант, дар, творчество помогают человеку обрести истинное счастье и свободу, ибо именно они становятся средоточием духа, высокого и непобедимого, незримого и идеального духа человека, который находит свое материальное воплощение в непостижимых (недостижимых) творениях гения.

Как показывает Алданов, внешне похожие результаты, внешне *одинаковые* достижения на самом деле оказываются мнимыми, оборачиваются ложным сходством. Если Микеланджело (сам, может быть, не вполне понимая это) достиг высшей свободы и независимости в творчестве (как доказательство, разные интерпретации библейских мотивов на потолке и на стене Сикстинской капеллы), то его племянник обрел «обманную» свободу: унаследованное состояние не гарантировало ему понимания того, что сумел постичь его дядя (в данном случае мотив «копийности» Бельведерского торса в первую очередь ориентирован на племянника, усилен именно в связи с его образом). Он, по мысли писателя, часть того большинства, которое так и не познает никогда истинной свободы, навсегда останется пленником земных законов. Художественно преломляя ситуации жизни своих героев, Алданов рассуждает о людях, талантах, творцах, которые будут увековечены в истории благодаря Дару (творить, любить, ненавидеть), одновременно показывая, что божественный дар не превращает гения в идеального — однопланового и однополюсного — человека, скорее наоборот — талантливость природы проявляется в ее широте, в смешении сильных и слабых сторон личности, в противоречивой смеси светлого и темного. В талантливых людях, по Алданову, даже демоническое начало никогда не будет мелким, мелочным и ничтожным.

Для читателя становится очевидным, что в повести о XVI веке посредством анализа образов и характеров исторических персонажей рассмотрены актуальные и сегодня философские составляющие понятий «творчество, дар, гений»,



обнаружены диалектические «единство и борьба» противоположностей, затронуты психологические глубины человеческой личности.

Повесть «Бельведерский торс» предстает творением, в котором автор художественными средствами попытался показать относительность знания и ограниченность разума в раскрытии вневременных проблем: «Смысл жизни и Смысл искусства», «Гений и Безумие», «Творчество и Любовь». Несколько ранее М. Алданов признавался в неумении проникнуть в сложности человеческой природы былых времён, но в произведении ему удалось преодолеть это заблуждение и суметь не только углубиться в психологию человека прошлого, но приблизиться к пониманию психологии и философии человеческой жизни в целом. В данном случае «недооценка» себя Алдановым сродни стремлению к совершенству его героя Микеланджело.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

\* Настоящее» («Бельведерский торс», 1936), «то» («Святая Елена, маленький остров», 1921), «это» («Пуншевая

водка», 1938) — такими «общими» словами в своих произведениях разных лет называет Алданов продукт истинного творчества, душу произведения, её воплощенный (реализованный фактически) замысел. Вряд ли можно предположить, что образованнейший человек Алданов не мог подобрать более сильное определение — скорее он использовал эти слова сознательно. Божественное и непостижимое Знание — вот что, по Алданову, «настоящее» для истинного художника.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алданов М. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2: Мыслитель: Заговор. Святая Елена, маленький остров. Повести: Бельведерский торс. Пуншевая водка. Астролог. М., 1991.

#### ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Буонарроти М. Поэзия Микеланджело в переводе Эфроса А. М., 1992.

Дзуффи С. Возрождение. XV век. Кватроченто. Художественные эпохи / Отв. ред. С. Байчарова; пер. с ит. С. Козлова. М., 2008.

Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В. Кожевникова, П. Николаева. М., 1987.

Степанов Ю. Интертекст, культурный концепт, ноосфера // Теоретико-литературные итоги XX в.: В 4 т. Т. 1: Литературные произведения и художественный процесс. М., 2003. С. 82.

[представляем новые книги. рецензии]

## МЕДИАЛИНГВИСТИКА — НОВАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПЛАТФОРМА

(Рецензия на монографию:

*Bogusław Skowronek. Mediolingwistyka. Wprowadzenie. Kraków, 2013. 286 s.*

(*Богуслав Сковронек. Медиалингвистика. Введение. Краков, 2013. 286 с.*)

Монография профессора Краковского педагогического университета Богуслава Сковронька «Медиалингвистика. Введение», изданная в 2013 году, выступает своеобразным свидетельством в пользу общности исследовательских интересов лингвистов, культурологов, политологов, психологов, философов разных стран (достаточно сказать, что именной указатель к книге включает 465 имен, а внушительный список литературы — 399 книг — представляет читателю широкий спектр



концепций). Этот интерес можно обозначить как признание огромного влияния средств массовой информации не только на повседневный язык большинства представителей современного общества, но и на саму систему языка.

В новых условиях автономизируется стремительно развивающаяся научная дисциплина, получившая понятное на многих языках название — «медиалингвистика», которое книгой Б. Сковронька вводится и в научный оборот польских гуманитариев. Рецензируемая кни-

(Продолжение на с. 69, 74, 85, 105)

И. В. Одинцова

## «ТЕМАТИЧЕСКИЕ ПРИМИТИВЫ» КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

IRINA V. ODINTSOVA

“THEMATIC PRIMITIVES” AS A BASIS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT AN EARLY STAGE

В статье рассматриваются «тематические примитивы» — темы, характерные для начального этапа обучения иностранному языку. Тематические примитивы анализируются в контексте теории «повседневности». Отмечаются такие характеристики тематических примитивов, как стереотипность, интерсубъективность, историчность и др. Рассматриваются особенности когнитивной структуры тематических примитивов.

*Ключевые слова:* «тематические примитивы», «повседневность», начальный этап обучения, фрейм.

The article deals with “thematic primitives” — themes which are characteristic for the initial stage of learning a foreign language. Thematic primitives are analyzed in the context of the theory of “everyday life”. Characteristics of thematic primitives such as stereotype, intersubjectivity, historicity, etc. are specified. The features of the cognitive structure of thematic primitives are reviewed.

*Keywords:* “thematic primitives”, “everyday life”, the initial stage of learning, frame.



**Ирина Владимировна  
Одинцова**

Кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русского языка  
для иностранных учащихся  
филологического факультета  
Московского  
государственного университета  
имени М. В. Ломоносова  
► Odintsova@mtu-net.ru

Темы, которые предлагают учебники иностранных языков на начальном этапе обучения, достаточно традиционны: семья, мой день, дом, город, транспорт, посещение театра, в магазине и т. д. Подобные темы (и их содержание) будут актуальны для учебника как английского, французского, немецкого, так и русского языка как иностранного. Вряд ли мы, носители языка, в повседневной жизни будем говорить на эти темы. Наверное, на нас с большим удивлением посмотрят, если вдруг на работе или даже дома мы начнем рассказывать о том, как мы сегодня встали, почистили зубы, приняли душ, оделись, позавтракали. Эти «наивные» темы лежат в маргинальной области нашего сознания и возникают в разговоре только в условиях затрудненной проблематизированной ситуации. Для учебника же иностранного языка подобные темы закономерность. Так в чем тут дело?

Подобные темы привычны для человека, они воплощают «осадок» его прошлой деятельности. Запас знаний, формирующий их, «мы принимаем как само собой разумеющееся (будь то мышление или действие)»<sup>1</sup>. При обучении языку эти темы становятся релевантными именно в силу своей универсальности для представителей разных языков и культур. Из них, как из кубиков, складывается фундамент дальнейшего обучения языку. Эти темы мы называем тематическими примитивами<sup>2</sup>. В них от-

ражены повседневные, поведенческие и речевые, практики, конституирующие тему. «Тематические примитивы» отсылают учащихся к их бытийному социальному опыту, в окаймлении которого они возникли. Этот опыт является разделенным (полностью или частично) для представителей разных национальностей и воспринимается учащимся как общий для него и других.

«Тематические примитивы» формируются на основе трех составляющих, которые характеризуют биосоциальную природу человека. Это предметная и социокультурная действительность: язык и мышление. В реальности эти составляющие существуют неразрывно, однако в прагматических целях их можно и следует рассматривать как конгломерат различных сфер познания предмета лингводидактики со своими собственными объектами анализа. В данной статье мы коснемся проблем, связанных с характером отражения в тематических примитивах предметной и биосоциальной действительности.

Тематические примитивы отражают повседневное бытие человека, то есть то, чем человек занимается в повседневной жизни в условиях домашнего быта и трудовой деятельности. Это бытие многократно воспроизводится и воплощается в повседневной практике человека. Это касается его жилища, семейных отношений, питания, распределения времени — того мира, в котором человек свободно ориентируется.

Мы комфортно и безопасно чувствуем себя в прирученной повседневности, благодаря сформированным навыкам, соразмерным каждому человеку в отдельности и всем людям вместе. Повседневность задает четкие границы: я — и другие, свое — и чужое, здесь — и там, сейчас — и когда-то. «Повседневность» и является повседневностью, благодаря тому что мы ее не замечаем. Задумываться нас заставляет только выпадение из нее. Элементарная проблемная или проблематизированная нами ситуация (например, непришедший автобус) способна выбить нас из колеи, но и тут мы ищем выход в опоре на апперцептивные — отложенные из личного, предшествующего или исторически завещанного нам опыта, — опривыченные способы разрешить ситуацию (в случае

непришедшего автобуса ловим машину или идем до метро пешком).

Повседневность является «верховой реальностью» (А. Шюц), миром максимально бодрствующего сознания, где человек всецело погружен «в свои заботы и хлопоты, работу со своими товарищами, выполняя действия во внешнем мире, изменяя и модифицируя его множеством способов»<sup>3</sup>. Иные уровни нашего сознания способны интерпретироваться как модификации, производные от него. Жизнь человека многогранна, и каждый день он погружается в разные сферы своей деятельности, однако его сознание всякий раз «возвращается к высшей реальности как из экскурсии»<sup>4</sup>. «Верховная реальность» повседневной жизни — основа специализированных областей опыта. «Верховная власть повседневности обеспечивается именно связью повседневных дел и забот с физической телесностью действующего индивида»<sup>5</sup>. Мир повседневности в современной науке трактуется как «мифо-практическое» восприятие мира<sup>6</sup> (Э. Гуссерль), как «плавающий тигль рациональности», «привычное, упорядоченное, близкое»<sup>7</sup> (Б. Вальденфельс), как уровень элементарных порядков интеракции «лицом-к-лицу», обладающий собственной организацией и когнитивным стилем<sup>8</sup> (В. Вахштайн). В этом мире проходит жизнь человека и всего общества, разворачивается история, образуются новые реальности. Благодаря повседневности поддерживается «стабильность функционирования человеческих обществ». Повседневность — «целостный социокультурный жизненный мир»<sup>9</sup>, как он человеку дан.

Повседневный мир человека — это интерсубъективный мир, который изначально воспринимается им как существующий объективно и разделяется им совместно с другими людьми. Именно благодаря интерсубъективности повседневная жизнь отличается от других осознаваемых человеком реальностей. «Это тот мир, к которому человек постоянно ощущает свою принадлежность, и одновременно это тот мир, в котором он постоянно живет вместе с другими людьми...»<sup>10</sup>

В монокультурном пространстве «свой» и «чужой» миры объединяются в единственный жизненный мир. В случае же поликультурного

пространства, эти миры, сохраняя монокультурные различия, оседают в интеркультурном единстве. И в том, и другом случае действует «транцендентальная интерсубъективность», когда отдельные субъекты «оснащены системами конституирования, соответствующими друг другу и согласующимися друг с другом»<sup>11</sup>.

Если в повседневной жизни мы игнорируем то, что типично, воспринимаем это как само собой разумеющееся, самоочевидное, не подвергающееся сомнению, то при выделении и формировании тем для начального этапа обучения, напротив, опираемся на это типичное.

Содержание тематических примитивов является максимально разделенным и исходит из тезиса «взаимных перспектив» (А. Шюц), то есть учащиеся видят предметы и события в максимально идентичной системе типизаций. Несмотря на то, что мы принадлежим разным культурам, говорим на разных языках и каждый из нас в каждый момент своей жизни находится в биографически детерминированной ситуации, мы автоматически и бессознательно принимаем допущение, что от перемены наших мест мир вокруг нас не изменится. Такое допущение формирует непроблематичное отношение человека к окружающему миру. И потому наша убежденность в стабильности, согласованности и предсказуемости индивидуальных различий людей не является лишь когнитивной иллюзией.

Постулат «взаимности перспектив» касается как предметного мира, в котором мы живем, так и социокультурных контактов. Гофман сравнивает порядок интеракций людей с грамматикой и синтаксисом социального взаимодействия: «Действие порядка интеракции можно рассматривать как систему соглашений, подобных правилам игры на корте, правилам дорожного движения или синтаксису»<sup>12</sup>. В тематических примитивах эти контакты обладают наибольшей степенью интенсивности и плотности, они максимально типизированы и конвенциализированы. Учащийся, примиряя на себя различные социокультурные роли, реализует их в привычных, доступных им, условиях — в семье, в музее, в театре и т. д.

В повседневной жизни мы сталкиваемся не с людьми, а с типами (продавец, покупатель, преподаватель, водитель автобуса и т. д.). Мы игнорируем личные качества этих людей, за скобками нашего общения остаются их переживания, проблемы. Все мы ежеминутно находимся в плену стереотипов. Последние, образуя «общую сферу повседневных биографий»<sup>13</sup>, являются маршрутами нашего внимания и понимания, опирающимися на естественные установки. Регламентирующая роль стереотипов в нашей повседневной практике продемонстрирована, например, экспериментами, проводимыми Г. Гарфинкелем, который рекомендовал испытуемым вести себя дома так, как будто они находятся в гостях; просить разрешения помыть руки; торговаться в супермаркете за фиксированные цены; делать вид, что не понимаешь простейших ритуальных фраз типа «Как дела?» и т. д.<sup>14</sup> Отклонение от стереотипа вызывает непонимание, удивление и, в конце концов, разрушает естественный ход нашей повседневности.

Тематические примитивы актуальны как для начального этапа обучения, так и для продвинутого. Что определяет динамику в овладении языком? Желание высказаться и возможность это сделать. Эти две движущие силы в учебном процессе должны быть максимально гармонизированы. Однако в зависимости от этапа обучения их соотношение меняется. На начальном этапе желание регламентируется возможностями. Тематические примитивы, отражая идентичность отдельных культур и являясь объединяющим фоном межкультурного дискурса, ставят культурный опыт учащихся разных национальностей в одинаковые условия. Это дает возможность преподавателю на начальном этапе обучения минимально касаться периферийных областей человеческого опыта, ограничивать желание учащихся говорить на проблемные темы, создавая при этом иллюзию естественного общения. На продвинутом же этапе, когда уровень возможностей достаточно высок и на уроке необходимо провоцировать уровень желаний, тематические примитивы создают основу для развития межкультурного диалога, поскольку в них эксплицитно содержатся все основные узлы противоречий, создающих

уникальность, неповторимость социокультурного опыта носителей разных языков.

Тематические примитивы являются одной из систем, которую мы строим для упорядочения наших представлений о мире с определенной целью (в нашем случае — с целью обучения языку). Мир же, «воспринимаемый нашими органами чувств, — это не „реальный мир“, а *конструкция*, которую мы создаем. Наше собственное произведение искусства»<sup>15</sup>. Эта «конструкция» живет по своим законам, развивается и трансформируется во времени, имеет свою историю, героев и антигероев. Историчность любой «конструкции», и тематических примитивов в том числе, затрагивает все сферы жизни человека: его предметный, социальный мир, мир его культуры, мир его ценностей и переживаний, способов мышления. Эта «конструкция» материальна в каждый момент своего существования, но она неразрывно связана с тем бытийным контекстом, из которого она кристаллизовалась. И изменение этого контекста ведет к изменению самой «конструкции». Хорошие учебники для начального этапа живут долго, но и они устаревают. Причем смена тем стремительнее, чем активнее процессы изменения в обществе. Изменения могут не только коснуться содержательной стороны тематических примитивов (см., например, традиционные темы «Летний отдых», «На почте», «Школа» и т. д.), но и привести к их полному исчезновению (см., например, тема «В продуктовом магазине») или возникновению новых тем (например, тема «За компьютером») Динамику изменений наглядно демонстрирует учебник базового уровня С. А. Хаврониной «Говорите по-русски»<sup>16</sup>. Между первыми изданиями и последним, девятнадцатым, целая эпоха.

В основе тематических примитивов лежат сильные фреймы<sup>17</sup> — максимально алгоритмичные, стандартизированные и конвенциональные фреймы. Фреймы, то есть ментальные схемы, построенные на сходстве множества типичных ситуаций, образуют «фундамент для развертывания процессов восприятия, хранения информации, мышления и разработки языковых форм общения»<sup>18</sup>, с их помощью появляется «возможность

объяснить феномен силы и „быстродействия“ человеческого мышления»<sup>19</sup>. Фреймы отражают стандартные ситуации реального мира и выполняют базовые когнитивные функции — воспринимать, распознавать ситуацию, прогнозировать ее развитие, задавать траекторию деятельности, предлагать возможное развитие ситуации и выход из нее, если наши «ожидания не подтвердятся»<sup>20</sup>. Стереотипная ситуация отражена в фрейме в виде набора смысловых компонентов, сцепленных иерархично и в определенном порядке. Любой фрейм, будучи семантической категорией, формируется на основе категоризации концепта<sup>21</sup>. Его слоты связываются по принципу «фамильного родства»<sup>22</sup> и создают цепочку, в которой последующий слот наследует информацию предыдущего, родительского фрейма (принцип матрешки). В совокупности фреймы одной предметной области создают фреймовую сеть или онтологию, которая является спецификацией концептуализации этой предметной области<sup>23</sup>.

В основе сильных фреймов, формирующих тематические примитивы, лежит максимально типизированный контекст наиболее разделенных в обществе фоновых знаний, прагматически релевантный для носителей разных языков. Фреймовая сеть содержит смоделированный, сформированный на основе опыта и вербально завещанный набор фреймов-сцен, -сценариев, -ролей и т. д. В этих фреймах отношения, действия, контакты, ценности максимально разделяются всеми участниками учебной деятельности или — поскольку учебная деятельность это всегда вторичная, замещающая, реальность — учащиеся принимают соглашение, что различия, связанные с уникальностью их биографического, личностного и социально-исторического, опыта, не имеют значения для решения учебных задач.

Таким образом, если фреймы являются инвариантной когнитивной структурой, сформированной опытом, общечеловеческим и личностным, то тематические примитивы — это наиболее прототипическая форма ее реализации, то есть типичные представители ситуации.

Особенности фреймов, лежащих в основе материала обучения на начальном этапе, харак-

терны не только для содержательной стороны тематических примитивов (фреймы предметной и социокультурной реальности — РФ), но и для языковых фреймов (ЯФ) — лексических и грамматических. ЯФ, формирующие тематические примитивы, реализуются, как правило, с помощью языковых средств, составляющих ядерные и центральные зоны лексико-семантических, тематических, лингвокультурологических, функционально-семантических полей русского языка. Эти средства максимально специализированно и однозначно выражают значение семантической категории, передают это значение наиболее однозначно и регулярно используются в речи.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Щюц А. Размышления о проблеме релевантности // Щюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М., 2004. С. 290.

<sup>2</sup> Одинцова И. В. Роль темы в учебнике по развитию речи // Вестн. РУДН. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 1. С. 106–112.

<sup>3</sup> Щюц А. Размышления о проблеме релевантности...

<sup>4</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. С. 47.

<sup>5</sup> Щюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 82.

<sup>6</sup> Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия // Вопр. философии. 1986. № 3. С. 104–106, 108–110.

<sup>7</sup> Вальденфельс Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности. М., 1991. С. 39–50.

<sup>8</sup> Вахштайн В. С. Теория фреймов как инструмент социологического анализа повседневного мира: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2007. С. 4.

<sup>9</sup> Козлова Н. Н. Социология повседневности: переоценка ценностей // Общественные науки и современность. 1992. № 3. С. 6.

<sup>10</sup> Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. СПб., 2000. С. 74.

<sup>11</sup> Гуссерль Э. Избр. работы / Сост. В. А. Куренной. М., 2005. (Сер. «Университетская библиотека Александра Погорельского»). С. 400.

<sup>12</sup> Гофман И. Erving Goffman: Exploring the interaction order. Цит. по: Батыгин Г. С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана (вступительная статья) // Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / Под ред. Г. С. Батыгина и Л. А. Козловой. М., 2003. С. 52.

<sup>13</sup> Garfinkel H. Studien über die Routinegrundlagen von Alltagshandeln. Цит. по: Касавин И. Т. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. М., 2008. С. 30.

<sup>14</sup> Garfinkel G. Исследование привычных оснований повседневных действий // Социологическое обозрение. 2002. Т. 2. № 1. Перевод: Garfinkel G. Studien in Ethnomethodology. Prentice Hall Inc., New Jersey, 1967. Chapter 2. Studies of the routine grounds of everyday activities.

<sup>15</sup> Уилсон Р. А. Космический триггер. Киев, 2000. С. 11–12.

<sup>16</sup> Khavronina S. Russian as We Speak It. Говорите по-русски. М., 1976. Хавронина С. А. Говорите по-русски. 19-е изд. М., 2014.

<sup>17</sup> О разграничении сильных и слабых фреймов см.: Одинцова И. В. Сильные и слабые фреймы как единицы коммуникативно-когнитивного аспекта речевой деятельности // Мир русского слова. 2011. № 1. С. 89–93.

<sup>18</sup> Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979. С. 6.

<sup>19</sup> Там же.

<sup>20</sup> Там же. С. 7.

<sup>21</sup> Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2003. С. 72–73.

<sup>22</sup> Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М., 2010. С. 90; Кравченко А. В. Классификация знаков и проблема взаимосвязи языка и знания // Вопр. языкознания. 1999. № 6. С. 6.

<sup>23</sup> Подробнее о построении фреймовой онтологии для тем начального и продвинутого этапов обучения (гомофонное и гетерофоническое развитие фреймовой онтологии) см. статью: Одинцова И. В. Роль темы в учебнике по развитию речи // Вестн. РУДН. Сер.: Вопр. образования: языки и специальность. 2012. № 1. С. 106–112, в которой кроме особенностей когнитивной структуры тем начального и продвинутого этапов обучения рассматриваются релевантные для текстов этих этапов характеристики: референциальная цепочка темы, наличие/отсутствие «смысловых скважин», особенности заголовков и т. д.

И. Н. Борисова, Н. П. Неклюдова

## ТРЕНИНГ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МИГРАНТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ГРУППЕ

IRINA N. BORISOVA, NATALYA P. NEKLUDOVA

COMMUNICATION CORRECTION COMPETENCE TRAINING FOR MIGRANTS IN A POLYETHNIC GROUP

В статье приводятся лингвокультурологические и коммуникативные основания и лингвометодические основы коррекции межэтнической коммуникативной компетентности детей мигрантов, обучающихся в полиэтническом классе. Описываются методические приемы формирования коммуникативных установок партнерского общения в русской социокультурной среде, демонстрируются интерактивные упражнения, обучающие имиджеформирующим и кооперативным стратегиям и тактикам в межэтнической коммуникации.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, речевые тактики, методика обучения, мигранты.

The article refers to linguacultural and communicative and linguamethodical basis for interethnic communication correction competence of migrants' children studying in a polyethnic class. Methodical techniques of forming of communicative sets for partner communication in Russian social and cultural sphere are described. Interactive exercises that are to teach image forming and cooperative strategies and tactics in interethnic communication are analyzed.

*Keywords:* communication competence, speech tactics, methods of teaching, migrants.



**Ирина Николаевна Борисова**

Доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского и иностранных языков Гуманитарного университета, руководитель Центра социокультурной адаптации мигрантов (Екатеринбург)  
► myirena@list.ru

**Наталья Павловна Неклюдова**

Кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков Гуманитарного университета (Екатеринбург)  
► nnp81@mail.ru

По данным заведующего отделом социально-политических исследований ВЦИОМ, д-ра филос. наук Л. Д. Гудкова, антипатию к мигрантам сегодня разделяют 68% россиян [3]. Изменение этнического состава и невысокий образовательный уровень мигрантов, по мнению экспертов, являются факторами, способными вызывать напряженность и конфликты. Причины высокого уровня раздражения и потенциальной конфликтности по отношению к мигрантам во многом обусловлены именно отсутствием у них элементарных понятий о правилах поведения и общения в русской культурной среде. А проблемы социокультурной адаптации детей мигрантов (в т. ч. коммуникативные) транслируются той социальной средой, в которой живут учащиеся.

В исследовании проблем языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов в Уральском федеральном округе (на материале ХМАО — Югры) по результатам фокус-групп, интервьюирования и анкетирования русских учащихся полиэтнических 8–11 классов (n=1631 чел.) составлен «социальный портрет» детей мигрантов [2]. На его основании мы произвели выборку позитивно и негативно оцениваемых

коммуникативно релевантных качеств, дающих представление о коммуникативной манере и коммуникативной компетентности детей мигрантов.

**Коммуникативно релевантные качества детей мигрантов (глазами русских)**

(Привлекательные — Раздражающие и угрожающие)

**– Оттозитивные качества**

**Общительность, доброжелательность, дружелюбие; веселые, улыбчивые, оптимистичные; девушки скромные; преданность, верность; честность; трудолюбие** — *агрессивность, конфликтность; импульсивность, наглость, невоспитанность, вспыльчивость; дерзость, угрозы; навязывание другим своей точки зрения; склонность к применению силы (носят электрошокеры, ножи); упрямство, гордость, жестокость, злость, обидчивость; самолюбие, самовлюбленность, чрезмерная самоуверенность, считают себя выше других.*

**– Амбивалентно оцениваемые качества**

**Культура, соблюдение традиций, сплоченность, взаимопомощь, взаимовыручка, стремление помочь своим** — *не считаютя с нашей культурой; уважают только свои традиции, а с традициями других народов не считаютя; чужой язык, говорят при других на своем языке; неграмотная русская речь, жаргон;*

**целеустремленность** — *хотят, чтобы все признавали их авторитет, желание быть всегда впереди;*

**уважение к родителям, старшим** — *неуважение к русским, особенно к женщинам, к учителям;*

**религиозность** — *сильно уделяют внимание своей религиозности.*

Как видно из сопоставления амбивалентных оценок, одни и те же качества мигрантов могут интерпретироваться русскими учениками и как привлекательные, и как раздражающие и угрожающие. Понимая возможность различных социокультурных факторов влияния на отрицательную оценку, отметим, что в значительной мере она обусловлена низкой коммуникативной компетенцией детей мигрантов и их неумением согласовать свое коммуникативное поведение с социокультурными нормами русскоязычного сообщества.

Один из подходов, способных обеспечить мягкую коррекцию коммуникативного поведе-

ния детей мигрантов в русской лингвокультурной среде, — формирование установок на гармоничное, кооперативное общение (коммуникативная толерантность) и обучение на их основе стратегиям, приемам и техникам самопрезентации (речевая и неречевая), одобряемым в русской коммуникативной общности, что будет способствовать ускоренной коммуникативной, а значит, и социокультурной адаптации детей мигрантов в новых условиях жизни и деятельности. Наиболее эффективная форма такого обучения — тренинг.

**Лингвокультурологические и коммуникативные основания**

Коррекция коммуникативных умений опирается на понятие «русский риторический идеал» (А. К. Михальская): «Русский риторический (речевой) образец отличается сочетанием следующих признаков: диалогичность по содержанию, гармонизирующий характер, положительная онтологичность. Таким образом, традиционный русский речевой образец (идеал) можно назвать идеалом гармонизирующего положительно-онтологического диалога. Структура русского Логоса предполагает реализацию этого идеала в совокупности (системе) следующего набора частных этических и эстетических категорий: кротость в противопоставлении самодемонстрации; смирение в противопоставлении гневливости; хвала в противопоставлении хуле; безмолвие в противопоставлении многословию (мы видели, что безмолвие понимается вовсе не как отсутствие речи, это категория весьма тонкая); умиротворение в противопоставлении соревновательности и борьбе; правда в противопоставлении лжи, а особенно клевете; ритмичность, мерность и умеренность (последняя понимается как исполнение долга перед ближним и справедливость по отношению к нему), вообще ровность и сдержанность — проявления порядка и упорядоченности в речи — в противопоставлении всякому беспорядку и хаосу» [6: 184–185].

Установки русской коммуникативной культуры, обобщенные в русском риторическом идеале, реализуются через ценности, принципы, нормы, правила русского коммуникативного поведения



[8]. Национальная специфика русской коммуникативной культуры описывается такими ее свойствами, как высокая контекстность, другоцентричность, полиактивность (ориентация на людей, сохранение хороших отношений) даже в сфере делового взаимодействия [7]. С русской культурой коммуникативного поведения связаны представления о вежливости [11], терпении, терпимости, веротерпимости, бесконфликтности, уступчивости, добродушии, снисходительности, доброжелательности, сдержанности, мягкости, миролюбии, доброте, согласии, сговорчивости [10], толерантности в философском, лингвокультурологическом и коммуникативном смыслах [5; 12].

### Лингвометодические основы

Тренинг моделирует коммуникативную среду общения в полиэтническом классе: в нем участвуют дети мигрантов и русские ученики обоих полов, что позволяет скорректировать не только межкультурные, но и гендерные установки в общении детей из мусульманских семей. Все упражнения проводятся в смешанных парах и группах. При этом актуализируется дидактический ресурс научения посредством подражания — базового метода античных риторик.

Тактической (ближайшей) целью обучения можно считать формирование коммуникативного стиля (манеры) конструктивного межнационального общения, т. е. доверительного эффективного партнерского общения детей мигрантов и русских. При этом эффективность интерпретируется как достижение всеми участниками интеракции информативной, фатической («отношенческой») и практической целей коммуникации [9: 21–22]; под партнерским общением понимается такое, которое учитывает ценность личности коммуникативного партнера: его права, интересы, чувства, переживания.

Прогнозируемым результатом обучения является формирование у мигранта коммуникативно-психологической установки (готовность действовать) и овладение коммуникативными техниками (способы речевого действия), характерными для стиля конструктивного общения в русской лингвокультуре, т. е. в широком

смысле — для толерантного общения, соответствующего русскому коммуникативному идеалу. Корректировка установок и есть стратегическая цель тренинга.

Единицами обучения являются одобряемые в русской лингвокультурной общности коммуникативные техники и речевые приемы — стратегии и тактики — с прогнозируемым перлокутивным эффектом, соответствующим коммуникативному намерению говорящего и стилю конструктивного общения.

Разграничение концептов «компетенция» и «компетентность» позволяет дифференцировать предметную область и методические задачи тренинга.

Компетенция — репертуар коммуникативных задач, неизбежно решаемых в межличностном и деловом общении данной коммуникативной личностью. Предметная область тренинга (компетенция) — круг универсальных для конструктивного стиля межличностного и делового общения стратегий: 1) создания и поддержания доверительных отношений — стратегия «свой круг», 2) активного и рефлексивного слушания; 3) регуляции эмоционального напряжения, 3) самопрезентации. Каждая из стратегий включает репертуар полифункциональных тактик, позволяющих реализовать данные стратегические цели. Выбор названных стратегий не случаен: как известно, в любой деятельности актуально осознается только ведущий, смысловой уровень (в коммуникации — смыслы сообщений и достигаемые практические цели), а фоновые уровни («технические», обслуживающие достижение целей ведущего), как правило, не осознаются и не контролируются (А. А. Леонтьев). Данные стратегии относятся как раз к фоновым, но универсальным и определяющим эффективность в любой сфере коммуникации. Кроме того, перечисленные стратегии обладают значительным имиджеформирующим потенциалом, культурно одобряемая манера их речевой репрезентации в общении снимает его конфликтность и межэтническую напряженность, способствует формированию позитивного образа мигранта на русских общекультурных основаниях.

Компетентность — степень сформированности коммуникативных умений, навыков, готовности к их эффективному применению в решении коммуникативных задач, конституирующих компетенцию, иными словами, это «умелость» в применении стратегий и тактик конструктивного межнационального общения.

Методические задачи тренинга — формирование и закрепление в коммуникативной деятельности мигранта речевых техник, конституирующих перечисленные стратегии. Методическая сторона формирования коммуникативной компетентности может быть обеспечена исключительно интерактивными методами обучения, т. е. в деятельности, соприродной той, которой обучаем, — в коммуникации мигранта в русской социокультурной среде. Знание и усвоение ориентировочной основы (коммуникативных установок, принципов, норм, правил гармоничного общения в русской лингвокультуре) позволяет мигранту скорректировать свое коммуникативное поведение в общении с русскими, усвоить «русскую» манеру исполнения речевых поступков.

Методика обучения коммуникативным тактикам эффективного межнационального общения опирается на принцип поэтапного формирования речевого действия с учетом всех его основных фаз: мотивации (установка), целеполагания (обстановочная афферентация и выбор тактики), планирования (речевое оформление), исполнения, контроля (сопоставление запланированного результата с полученным через обратную связь). Соответственно методические приемы обучения новым и коррекции применения известных коммуникативных техник включают: презентацию ориентировочной основы речевого действия (анализ русской коммуникативной ситуации, алгоритм выбора тактики, прогнозирование практических и эмоционально-психологических эффектов в русской лингвокультурной среде), методы создания тактики (смысловые компоненты, способы их сочетания), варьирование способов речевого оформления тактики, фиксация и усвоение продуктивных речевых образцов, ситуативное использование тактики в креативной стратегии, рефлексия эффективно-

сти ее применения. Для эффективного обучения мигранта, несвободно владеющего русским языком, важна фиксация тактики в форме речевого образца и формирование автоматизма его применения путем повторения в различных коммуникативных ситуациях.

Тренинг позволяет сочетать различные типы вербальных и невербальных упражнений, включающих разнообразные виды интеллектуальной и речевой деятельности: экспериментальные (перефразирование, моделирование эффективных стратегий речевого поведения в заданных коммуникативных ситуациях); рефлексивно-аналитические (case study — анализ конкретных ситуаций, анализ эффективности чужой или собственной коммуникации, моделирование способов повышения эффективности речевого поведения, прогнозирование коммуникативных эффектов, отчеты по полевой практике), имитационные и продуктивные (ролевые игры, деловые игры, полевая коммуникативная практика).

### Методические приемы

Продемонстрируем методические приемы обучения некоторым коммуникативным техникам на примере стратегии *формирования «своего круга»*, целью которой является создание доверительных отношений с партнером. Приемы обеспечивают позитивную динамику, сдвиг вправо по шкале восприятия иноэтничного коммуникативного партнера (*чужой > иной/другой > свой*) и формирование новой (коррекция имеющейся) установки на его восприятие.

1. Мотивационная фаза (создание и закрепление установки).

#### *Креативный эксперимент «Свой–чужой»*

Цель — формирование деятельностной установки на партнерское общение. Двум командам из 3–5 человек (одна из мигрантов, другая из русских) предлагается создать из журнальных материалов (фото, картинки и пр. с использованием фломастеров и др.) коллаж образа «чужого» и прокомментировать и обосновать черты «чуждости». Затем эти же команды теми же способами преобразуют свои коллажи в «другого» — более дружелюбного, симпатичного, менее агрессив-

ного и т. п., обосновать свои действия. Затем тренер предлагает другой команде вступить с созданным образом в виртуальную коммуникацию, с установкой сделать его союзником, «своим». Рефлексия последней фазы позволяет выявить конструктивные тактики сближения: мы-техники, давайте-техники, тактики позитивной констатации, комплимента, предложения общих качеств и под.

2. Фазы мотивации, целеполагания и планирования (освоение конструирования техник сближения).

*Коммуникативный эксперимент «Список общих качеств»*

Цель — выяснение эффективности собственных умений создания общности. Методики — прогностические и рефлексивно-аналитические. Работая в парах мигрант–русский, ученики за 5 минут должны создать «список общих качеств», которые сближают их и могут быть предложены инонациональному коммуникативному партнеру как общие. Затем в диалоге списки сверяются и предложенным качествам присваиваются баллы: если качество есть в обоих списках — 5, если партнер отвечает «Спасибо, согласен» — 3, если ответ «Я подумаю» — 0, ответ «Не согласен» — минус 5 баллов. Числовая объективизация результатов позволяет каждому участнику выявить коэффициент собственной эффективности суммированием набранных баллов и сравнить его с недостижимым идеалом: 20 качеств по 5 баллов — 100. Результат: формирование мотива к овладению тактикой. Рефлексия одобренных партнерами качеств позволяет выявить список требований к предлагаемым общим качествам: комплиментарность, социальная одобряемость, позитивность, неамбивалентность, «русскость» и пр. Дети с удивлением узнают, что сближать могут не только интеллектуальные качества и интересы (*мы оба любим математику, и ты, и я занимаемся музыкой*), но и качества, обусловленные внешним сходством прически, одежды, цвета волос, глаз и др. (*у тебя косички и у меня косички, ты любишь носить джинсы и я тоже, мы оба сегодня в синем, у нас обеих темные волосы* и под.). В процессе игры составляет-

ся список речевых приемов реализации техник сближения: *мы оба (занимаемся (чем), поем, рисуем; я тоже (люблю цветы, хочу путешествовать, умею вязать и т. п.), у меня тоже есть (сестра, собака, кошка и др.), ты и я любим читать (ходить в кино играть и т. п.)).*

На следующем этапе формируются техники предложения партнеру совместной деятельности на основе разделенных общих качеств: *ты играешь в хоккей, я занимаюсь фигурным катанием — пойдём на каток; мы оба любим сладости — давай испечем торт и пригласим одноклассников на чай* и под.

3. Фазы исполнения и контроля (освоение исполнительской фазы речевого действия).

*Имитационная игра «Нас с тобой объединяет...» (или «Мы оба...»)*

Расположившись кругом, русские школьники и мигранты бросают друг другу мяч, сопровождая бросок речевым предложением общности, начинающимся с данных формул. Обратная связь от партнера (ответы «Спасибо, согласен» или «Хорошо, я подумаю») позволяет сразу констатировать эффективность говорящего и одновременно закрепляет речевые формулы этикетного согласия и косвенного (мягкого) отказа.

*Коммуникативная игра «Речевые поддержки и придержки»*

Цель — тренировка коммуникативных тактик речевой и неречевой поддержки и подавления собеседника. На первом этапе рассказчик поминутно описывает свой рутинный распорядок дня, а собеседник вербально и невербально демонстрирует внимание и интерес. На втором этапе рассказчик описывает свои самые яркие впечатления, эмоции, любимое занятие, свой успех и т. п., а собеседник демонстрирует безразличие и отсутствие интереса. Затем партнеры меняются ролями. На рефлексивном этапе партнеры делятся своими ощущениями и впечатлениями о собеседнике, анализируют использованные техники, описывают тактики речевых и неречевых поддержек и придержек [4: 444 — 447] коммуникативного партнера, констатируют их эффективность, коммуникативные и эмоциональные эффекты.

*Коммуникативная игра «Смягчение конфликта» (или «Понижение эмоциональной напряженности»)*

Один из партнеров в межэтнической паре (А.) формулирует претензию к другому (Б.), связанную с особенностями коммуникативного поведения Б., вызывающими протест у А. с помощью речевой формулы *«Ты всегда/часто + формулировка нежелательной манеры действия»* или *«Мне не нравится, когда ты + формулировка коммуникативного действия партнера, порождающего напряженность»* или *«Когда ты [формулировка коммуникативного действия партнера, порождающего напряженность], мне становится [формулировка эмоционального состояния, затрудняющего общение: неприятно, страшно, грустно и т. п.]»*. Отвечающий Б. задает вопрос, как он может изменить свое коммуникативное поведение для снятия эмоциональной напряженности. А. формулирует возможный способ неконфликтного поведения Б. в рассматриваемой ситуации. Б. оценивает приемлемость для себя предлагаемого варианта коммуникативного поведения. Примерный диалог участников:

- А. — Когда тебе что-то от меня нужно, ты всегда требуешь этого в грубой форме, например, вчера: «Эй, ты, дай списать русский!» Поэтому мне не хочется тебе помогать.
- Б. — А что я могу сделать, чтобы ты захотел?
- А. — Ты мог бы сказать: «Я вчера допоздна за младшими сестрами смотрел, пока мама на работе была, и не успел сделать домашнее задание. Поможешь мне сделать русский на перемене?»
- Б. — И ты бы помог?
- А. — Ну, наверное...
- Б. — А я не знал... Ладно, я попробую...

При несогласии Б. или неприемлемости для него предлагаемого способа поведения диалог обычно продолжается, тренеру важно следить, чтобы он оставался конструктивно-аргументирующим и доброжелательным по тональности, не переходил в конфликтную фазу (обвинения, отзеркаливание негативных реакций и под.)

Усвоение сценариев неконфликтного коммуникативного поведения [1] способствует совместному поиску конструктивного решения,

снятию эмоционального напряжения, освоению новых для мигранта моделей речевого поведения.

*Ролевая игра «Представление»*

Цель — тренировка коммуникативной стратегии представления своего друга в незнакомой ему компании и обеспечение ему статуса «своего».

Отводится 5–7 минут на диалог в межнациональных парах, чтобы выяснить, что больше всего нравится делать или что лучше всего удается партнеру. Затем, используя полученные сведения, сначала представляют своего партнера русские (5–7 секунд на высказывание) начиная словами *«Вы мне ни за что не поверите, но перед вами человек, который...»*. В процессе представления мигрантов русскими иностранцы фиксируют эффективные модели представления и качества человека, одобряемые в русской социокультурной среде. Затем, ориентируясь на прозвучавшие высказывания и их анализ, представляют своего русского партнера. Рефлексивная фаза (опрос представляемого и аудитории, предложение способов улучшения высказывания) позволяет выяснить коммуникативные качества требуемой тактики и зафиксировать коммуникативные и эмоциональные эффекты ее применения. Вводятся тактики интимизации, выявления экспертных зон, косвенного комплимента, похвалы, позитивной констатации, доведенные до речевых формул.

На последнем этапе тренировки используются *метод ролевых игр в сочетании с методом исследования конкретных случаев*: пары русский–мигрант получают задание, описывающее коммуникативную ситуацию, роли партнеров и практические цели. Они должны распределить роли, спланировать коммуникативную стратегию достижения практической цели, используя освоенный репертуар тактик, и представить ее в виде диалога, который затем обсуждается в группе.

Освоение коммуникативной стратегии в тренинге закрепляется в интерактивной *ролевой практике*. Мигранты получают задание применить исследованные тактики в реальной коммуникации. На следующем занятии они отчитываются в выполнении этого задания, рассказывая о реальной коммуникативной ситуации,

участником которой они стали, своей цели, ходе общения, примененных техниках и их коммуникативных эффектах.

Интерактивные методики формирования и коррекции межэтнического общения характеризуются эффективностью в формировании установок толерантного общения, высокой степенью усвоения коммуникативных техник и обеспечивают их непосредственное введение в речевую практику мигрантов в русской лингвокультурной среде. Не подлежит сомнению, что владение этими коммуникативными практиками облегчает языковую, коммуникативную и социокультурную адаптацию мигрантов в России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова И. Н. Структура и динамика дискурса в потенциально конфликтной ситуации // Речевая конфликтология. СПб., 2008. С. 33–69.
2. Засыпкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Дети мигрантов как объект региональной образовательной политики // Вестн. Гуманитарного ун-та. 2013. № 1. С. 177–185.

3. Куда же мы от империи: материалы дискуссии // Паин Эмиль. Между империей и нацией: Модернистский проект и его традиционалистская альтернатива в национальной политике России. М., 2004. С. 233.

4. Матвеева Т. В. «На вторых ролях» в диалоге? // Российский человек в «разломе эпох»: Quo vadis? Матер. XV Междунар. научн.-практ. конф. Гуманитарного ун-та: В 2 т. 2012. Т. 2. С. 444–447.

5. Михайлова О. А. Толерантность и терпимость: взгляд лингвиста // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. М., 2005. С. 99–111.

6. Михальская А. К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике. М., 1996.

7. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М., 2011.

8. Стернин И. А. Общение и культура // Русская разговорная речь как явление городской культуры. Екатеринбург, 1996. С. 13–21.

9. Стернин И. А. Практическая риторика. М., 2005.

10. Стернин И. А., Шилихина К. М. Коммуникативные аспекты толерантности. Воронеж, 2001.

11. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М., 2007.

12. Шмелев А. Д. Терпимость в русской языковой картине мира // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. М., 2005. С. 111–124.

#### [представляем новые книги. рецензии]

### МЕДИЛИНГВИСТИКА — НОВАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПЛАТФОРМА...

(Начало на с. 57. Продолжение на с. 74, 85, 105)

га польского ученого обосновывает предпосылки формирования этого направления в современной полонистике. «В Польше начало современной (постмодернистской?) культуры могут символизировать два явления: трансформация государственной системы в 1989 году (экономические и политические изменения, но главное — культурные последствия) и возникшее вслед за этим ощущение сильного присутствия средств массовой информации в жизни личности и общества. Последнее осуществляется в основном в двух измерениях: материально (через многомерное присутствие СМИ практически во всех сферах жизни) и психически (проявляясь в новых способах и моделях описания восприятия мира)» (с. 25).

Обращаясь к языковому аспекту функционирования СМИ, ученые, с одной стороны, констатируют формирование так называемых медиалектов, с другой — отмечают изменения в язы-

ке, «мотивированном факторами информации» (с. 13). Последний момент автор рецензируемой книги намеренно заостряет, отдавая СМИ функцию, которая когда-то всецело принадлежала языку, — формирование картины мира. Автор пишет: «Язык и медиа я трактую как подсистемы культуры, которые отвечают за структурирование действительности (медиа в значительной степени, язык же — рудиментарно)» (с. 11).

Монография Б. Сковронька адресована, в первую очередь, исследователям языка средств массовой информации. Эта адресованность четко выражена в задаче, которую — в данном случае в форме вопроса — поставил перед собой автор: «Есть ли возможность создания общей платформы исследований, которая будет обеспечивать теоретическую и методологическую базу анализа иногда очень разных формальных языковых явлений, относящихся к отдельным медиатехно-

Ж. А. Нуршаихова, Л. В. Екшембеева

## РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ИНОФОНА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

ZHANAR A. NOURSHAIKHOVA, LYUDMILA V. YEKSEMБEEVA  
SPEECH BEHAVIOR STRATEGIES AND TACTICS OF FOREIGN STUDENTS: METHODOICAL ASPECT

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи культурной и языковой картины мира, анализируется межкультурная коммуникация в условиях трансформации современного казахстанского общества. Показана модель обучения стереотипному поведению на основе поведенческих примитивов.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, речевые стратегии и тактики, инофон.

The article refers to intercommunication of cultural and linguistic image of the world. Interactive communication within modern Kazakhstan society transformation is analyzed. The model of stereotype behavior teaching on the basis of behavior primitives is shown.

*Keywords:* intercultural communication, speech strategies and tactics, foreign students.



**Жанар Азильхановна  
Нуршаихова**

Доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета им. аль-Фараби (Алматы, Республика Казахстан)



**Людмила Владимировна  
Екшембеева**

Доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии Казахского национального университета им. аль-Фараби (Алматы, Республика Казахстан)  
► info@kaznu.kz

Расширение международных связей, интернационализация всех сфер общественной, политической и экономической деятельности Казахстана вызвало серьезный интерес к нашей стране. В такой ситуации, когда происходит смешение народов, языков, культур и актуализируется проблема воспитания толерантности к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур, необходимо обратить внимание на вопросы межкультурной коммуникации, способствовать стремлению и готовности к межкультурному диалогу.

В условиях трансформации казахстанского общества, ищущего свою социокультурную идентичность, стремящегося создать эффективную систему социальной организации, потребность в исследовании проблем международной коммуникации возрастает. В Казахстане проживает более ста этносов и множество культурных групп, придерживающихся различных вероисповеданий, культурных традиций и обычаев.

Взаимопонимание как основа межкультурной коммуникации при восприятии другого мировоззрения является одним из условий межкультурной трансформации. Культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальному миру, окружающему человека.

Однако в действительности путь от реальности к слову (через понятие) сложен, многопланов. Усваивая чужой, новый язык, чело-

век одновременно усваивает чужой, новый мир. С новым иностранным словом обучаемый как бы транспонирует в свое сознание, в свой мир понятие из другой культуры, и это обеспечивает ему успешную социализацию в ней.

Необходимость перестройки мышления, перекраивания собственной, привычной, родной картины мира по чужому, непривычному образцу представляет собой одну из главных трудностей (в том числе и психологическую) овладения иностранным языком. На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка. Становится очевидной необходимость соизучения нового языка и культуры, выработка не только языковой, но и коммуникативно-культурологической компетенции личности (С. Г. Тер-Минасова).

Происходящие в настоящее время интеграционные процессы, активно проявляющиеся и усиливающиеся во всех сферах человеческой деятельности, отражаются и в практике преподавания языков как иностранных. Интернационализация всех сфер деятельности Казахстана отразилась и на контингенте подготовительного факультета для иностранных граждан КазНУ им. аль-Фараби. Выросло не только количество студентов, изменились и страны, откуда они приезжают. Конечно, соседи — Китай, Турция по-прежнему на первом месте. Это связано с востребованностью языков. Стремление государств к использованию единого информационного пространства усиливает роль и значение казахского и русского языков как иностранных. Эти языки становятся необходимым инструментом для коммуникации, для получения профессии, для получения знаний о сильной стране, имеющей политический и экономический вес в мире.

Главной целью усвоения иностранного языка является сегодня не только языковая компетенция, связанная с овладением четырьмя видами речевой деятельности, но и способность инофонов к коммуникативному общению на межкультурном уровне, усвоение навыков практического применения усвоенных знаний, знакомство со страноведческими и культурными реалиями.

Способность к общению в иноязычной и инокультурной аудитории есть результат транспонирования в сознание обучаемого информации о иной культуре. Толерантное отношение к ней способствует корректному выбору программ речевого поведения. Именно в речевом поведении индивида проявляется национально-культурное сознание народа, имплицитно присутствующее в каждом из носителей культуры. Все это и определяет тот факт, что обучение речевому поведению — важнейшая задача при усвоении иностранного языка в контексте межкультурной коммуникации.

Лингводидактическая проекция понимания содержания речевого поведения приводит нас к выделению двух его видов — стереотипного и вариативного. Обучение стереотипному поведению осуществляется на основе поведенческих примитивов. При обучении вариативному поведению необходим учёт особенностей коммуникантов как носителей определенной национальной культуры.

Позволим себе небольшой когнитивно-методический комментарий и опишем модель речевого взаимодействия. В процессе обучения речевому поведению решаются следующие задачи: когнитивные (актуализация лингвокультурного, языкового знания и экстралингвистического знания); коммуникативные (реализация собственных и распознавание коммуникативных стратегий реципиентов, адекватный ситуации выбор стиля и тональности общения в соответствии с коммуникативной ролью и статусом); методические (формирование прагматической компетенции как умения выражать речевое намерение языковыми средствами изучаемого языка и вступать в коммуникативное взаимодействие в социуме с учетом речевых, культурных и социальных норм); лингвистические (выражение языковыми средствами объективного и семантико-прагматического смысла высказывания) [1: 28]. Перечисленные задачи требуют комплексного подхода к их решению. Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является моделирование речевого взаимодействия в учебных целях.

Наиболее эффективной в процессе обучения второму языку, на наш взгляд, является

модель общения, представленная в форме трёхуровневого фрейма как основы цикла речевых действий, заключенных в диалог для достижения цели. Диалог характеризуется как минимум тремя составляющими: иницирующим, реагирующим, оценочным.

Содержание фрейма определяется целями участников общения, их психологическими параметрами и контекстом. Структура фрейма представлена системой речевых действий, которые объединяются в диалоговое единство как форму реализации коммуникативного воздействия. Диалоги заключены в циклы общения. На уровне цикла манифестируется общая цель коммуникации в рамках кванта экстралингвистической информации конкретной ситуации. Она синтезируется из подцелей каждого коммуниканта как заявка на определенную стратегическую программу. Минимальной единицей языкового воздействия является речевое действие. Последнее представлено следующими функциональными аспектами: локутивными — форма, тема, содержание; иллокутивными — задача, функция, содержание; перлокутивными — функция, следствие. Функция и содержание являются связующими звеньями между разными уровнями речевого акта. Именно они определяют характер речевого намерения и тип речевого акта. Минимальный цикл общения представлен коммуникативным или диалоговым взаимодействием. Любой рефрейминг ситуации влечет за собой изменение программ речевого поведения.

Исходя из характеристики модели речевого общения, основой обучения речевому поведению мы избрали форму фрейма, под которым мы понимаем схему деятельности в стереотипной ситуации, а также систему конвенциональных знаний, характеризующих объекты и условия коммуникации. Наполнение конкретным содержанием осуществляется с учетом целей участников общения, их психологических параметров и характеристики контекста.

В процессе обучения в рамках фрейма ситуации определяется программа речевого взаимодействия и выстраивается его прагматическая схема.

Примером фрейма учебной ситуации может быть стереотипная модель социальной ситуации «Покупка в магазине», описанная в следующих параметрах (по Т. А. ван Дейку).

**1. Тема фрейма** — покупка в магазине.

**2. Структура фрейма:**

а) место — магазин, отдел;

б) функции и социальные роли — Агент — Клиент;

в) свойства — Агент идентифицирует себя как продавца, которому нужно продать товар. Клиент идентифицирует себя как покупателя, которому необходимо купить товар;

г) отношения — взаимозависимость: достижение цели Агента зависит от действий Клиента, и наоборот;

д) позиции — Агент продает, Клиент покупает.

**3. Конвенциональная основа фрейма:**

а) знания о режиме работы магазина;

б) информация о том, в каком отделе можно купить нужную вещь;

в) знание системы оплаты (наличные, чековая книжка, кредитная карточка);

г) знание порядка доставки купленного и др.

**4. Глобальная цель Агента** и ее практическая реализация в системе поведенческих примитивов. — Агент хочет продать вещь, для этого он привлекает внимание клиента, снабжает его необходимыми знаниями о товаре, его качестве и цене, проводит небольшую рекламную кампанию, уточняет цель приобретения, в случае необходимости дает совет и т. п.

**5. Глобальная цель Клиента** и ее практическая реализация в системе поведенческих примитивов. — Клиент хочет купить нужную вещь, для чего он идет в магазин, уточняет, в каком отделе можно приобрести эту вещь, просит показать ее, уточняет информацию о ней, дает ее оценку, сообщает о покупке, оплачивает, уточняет, можно ли организовать доставку на дом, и др.

**6. Дискурс** как форма материализации речевого поведения. — Дискурс представлен последовательностью высказываний коммуникантов, объединенных в единый текст общения в форме диалога.

**7. Оценка успешности коммуникации** определяется достижением или недостижением глобальных целей, а также анализом конечного результата через соотнесенность речевых действий с их ситуативными свойствами.



Таким образом, фрейм ситуации характеризуется темой; системой структурных элементов (место, функции участников ситуации, свойства участников, отношения, позиции); конвенциональной основой (правила, нормы и др.); глобальными целями участников и их практической реализацией в системе поведенческих примитивов; дискурсом как формой материализации речевого поведения; оценкой успешности / неуспешности речевого поведения (на основе анализа ситуативных свойств как учебного эталона).

**Фрейм взаимодействия** представлен схемой последовательных речевых действий коммуникантов, направленных на достижение цели коммуникации. Каждое из речевых действий реализует интенцию говорящего, и в то же время является составной частью диалогового взаимодействия.

Как уже отмечалось, речевое поведение представлено в учебном процессе стереотипным и вариативным подтипами. Обучение стереотипному речевому поведению осуществляется на основе фрейма учебной ситуации. Средствами обучения являются поведенческие примитивы и основные речевые акты: акты стимулы (А-С), акты реакции (А-Р), акты оценки (А-О). В качестве А-С могут выступать практически любые иллюкутивные типы речевых актов. Акты же, выступающие в качестве реакции, логически связаны со стимулами. Так, на просьбу можно ответить согласием, отказом или обещанием. На совет — благодарностью или недовольством и т. п.

Функциональные отношения структурных компонентов диалогового взаимодействия характеризуются динамичностью, что лежит в основе вариативной природы речевого поведения.

Схема функциональных отношений структурных компонентов вариативного диалогового взаимодействия отражает все возможные варианты, которые реализуются как программы речевого поведения:

$$\begin{array}{c} \{A-C \rightarrow A-P \rightarrow A-K \rightarrow A-O\}^* \\ \searrow \\ A-I \rightarrow A-P \rightarrow A-O \end{array}$$

\*{} — обозначают границы диалогового взаимодействия.

Обучение вариативному поведению базируется на обучении выбору того или иного варианта программы речевого поведения через использование основных и вариативных актов, а также осуществляется с помощью рефрейминга, механизма переформирования контекста или содержания, заложенного во фрейм. Изменение характеристик контекста во фрейме ситуации на любом из его уровней влечет за собой изменения в речевом поведении.

При этом обучение стереотипному поведению осуществляется на основе общекультурных клише: например, просьба (А-С) — выполнение просьбы (А-Р) — благодарность (А-О). Для реализации же речевых актов интерпретации (А-И) и корреляции (А-К) необходимо знание культуры носителей языка, норм речевой культуры, закрепленных в социуме. Кроме того, следует отметить, что общение в культурно маркированных (ритуализованных) ситуациях подчинено соблюдению коммуникантами норм поведения, определенных национальными стереотипами.

Так, например, в казахской культуре особое значение имеет гастика, которая рассматривает пищу, угощение, ритуал приема пищи как особые знаки, выражающие культурную семантику, используемые как средства коммуникации. Центральным является понятие *дастархан*, которое оценивается не только как прием пищи, угощение гостя, но и как общение во время угощения. Непременным атрибутом дастархана является *бата* (благословение), которым он и завершается. «Основным блюдом при каждом целевом дастархане выступает „ет“ (национальное блюдо из мяса, известное в поликультурном казахстанском социуме так же, как „бешбармак“), которое является концентрированным выражением казахской имитативной магии, основанной на представлении о единой целостности человека и природы, особенно человека и домашних животных. Наблюдается перенесение системы стратификации человеческого общества на части туши животного. При подаче угощения обязательно соблюдение соотношения статуса человека (общественного статуса, статуса в системе родственных отношений...) и символической значимости частей туши животного» [2: 36].

Незнание этой культурной информации приводит либо к коммуникативным неудачам, либо к казусам в ситуациях межкультурного общения.

1. К одной казахской поэтессе приехали писатели из Германии. Стол по традиции ломится от угощения. И вот кульминация — немецкому поэту подают баранью голову. Немец, не скрывая брезгливости, спрашивает: «Вы что, едите головы животных?» Хозяйка была оскорблена.

2. К другому казаху приехал в гости американец. Когда ему подали, опять же в знак уважения, баранью голову, он спросил: «Что мне с ней делать?» Видимо, опытный в межкультурной коммуникации хозяин ответил: «Поцелуй и передай другому». Не менее опытный в политкорректном поведении американец так и поступил — поцеловал и передал другому. За столом продолжили царить юмор и миролюбие.

Таким образом, культурологическое и лингвокультурное знание являются обязательным условием успешного межкультурного общения, основанного на толерантности его участников. А обучение речевому поведению в рамках фрейма учебной ситуации и при условии ее рефрейминга способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции, которая способна обеспечить реальную социализацию личности в иноязычном обществе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Екимбева Л. В. Когнитивно-прагматическое основание обучения речевому поведению // Русский язык в школах и вузах Казахстана. 2006. № 1 (7). С. 28–32.

2. Оналбаева А. Т. Стратификация невербального общения в социокультурном контексте: Автореф. ... д-ра филол. наук. Кокшетау, 2010.

#### [представляем новые книги. рецензии]

### МЕДИАЛИНГВИСТИКА — НОВАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПЛАТФОРМА...

(Начало на с. 57, 69. Продолжение на с. 85, 105)

логиям?» (с. 15). В то же время в книге энциклопедически широко и с подробными отсылками к первоисточникам представлены важнейшие понятия, на которых строятся метаязыки когнитивной семантики, лингвопрограматики, теории коммуникации, дискурсологии и, конечно, лингвокультурологии, которую автор называет «матерью медиалингвистики», что делает труд Б. Скворонка отличным учебником.

Различные способы медийного взаимодействия с обществом (отметим, что к ним автор относит и кино) — пресса, радио, телевидение, Интернет — исследователь называет «смыслообразующими машинами», «приводной механизм» которых основан на когнитивно-языковой активности творческого характера. Картины мира, существующие в «обиходной рациональности» и зафиксированные в языке, преобразуются, по мысли автора рецензируемой книги, в медийные картины мира, которые создаются преднамеренно, а сам процесс их формирования представляет собой идеологически мотивированную модификацию.

При этом происходит профилирование медийных картин мира, специфичность которых напрямую зависит от технологических возможностей того или иного средства массовой информации, которому свойственно именно ему данное видение действительности: «Медиаконцептуализации реальности получают выражение (конкретную форму) с помощью нужного для данной среды языка и специфических форм общения» (с. 19).

С привлечением большого числа исследований как польских, так и зарубежных ученых — культурологов, психологов, антропологов — Б. Скворонек обосновывает важную мысль: «...для части людей медиакартины мира и связанные с ними языковые формы и представления становятся основными, потому что трактуются как нейтральное (объективное) отражение мира» (с. 20). И здесь вновь находит объяснение большой интерес к медиалингвистике как научной дисциплине, который определяется тем, что, по словам автора, «средний пользователь СМИ понимает функционирующий там язык как есте-

## ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ЭМОТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В КУРСЕ ПРАКТИЧЕСКОГО РУССКОГО ЯЗЫКА АМЕРИКАНСКИМИ УЧАЩИМИСЯ (ОТ ВТОРОГО УРОВНЯ ТРКИ)

OLGA V. RYABOVA  
EMOTIVES LEARNING PECULIARITIES  
IN RUSSIAN PRACTICE COURSE FOR AMERICAN STUDENTS (FROM TORFL-2)

В статье рассматриваются вопросы обучения американских стажёров речи на русском языке. Особое внимание уделено комплексному изучению синтаксиса и интонации в курсе практического языка. Предлагается вариант методической системы работы по развитию навыков, связанных с восприятием и продуцированием русской речи, позволяющих инофону успешно включиться в коммуникацию на изучаемом языке.

*Ключевые слова:* обучение речи, фонетика в курсе РКИ, моделирование коммуникативных ситуаций, программа III уровня ТРКИ.

The article refers to the Russian speech problems of American students. Special attention is paid to complex study of syntax and intonation study. A new methodical system on speech perception and reproduction skills development is offered. They help foreign students effectively communicate in Russian.

*Keywords:* speaking practice study, phonetics in Russian for foreigners course, communicative situations modeling, TORFL-3 program.

Изучение русского языка как иностранного от II уровня ТРКИ предполагает постепенное приближение коммуникативных умений студента к уровню носителя языка. Основной задачей обучения становится для студента не просто информационное обслуживание коммуникативной ситуации, а именно адекватное (в большей или меньшей степени) коммуникативное поведение при коммуникации на иностранном (русском) языке. Государственный образовательный стандарт ТРКИ-III предполагает, что инофон должен «уметь комбинировать тактики речевого поведения в зависимости от целей, задач, времени, места общения, социального статуса и предполагаемой коммуникативной компетенции собеседника, соблюдая при этом правила стилистического оформления речи» [3: 7]. Очевидно, что достижение такой коммуникативно-речевой компетенции возможно только при комплексном изучении языка, позволяющем уже на занятии моделировать коммуникативные ситуации, приближенные к реальности, то есть осваивать данные компетенции в практике речи.

Студентам приходится решать проблему сочетания языковых средств при выражении значения. Если до второго уровня ТРКИ студенты изучали ограниченное количество эмотивных высказываний, в которых эмоциональное значение было выражено прежде всего с по-



**Ольга Валентиновна Рябова**

Кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры русского  
языка как иностранного  
и методики его преподавания  
Санкт-Петербургского  
государственного университета  
► agloria@mail.ru

мощью ИК-5 [1], то в связи с развитием словаря, разнообразием ситуаций и тем общения студенты учатся воспринимать на слух и воспроизводить в собственной речи разнообразные эмотивные значения. Государственный стандарт указывает на необходимость для инофонов, сдающих ТРКИ третьего уровня, «владения всеми интонационными конструкциями (в том числе ИК-5, ИК-6, ИК-7 в эмоционально-оценочных предложениях), а также адекватного восприятия всех перечисленных выше интонационных конструкций» [3: 16].

Наиболее успешным в учебном процессе является использование высказываний-моделей, в которых определённая синтаксическая структура регулярно оформляется в речи с помощью определённой интонационной конструкции (или интонационного контура), выражая определённое эмотивное значение. Выбору таких высказываний в качестве материала обучения способствует также то, что в лингвистической литературе эмотивные высказывания описываются с опорой именно на сочетание синтаксической структуры и её интонационного оформления [4].

Следует, однако, заметить, что освоение способов выражения эмоций в речи с помощью интонации является трудным для студентов на всём протяжении изучения русского языка как иностранного. Даже учащиеся, сдавшие тест второго уровня ТРКИ и успешно обучающиеся по программе ТРКИ-III, зачастую (примерно в 20% случаев) не придают значения интонационному оформлению фраз с помощью ИК-5, хотя эта интонационная конструкция изучается в начальном курсе РКИ.

С другой стороны, затруднения в распознавании смысла фразы могут быть связаны с её синтаксической структурой и лексическим наполнением. Например, студенты-американцы, изучающие русский язык на продвинутом этапе обучения, часто приводят фразу «Да нет, наверное» в качестве примера, который крайне трудно «дешифровать», услышав в речи носителя русского языка как ответ на заданный вопрос (например, вопрос «Ты пойдёшь с нами на этот спектакль?»). Трудность распознавания значения учащиеся прежде всего связывают с наличием в этой фразе

трёх слов, значение которых принципиально различается. По словам студентов, «да» воспринимается как выражение согласия, «нет» — как выражение несогласия, «наверное» — как выражение неуверенности, сомнения. Если таким образом воспринимать эту фразу, то, безусловно, реципиент должен теряться в догадках, какой же ответ он получил на свой простой вопрос.

Однако если реципиент обращает внимание на интонационное оформление данной фразы, то непонимание быстро проходит, так как становится очевидным место интонационного центра, который приходится на ударный гласный в слове «нет». Именно по интонационному центру опознаётся основное сообщение — отрицание, выраженное с помощью слова «нет». Носители языка обычно произносят эту фразу, оформляя её с помощью ИК-2 или ИК-7. Но даже вне зависимости от того, какая именно из этих двух ИК была использована, смысл фразы реализуется говорящим и воспринимается реципиентом как отрицание.

Таким образом, действенным способом обратить внимание студентов на эмотивное значение высказывания в ходе учебного процесса является анализ синтаксического и интонационного оформления высказываний, а также анализ ситуаций употребления таких высказываний и моделирований подобных коммуникативных ситуаций. Причём особое внимание необходимо уделять типичному интонационному оформлению каждой из изучаемых моделей эмотивных высказываний.

Например, в курсе РКИ для американских стажёров, обучающихся по программе третьего сертификационного уровня, предлагаются для анализа и использования в речи следующие речевые образцы-модели [2; 5], с помощью которых выражаются указанные значения.

- 5 — 5 (низкий тон голоса; нерадостное удивление)
1. Вы подумайте!  
2 (удивление с недоверием)
  2. С ума сойти!  
7 (эмоциональное отрицание)
  3. Куда там!  
7 (эмоциональное отрицание)
  4. Какое там!

- 7 (эмоциональное отрицание)
5. Где там!  
2 2 (недовольство)
6. То есть как это не читать?  
2 (резкое неодобрение)
7. Ещё улыбается!  
2 (раздражение с неодобрением)
8. Ещё возражает!  
2 (недовольство)
9. И нечего тут радоваться!  
2 (удовлетворение)
10. Ну и слава Богу!  
2 2 (несогласие)
11. Да нет, почему же!  
2 2 (согласие)
12. Ну ещё бы! Конечно!  
7 (ироническое подтверждение)
13. Куда уж лучше!  
2 (подтверждение)
14. Вот то-то и оно!  
2 (несогласие)
15. Не в том дело!

Данные модели часто используются в речи носителей русского языка. Все эти фразы несут эмотивные значения и используются во вполне определённых ситуациях неформального общения. Анализ синтаксических структур данных предложений показывает, что решающую роль для выражения смысла в данных высказываниях играет интонационное оформление. Сочетание данных синтаксических структур с такими ИК является для носителя языка знаком, по которому безошибочно распознаётся смысл, однако инофону такое соответствие необходимо установить и научиться распознавать в речи (причём не только в устной, но и в письменной), а также воспроизводить самому в случае необходимости и в соответствии с собственной интенцией.

Усвоению данных структур способствует система упражнений, построенная от наблюдения функционирования данных единиц в речи носителей языка, через вычленение их из речи и синтаксический и интонационный анализ к синтезу в собственной речи инофона.

Особую роль в процессе изучения таких высказываний играют следующие упражнения.

1. Упражнения на распознавание значений тех же синтаксических структур, произнесённых с «нетипичной» интонацией.

Например, задание: *слушайте фразы и определяйте настроение говорящего и цель его высказывания.*

В этом задании уже изученные фразы звучат в другом интонационном оформлении [5: 29]:

- 5 — 5 (удивление)
1. Вы подумайте!  
2 (очень сильная радость или сарказм)
2. С ума сойти!  
3 (переспрос)
3. Куда там?  
2 (разочарование)
4. Какое там!  
2 (пессимизм)
5. Где там!  
3 2 (вопрос с угрозой)
6. То есть как это не читать?!  
3 (вопрос с возмущением)
7. Ещё улыбается?  
3 (вопрос с иронией)
8. Ещё возражает?  
5 — 5 (сарказм)
9. И нечего тут радоваться.  
2 (раздражение)
10. Ну и слава Богу!  
2 2 (возмущение)
11. Да нет! Почему же?  
2 2 2 (подтверждение с уверенностью)
12. Ну, ещё бы! Конечно!  
5 — 5 (отрицательное отношение)
13. Куда уж лучше, ...  
5 — 5 (разочарование)
14. Вот то-то и оно...  
3 (вопрос)
15. Не в том дело?

2. Анализ интенций говорящих на основе структуры и интонационного оформления фраз в мини-диалогах. Напр.: [Там же: 41–42]:

*Слушайте диалоги и записывайте в скобках интенции говорящих. Составьте диалоги с такими же интенциями, но на другую тему. Прочитайте их с соответствующей интонацией.*

- Какой нахал! (\_\_\_\_\_)
- Да нет, просто называет вещи своими именами. (\_\_\_\_\_)
- Что за длинный язык! (\_\_\_\_\_)
- Да уж за словом в карман не лезет! (\_\_\_\_\_)
- Слушай, с ним вообще можно найти общий язык? (\_\_\_\_\_)
- Не знаю, попробуй. (\_\_\_\_\_)
- Думаю, он человек слова. (\_\_\_\_\_)

- Во всяком случае не бросает слов на ветер. (\_\_\_\_\_)
- Да что же это за язык без костей! Болтает и болтает! (\_\_\_\_\_)
- Зато со всеми находит общий язык. (\_\_\_\_\_)

3. Подбор ответной реплики к первой фразе диалога или подбор реплик к первой фразе диалога.

Например, задания, в которых необходимо подобрать ответ, подходящий не только по значению, но и стилистически [Там же: 33]. Задание:

*Слушайте фразы из рассказа Тэффи «Блины» и отвечайте, используя лексические и фонетические средства.*

1. — Ну, в феврале у нас тоже хорошо. У нас в феврале Масленица.
2. — Блин, это очень вкусно.
3. — Блины, это — когда Масленица!
4. — Блины... — в них главное икра.
5. — Блинов очень много едят. Съедят штук двадцать. Потом хворают.

4. Подбор первой реплики к ответной фразе диалога в соответствии со смыслом ответа и его стилистической окраской. Напр.: [Там же: 41]:

*Прслушайте вторую реплику диалога. Определите, с какой интенцией диктор произносит её и какие ИК использует. Напишите и произнесите первую реплику.*

- \_\_\_\_\_
- Ещё сказки рассказывает!
- \_\_\_\_\_
- Сменил бы он пластинку!
- \_\_\_\_\_
- Осторожней, у него тоже острый язык!
- \_\_\_\_\_
- Какое там говорить начистоту!
- \_\_\_\_\_
- Пора вернуться к нашим баранам?.. Вот то-то и оно!
- \_\_\_\_\_
- Да говори уж начистоту!
- \_\_\_\_\_
- Хватит переливать из пустого в порожнее.

5. Моделирование коммуникативных ситуаций (составление и разыгрывание диалогов), в которых изученные ранее фразы могли быть ис-

пользованы с другим значением и, соответственно, в другом интонационном оформлении.

Например, разыграйте диалог по следующей ситуации: вы члены семьи, которая не может решить, какую передачу смотреть сегодня вечером по телевизору. Эмоционально выразите своё мнение, обсудите предложенные варианты, соглашаясь или не соглашаясь с другими участниками разговора, попытайтесь найти компромисс с другими членами семьи.

Следует подчеркнуть, что только последовательная и кропотливая работа со структурой и интонационным оформлением эмотивных высказываний, в которую включены упражнения с варьирующимся интонационным оформлением изучаемых фраз-образцов, позволяет формировать и развивать у инофонов устойчивые коммуникативные умения. У студентов формируется навык комплексного анализа и распознавания смысла высказывания, а также интерпретации эмотивных высказываний в потоке речи и использования их в соответствующей коммуникативной ситуации на русском языке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. М., 1969.
2. В добрый путь! СПб., 2007–2008.
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М.; СПб., 1999.
4. Пиотровская Л. А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования (на матер. русского и чешского языков): Монография. СПб., 1994.
5. Рябова О. В. Русская интонация и интенции говорящего. Фонетический курс к учебному комплексу по русскому языку как иностранному «В добрый путь! — III». СПб., 2011.

А. В. Коротышев

## «МАТРИЦА АДАПТАЦИИ» КАК КОМПЛЕКС ПРИЕМОВ ДЛЯ ОТБОРА И АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В АСПЕКТЕ РКИ

ALEXANDER V. KOROTYSHEV

“ADAPTATION MATRIX” AS A SETS COMPLEX FOR SELECTION  
AND ADAPTATION OF A LITERARY TEXTS IN RUSSIAN FOR FOREIGNERS TEACHING

В статье рассматриваются приемы отбора художественных текстов для занятий по русскому языку как иностранному с учетом ключевых параметров текста и аудитории. Эксплицировать характер взаимодействия между этими параметрами позволяет т. н. *матрица адаптации*, применение которой дает возможность спрогнозировать отклик аудитории на то или иное качество учебного текста, а также повысить эффективность отбора литературного материала.

*Ключевые слова:* адаптация, читабельность, отбор художественных текстов.

The article considers ways for literary text selection in teaching Russian as a foreign language with respect to key parameters of text and readers. So-termed «matrix of adaptation» allows to reveal interaction between these parameters, thus enabling to forecast readers' response to a specific quality of texts and improve efficiency of text selection.

*Keywords:* adaptation, readability, selecting literary texts.



**Александр Владимирович  
Коротышев**

Аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета  
► akorotyshev@yandex.ru

*Научный руководитель:  
д-р пед. наук,  
проф. Л. В. Московкин*

Преимущества использования художественного текста на занятии по русскому языку как иностранному хорошо известны в методическом сообществе. Это демонстрация языковых явлений в подлинном контексте их употребления, знакомство с историческими фактами, раскрытие традиций, обычаев, норм поведения страны изучаемого языка. Однако тексты художественных произведений, в особенности современных, зачастую оказываются «закрыты» для читателя-инофона, что вызвано как особенностями самого текста (имплицитно выраженный авторский замысел, разнообразие образных средств, связи с широким социокультурным контекстом, неизвестным представителю другой лингвокультуры, и др.), так и спецификой читательской аудитории с ее многообразием мотивационно-эмпирических характеристик. Кроме того, сказывается и односторонний характер приемов, применяемых для отбора и адаптации текстового материала. При составлении учебников авторы зачастую либо проводят чрезмерную адаптацию произведения, выхолащивая, таким образом, его художественное своеобразие, либо переносят акцент на страноведческий комментарий, уходя от собственно занятия чтением, либо вовсе отказываются от адаптации, делая выбор в пользу более простых материалов (так, абитуриентам могут предъявляться сказки либо рассказы для детей).

Аутентичность или доступность, познавательный сюжет или иллюстрация языкового материала — отбирая текстовый фрагмент для занятия, преподавателю иностранного языка приходится постоянно выбирать тот или иной критерий, порой в ущерб другим методическим приоритетам. Добиться компромиссного решения данной лингводидактической проблемы позволяет опора на читабельность — значимое свойство изучаемого текста, понимаемое как «...момент, в который эмоциональный, когнитивный и лингвистический опыт читателя ... вступает во взаимодействие с темой произведения, целями чтения, и авторским пониманием семантических и синтаксических структур»<sup>1</sup>. Читабельность базируется на 2 группах параметров, характеризующих как читательскую аудиторию, так и адресуемый ей текст. К этим параметрам относятся уровень языковой компетенции читателя, его мотивация, опыт в чтении на родном языке, эстетический опыт, а также присущие тексту информативность, делимость, связность, объем неизвестной лексики в данном тексте и размер отбираемого фрагмента. Успешная методика отбора художественного произведения для занятий по чтению должна учитывать не только названные параметры, но и характер взаимодействия между ними, позволяя спрогнозировать отклик аудитории на то или иное качество учебного текста, заранее эксплицировать его. Рассмотрим данные параметры подробнее.

Уровень языковой компетенции является первым и, пожалуй, наиболее «закономерным» параметром, который учитывается при отборе художественного произведения. Однако отбор текста по этому параметру должен осуществляться не «методом наложения» перечня умений, которыми овладевает учащийся, на конкретный отбираемый фрагмент, а с учетом коммуникативной полноты последнего: для занятия должны быть отобраны такие тексты, «в которых представлены либо все, либо как можно больше компонентов коммуникативной компетенции читающего»<sup>2</sup>. Эти компоненты, или базальные умения, могут быть объединены в 2 группы: а) умения перцептивной обработки информации, связанные с по-

ниманием языкового материала текста; б) умения смысловой обработки информации, предполагающие извлечение и осмысление фактов, на которых строится содержание текста. Умения первой группы выражаются, в частности, в способности читателя прогнозировать лексические единицы и грамматические конструкции, определять значение незнакомых слов по контексту, понимать средства связи между разноуровневыми элементами текста. В свою очередь, умения второй группы находят свое проявление в полноте и глубине понимания прочитанного, к ним, помимо прочих, относят способность читателя выделять и обобщать факты, строить суждения на их основе, интерпретировать прочитанное. Чем больше базальных умений будет задействовано текст, тем выше степень соответствия отбираемого текста языковой компетенции обучаемых.

Наряду с собственно языковыми характеристиками читателей-инофонов, не меньшую важность при отборе текста представляют их индивидуально-психологические особенности. Рассматриваемый параметр реализуется в 3 взаимосвязанных аспектах. Первый (назовем его мотивационным) выражается в соответствии текста практическим интересам обучаемых. Второй, эмпирический аспект задействует тот опыт чтения литературных произведений, который уже сложился у иностранцев на родном языке. Третий, эстетический аспект связан с эстетической способностью конкретного читателя воспринимать художественную речь определенного автора.

Мотивационный аспект является одним из наиболее значимых по отношению к выбору текста, поскольку учащиеся работают именно с тем материалом, который значим для них, уподобляя учебную деятельность процессу чтения на родном для них языке. Более того, подчеркивает И. А. Зимняя, само осознание учащимся того, что он сам может выбирать тексты для занятия, повышает «степень вовлеченности учащегося в учебный процесс, его мотивированность, его согласие с целью и условиями обучения»<sup>3</sup>. Не случайно австралийский методист Д. Нанэн считает первым шагом при составлении учебной программы сбор информации о слушателях —



не только об их языковом уровне, но и о возрасте, имеющемся образовании, опыте изучения иностранных языков, времени нахождения в иноязычной культуре, опыте работы<sup>4</sup>.

Эмпирический аспект отбора художественных текстов определяется знанием текстов, биографий, исторических сведений, т. е. уже имеющимся у инофона опытом чтения на родном или других иностранных языках. Интересным в этой связи представляется механизм воздействия эмпирической составляющей на понимание нового текста, описанный Т. А. ван Дейком и В. Кинчем<sup>5</sup>. Содержание ранее прочитанных текстов вместе с предыдущим когнитивным опытом, отмечают учёные, закладывается в ситуационную модель эпизодической памяти человека, объединяющую события, действия, лица, ситуации. В процессе восприятия нового в сознании читателя атомарные пропозиции организуются в пропозиционные схемы, которые обеспечивают быстрый анализ воспринимаемых поверхностных структур и выстраивание относительно простой и жесткой семантической конфигурации на основе прочитанного. В процессе интерпретации выборочно активизируются общие или эпизодические знания читателя о мире, которые и становятся материалом для умозаключений. Следовательно, чем больше значений текста будет встроено в имеющиеся у обучаемого пропозиционные схемы, тем быстрее он перейдет от перцептивного уровня восприятия к извлечению смысла, сконцентрированного в художественных образах, тем лучше он запомнит изученное.

Третий аспект, составляющий индивидуально-психологические особенности обучаемых, мы назовем эстетическим. Он связан со сближением индивидуальных черт автора произведения и его читателя. Замечания об общности эстетического опыта создателя текста и его реципиента можно встретить у целого ряда авторов<sup>6</sup>. По замечанию А. Н. Васильевой, «читатель является своеобразным аналогом самого писателя, и качество произведения во многом зависит от того, на какой тип читателя ориентируется автор»<sup>7</sup>. Процедура отбора текстов в учебных целях может быть направлена на поиск тех смысловых полей в текстах,

которые обнаружат пересечение со смысловыми полями у обучаемых.

Эксперимент по диагностике психологических акцентуаций читателей проиллюстрирован В. П. Беляниным<sup>8</sup>. Исследователь аннотировал ряд художественных текстов, классифицированных в зависимости от типа выражаемых ими психологических акцентуаций на «светлые», «тёмные», «весёлые», «печальные», «красивые» и «сложные». Испытуемым предлагалось по аннотациям определить, какие тексты они хотели бы в дальнейшем прочитать. Выбор текста той или иной акцентуации, по мысли автора, предполагает склонность читателя к определенному типу реагирования: к примеру, люди, отдающие предпочтение «светлым» текстам, открыты, увлечены политикой, интересуются историей и культурой, имеют опыт общественной жизни, стремятся к руководящим позициям. Они с интересом отреагируют на тексты об уникальности и неповторимости живого, актуальных проблемах общества, истории, культуры, религии.

Практика психологической оценки читательских предпочтений на занятиях по иностранному языку может быть, по нашему убеждению, встроена в инструментарий отбора художественных текстов для чтения. Так, обучаемым может быть предложено вспомнить наиболее яркий текст из прочитанных ими на родном языке за последнее время, и охарактеризовать его согласно приведенной классификации. Кроме того, и сам преподаватель, наблюдая за поведением студентов, может строить предположения о тех или иных типах текстов, которые будут соответствовать их установкам.

Среди параметров текста, знаковых в плане отбора учебного материала, главенствующее положение занимает информативность. Как известно, информационный строй художественного текста насыщен и разнообразен, он включает факты, побудительные элементы, оценочные суждения, аксиологическую и концептуальную информацию, обнаруживающую свое значение в конкретных ситуациях, составляющих контекст произведения. «Реперными точками» для контекста являются ключевые текстовые единицы,

задающие направление повествованию. Важной составляющей информативности, оказывающей существенное влияние на отбор художественного текста, является его новизна, стимулирующая познавательную деятельность читателя и понимаемая как «степень ожидаемости / неожиданности представленных элементов текста»<sup>9</sup>. Согласимся с И. В. Ребровой, которая отмечает, что «при определении темы и намерения автора читатель — тем более современный, искушенный — вправе ждать новизны»<sup>10</sup>.

Наряду с новизной отметим и другую важную составляющую информативности — возможность адекватной интерпретации авторского замысла читателем. По мнению многих исследователей<sup>11</sup>, прагматическая установка автора отбираемого для занятий произведения, особенно при изображении конфликтных ситуаций и проблем, должна быть выражена вполне определенно; иными словами, текст должен быть транспарентным в прагматическом плане.

Смысловая завершенность составляет еще один признак, характеризующий информативность текста. Рассуждая об автономном характере пригодных для обучения текстовых фрагментов, Л. И. Зильберман отмечает, что критерием «качества» любого текста является возможность озаглавить как текст в целом, так и отдельные его части<sup>12</sup>.

Адаптация художественного произведения в учебных целях влечет за собой необходимость выделения в текстовом массиве первостепенных и второстепенных элементов. В этом процессе ведущую роль играет следующий параметр текста — его делимость, мерой которой выступает предикативная структура отбираемого фрагмента. Эта структура имеет многоуровневый, иерархический характер, что дает нам возможность поделить текст на части в зависимости от предикативной отнесенности тех или иных его компонентов к раскрытию основной мысли произведения, описаний действующих лиц, атмосферы, в которой протекает сюжет, и т. п.

Прием построения иерархии содержательных элементов внутри художественного текста при помощи информационно-целевого анали-

за описан Т. М. Дридзе для научных и публицистических текстов и применен Т. Е. Печерицей в процессе адаптации текстов художественной литературы при обучении иностранному языку. Прием позволяет представить макроструктуру текста как иерархию смысловых блоков — предикаций, относя к предикации первого порядка языковые средства, передающие основную идею сообщения, а к предикациям второго и последующих порядков — средства передачи общего содержания, осязаемых и оцениваемых героями ситуаций, аргументации фактов, подкрепляющих авторский замысел. Однако специфика художественного текста, как правило, не предполагает регулярного, эксплицитного выражения авторского замысла: он раскрывается через используемые писателем образы в предикациях нижних порядков. По этой причине Т. Е. Печерица снабдила инструментарий разработанного Т. М. Дридзе анализа средствами оценки каждого компонента исходя из той роли, которую он играет для создания образных представлений. По мнению автора, такой анализ должен включать не только разнесение текстового материала по разнопорядковым предикациям, но и оценку элементов с точки зрения их участия в раскрытии основного сюжета (событийный план), в обрисовке действующих лиц (субъективный план), в описании окружающих предметов и явлений (образный план)<sup>13</sup>.

Ценность такого подхода в плане отбора и адаптации произведений литературы для обучения иностранному языку состоит в том, что, во-первых, он позволяет наглядно представить заложенную в тексте иерархию коммуникативных программ и последовательность реализации основной его идеи; во-вторых, определять направления адаптации текста, диагностировать избыточные в лингводидактическом смысле элементы, исключение которых не повлечет за собой искажения авторского замысла.

Опора на еще один текстовый параметр, параметр связности, дает возможность оценивать те или иные фрагменты текста в плане их автономности либо зависимости (автосемантичности/синсемантичности), строго определяя рамки и масштаб предстоящей адаптации этих элемен-

тов: автономные фрагменты, содержащие средства первичной номинации, воспринимаются как неразрывные и могут подвергаться лишь очень ограниченными адаптационным процедурам, другие, присваивающие предмету речи вторичные номинации, менее автономны, и возможность их адаптации потенциально выше.

Кроме того, рассмотрение текста с позиции связности позволяет выделять оптимальные типы соответствия между элементами содержания и тем набором наименований, которыми эти элементы выражаются непосредственно в тексте. В зависимости от соотношения между элементами содержания и объемом выражающих их наименований Т. К. Кожевникова выделила 9 типов синтактико-семантического построения художественного текста<sup>14</sup>, а Т. Е. Печерица на основе анализа 103 произведений советских писателей установила 2 наиболее адекватные в методическом плане типа, подходящие для обучения чтению студентов подготовительного отделения: тексты, в которых сохраняется паритет между элементами содержания и выражающими их наименованиями, либо план выражения по количеству значительно превышает план содержания<sup>15</sup>.

Сопоставление точек зрения исследователей на технические параметры фрагмента, отбираемого для чтения, позволяет установить следующие требования: размер от  $\frac{3}{4}$  до 1,5 страниц, при доле неизвестной лексики в 10–15% от общего объема текста. До 25% общей информации текста могут составлять описания фонов, иллюстрирующих основной сюжет, а в репертуаре незнакомых слов целесообразно выделять элементы, семантизируемые при помощи словаря, контекста, языковой догадки.

Рассмотренные параметры отбора текстового материала можно представить в их взаимосвязи в виде т. н. *матрицы адаптации* (табл.). Матрица адаптации художественных текстов включает наборы параметров отбора текстов и параметров аудитории, которой предполагается адресовать данный текст. Матрица позволяет проследить, во-первых, бинарные связи текстовых параметров с группами параметров, характеризующих читательскую аудиторию, во-вторых,

вертикальные связи с другими текстовыми параметрами.

Так, параметр информативности раскрывается через параметры «новизна фактов», «прагматическая транспарентность» авторского замысла, «смысловая завершенность» отобранного к занятию фрагмента. В свою очередь, параметр «новизна фактов» обнаруживает бинарные связи с параметрами, характеризующими коммуникативные компетенции читательской аудитории. Действительно, новое стимулирует мыслительную деятельность учащегося: стремясь раскрыть неизвестное, читатель пытается соотнести его с собственным опытом, задействуя умения перцептивной обработки — прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций, контекстуальную догадку, а также смысловой обработки — читатель выделяет новое, обобщает факты в смысловые блоки, строит суждения. Работа с новым материалом завершается оценкой того, насколько новое в тексте соответствует его практическим интересам.

Аналогичные бинарные связи мы можем наблюдать и на примере параметров «прагматическая транспарентность» и «смысловая завершенность фрагментов», при этом здесь добавляется значимый партнер бинарного альянса со стороны читателя — «близость психологических акцентов автора и читателя». От уровня экспликации позиции автора и завершенности текстового фрагмента зависит то, насколько быстро читатель соотнесет полученную информацию с собственными эмоционально-психологическими установками. Вертикальная связь параметров «новизна» и «неизвестная лексика» раскрывается через потенциально высокую возможность характеристики новых явлений, неизвестных или малоизвестных читателю, новыми лексическими средствами, не представленными в его словарном запасе. Читатель также с высокой степенью вероятности сможет воспринять иерархию предикативных элементов текста, если ему ясна основная мысль автора, а сами элементы обладают смысловой завершенностью; сказанное позволяет нам выделить отношения вертикальной связи между параметрами «прагматическая транспарентность»

Таблица. Матрица адаптации художественного текста

№	Параметр текста	Подгруппа параметров	Бинарные связи с параметрами аудитории	Вертикальные связи с другими параметрами текста
1.	Информативность	1.1. Новизна фактов.	Перцептивная обработка: прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций определение неизвестных слов по контексту Смысловая обработка: выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации. Мотивация.	Неизвестная лексика.
2.	Делимость	1.2. Прагматическая транспарентность, смысловая завершенность фрагментов. 2.1. Возможность построения иерархии коммуникативных программ.	То же, что и для п. 1.1, а также: близость психологических акцентуаций автора и читателя. Перцептивная обработка: понимание средств связи между разноразновыми элементами текста. Смысловая обработка: выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев.	Возможность построения иерархии коммуникативных программ. Прагматическая транспарентность Смысловая завершенность фрагментов. Автосемангичность/синсемангичность фрагментов. Соотношение между планом содержания и планом выражения.
3.	Связность	3.1. Автосемангичность и синсемангичность фрагментов. 3.2. Соотношение между планом содержания и планом выражения.	Опыт в чтении на родном языке, знание культурологических реалий. Смысловая обработка: выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе; интерпретация полученной информации.	Делимость. Смысловая завершенность фрагментов. Возможность построения иерархии коммуникативных программ. Объем фрагмента.
4.	Неизвестная лексика	4.1. Объем неизвестных слов — 10–15% от общего количества слов во фрагменте.	Перцептивная обработка: прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций, определение значения неизвестных слов по контексту.	Объем фрагмента. Новизна фактов.
5.	Объем текста	5.1. Объем фрагмента — от $\frac{3}{4}$ страницы печатного текста до 1,5 страниц. Объем второстепенной информации — 25%.	Смысловая обработка: выделение и обобщение фактов.	Соотношение между планом содержания и планом выражения. Объем неизвестных слов.

и «смысловая завершенность фрагментов», с одной стороны, и «возможность построения иерархии коммуникативных программ» — с другой.

Практическое значение матрицы при адаптации художественного текста, на наш взгляд, состоит в возможности учитывать максимально полный набор атрибутов, характеризующих текст и его потенциальных читателей, подбирать произведения, в наибольшей степени релевантные задачам учебного процесса, а затем осуществлять эффективную адаптацию этих произведений.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Dechant E. V., Smith H. P. *Psychology in teaching reading*. New Jersey, 1977. P. 298.

<sup>2</sup> Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов / Под ред. А. Н. Шукина. М., 1990. С. 208.

<sup>3</sup> Зимняя И. А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности // Сб. науч. тр. МГО ПИЯ. Вып. 130. М., 1978. С. 36.

<sup>4</sup> Nunan D. *The learner-centered curriculum. A study in second-language teaching*. Glasgow, 1989. P. 4.

<sup>5</sup> Ван Дейк Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. Вып. 23. М., 1988. С. 176.

<sup>6</sup> Белянин В. П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя.

М., 2006; Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя. М., 1983; Рубакин Н. А. Психология читателя и книги. М., 1977; Успенский Б. А. *Ego Loquens: Язык и коммуникационное пространство*. М., 2007; и др.

<sup>7</sup> Васильева А. Н. *Художественная речь*. М., 1983. С. 20.

<sup>8</sup> Белянин В. П. Указ. соч. С. 244–258.

<sup>9</sup> De Beaugrande R., Dressler W. U. *Introduction to text linguistics*. London, 1981. P. 10–11.

<sup>10</sup> Рогова К.И., Колесова Д.В., Шкурина Н.В. и др. *Текст: теоретические основания и принципы анализа*. СПб., 2011. С. 105.

<sup>11</sup> Дридзе Т. М. *Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии*. М., 1984; Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. *Обучение чтению (на матер. художественных текстов)*. М., 1984; Фоломкина С. К. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов*. М., 1987; и др.

<sup>12</sup> Зильберман Л. И. *Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы*. М., 1988. С. 56.

<sup>13</sup> Печерица Т. Е. *Использование художественного текста при обучении русскому языку как иностранному (отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подготовительных факультетов)*. М., 1986. С. 63.

<sup>14</sup> Кожевникова К. Н. *Формирование содержания и синтаксис художественного текста // Синтаксис и стилистика*. М., 1976. С. 301–315.

<sup>15</sup> Печерица Т. Е. *Отбор и адаптация художественных текстов для чтения в группах студентов-филологов, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР: Автореф. дис.... канд. пед. наук*. М., 1981. С. 34–38.

#### [представляем новые книги. рецензии]

### МЕДИАЛИНГВИСТИКА — НОВАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПЛАТФОРМА...

(Начало на с. 57, 69, 74. Окончание на с. 105)

ственную форму выражения»; изучение этой новой «естественной» формы нуждается, следовательно, в новых исследовательских инструментах, вырабатываемых «с учетом развития и исторической изменчивости СМИ и принимая во внимание соответствующие типу СМИ условия приема информации» (Там же).

Подходы Б. Сковронекка к языковому аспекту массмедиа, кратко изложенные выше, задают логику всей книге. В ней четыре главы: «Культура по отношению к коммуникации и языку» (с. 25–46), «Медиа по отношению к культуре, коммуникации и языку» (с. 47–86), «Медиалингвистика. Основные предпосылки» (с. 87–159), «Языковое разнообразие в медиа» (с. 161–46). Последняя глава построена по «технологическому» прин-

ципу, в ней пять параграфов: «Пресса» (с. 176–190), «Кино» (с. 191–204), «Радио» (с. 205–211), «Телевидение» (с. 211–234), «Интернет» (с. 234–247). Каждой главе (и даже предисловию) автор предпосылает два эпиграфа, отражающих основные отправные точки его рассуждений. По сути дела, эти цитаты сами по себе могут стать путеводителем по этапам осмысления массмедиа как важнейшего поля дискурсивных практик (их авторы: S. Gajda, M. Lisowska-Magdziarz, M. Hopfinger, Z. Kövecses, M. Filiciak и G. Ptaszek, H. Weinrich, G. Godlewski, G. Deleuze, I. Bajerowa, J. Bralczyk и G. Majkowska).

Подчеркивая, что «полифония средств коммуникации естественно вызывает полифонию исследовательских процедур» (с. 95), автор де-

С. П. Белокурова, Т. И. Зазнобина

## СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКТ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ (ЛИТЕРАТУРА. 9 КЛАСС)

SVETLANA P. BELOKOUROVA, TATIANA I. ZAZNOBINA  
MODERN TEACHING COURSE: NEW EDUCATION APPROACHES  
AND NEW OPPORTUNITIES (LITERATURE. 9TH FORM)

В статье, посвященной инновационному учебно-методическому комплексу «Литература. 9 класс» под ред. И. Н. Сухих, в состав которого входят учебник, книга для учителя, практикум для учащихся и электронное приложение, рассмотрены новые подходы к обучению и новые возможности, которые предоставляет данный учебно-методический комплект. Авторы предлагают обзор и анализ различных типов вопросов и заданий, входящих в УМК и направленных на формирование ключевых учебных компетенций девятиклассников в области литературного образования. В статье также представлены основные виды учебной деятельности, позволяющие включить учащихся в процессы, обеспечивающие социализацию и культурную самоидентификацию девятиклассников.

*Ключевые слова:* методика преподавания литературы в школе, учебно-методический комплекс, 9 класс.

The article is dedicated to an innovative teaching course “Literature. 9th Form”, edited by I. N. Sukhikh. The course has the following components: Student’s Book, Teacher’s Book, Work book and IWB Software. The article examines new educational approaches and new opportunities, represented by the course. The authors suggest the review and analysis of different types of questions and tasks included into the course and directed to form main training (educational) competences of 9th formers in literary education. The article represents main kinds of the educational activity which involve students in the processes, providing socialization and cultural self-identification of 9th formers.

*Keywords:* methods of literature teaching at school, teaching course, 9th form.



**Светлана Павловна  
Белокурова**

Учитель русского языка  
и литературы гимназии № 405  
Санкт-Петербурга, методист  
Научно-методического центра  
Красногвардейского района  
Санкт-Петербурга,  
Заслуженный учитель РФ  
► spb@gramma.ru

**Татьяна Изевна Зазнобина**

Учитель русского языка  
и литературы гимназии № 24  
Санкт-Петербурга, методист  
Научно-методического центра  
Василеостровского района  
Санкт-Петербурга,  
Заслуженный учитель РФ

Интересно ли современному школьнику ответить, на такой, например, вопрос:

*Какого определения не давал А. С. Пушкин своему роману «Евгений Онегин»?*

- 1) «Энциклопедия русской жизни»; 2) «Свободный роман»;
- 3) «Роман в стихах»; 4) «Собрание пестрых глав».

Несомненно, для того чтобы дать правильный и обоснованный ответ, надо прочесть роман, познакомиться с критическими статьями или хотя бы фрагментами из них. Задача же учебника — предложить школьнику такие формы знакомства с литературой и методы её изучения, которые сделают книгу, художественное произведение интересным, понятным, значимым для юного читателя.

Учебно-методический комплект\* «Литература. 9 класс» принадлежит к завершённой предметной линии учебников для 5–11 классов под общей редакцией доктора филологических наук, профессора кафедры литературы Санкт-Петербургского государственного университета

И. Н. Сухих. Содержание курса литературы в 9 классе строится на историко-литературной основе. Историко-литературный принцип организации учебного материала отражен в структуре и последовательности глав и разделов учебника.

В первой главе «Вечные образы: словарь культуры» представлены ключевые для формирования культурного контекста русской литературы XVIII–XIX вв. авторы и произведения мировой литературы: «Эдип-царь» Еврипида, «Божественная комедия» Данте, «Гамлет» Шекспира, «Дон Жуан» Мольера, «Фауст» Гёте. В соответствии с требованиями ФГОС материалы учебника нацелены на мотивацию чтения и изучения художественных произведений русской литературы — от «Слова о полку Игореве» до поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души», на осмысление их нравственного и эстетического значения для русской культуры в целом и для каждого читателя в отдельности. Соотнесение общечеловеческого и конкретно-исторического подходов дает обучающимся возможность обратиться к вечным темам, актуализировать их применительно к своему жизненному и читательскому опыту. Это позволяет приблизить произведения прошлого к современности, усилить их нравственно-эстетическое воздействие на девятиклассников. Характер организации учебного материала — последовательное изучение литературных эпох и персоналий — помогает осмыслению специфики историко-литературного процесса от античности до первой половины XIX века в тесной связи и преемственности с мировой литературой.

Учебник включает обзорные и монографические темы, сочетание которых позволяет не только познакомить учащихся с выдающимися зарубежными и отечественными произведениями, такими как комедия Д. И. Фонвизина «Недоросль», повесть Н. М. Карамзина «Бедная Лиза», комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума», лирика, драматургия и роман в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин», лирика М. Ю. Лермонтова и его роман в новеллах «Герой нашего времени», поэма Н. В. Гоголя «Мертвые души», но и показать их место в историко-литературном процессе и русской культуре в целом. Монографические

темы дают максимально полную картину жизни и творчества писателей, и при этом судьба каждого автора, благодаря многочисленным отсылкам, переключкам и реминисценциям, включена в широкий культурный контекст эпохи и шире — в контекст русской и мировой литературы. Так, например, пушкинская универсальность — отмеченная еще Ф. М. Достоевским «всемирная отзывчивость» поэта — становится предметом обсуждения и организующей учебный материал идеей в главах «Мудрость Пушкина» и «Роман романов: энциклопедия русской литературы». Фактический материал о писателях каждой из монографических глав обобщен в *хронологических таблицах «Основные даты жизни и творчества»*, кратко и системно информирующих учащихся о главных вехах биографии изучаемых авторов. Работа с таблицами позволяет систематизировать знания девятиклассников в области истории литературы и организовать промежуточный контроль при изучении биографических тем.

В главах учебника последовательно реализуется принцип преемственности: поступательное развитие русской литературы XVIII–XIX веков открывается исследованием трансформации литературных направлений изучаемого периода: *классицизм (Д. И. Фонвизин, Г. Р. Державин) — сентиментализм (Н. М. Карамзин) — романтизм (раннее творчество А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова) — реализм (зрелое творчество А. С. Пушкина, творчество Н. В. Гоголя)*. Освоение специфики литературных направлений и их роли в развитии русской культуры строится вокруг ключевых фактов истории литературы и подкрепляется теоретико-литературными знаниями, необходимыми девятиклассникам.

Методический аппарат учебника, как и его содержательная часть, развивает умение использовать профессиональную терминологию в процессе изучения предмета. Любое теоретико-литературное понятие вводится на основе практики и как ее итог. Освоение предусмотренных программой теоретико-литературных понятий происходит в процессе анализа художественных текстов, в непосредственной связи с произведением. Например, в главе «Василий Андреевич

Жуковский» вопросы и задания концентрируют внимание девятиклассников на специфике творческого метода поэта, в частности от учащихся требуется самостоятельное решение проблем идентификации творчества поэта с точки зрения его принадлежности к литературному направлению, особенностей поэтики и др. На решение этих вопросов направлены задания, содержащие исследовательский компонент: на примере одного из произведений предлагается провести мини-исследование и сформулировать ответы на вопросы:

1. Какие романтические принципы проявились в поэзии Жуковского? Как вы понимаете определение А. Н. Веселовского «поэзия чувства и сердечного воображения»? 2. В чем своеобразие пейзажных стихотворений Жуковского? 3. Какова специфика баллад Жуковского? 4. Какую роль в поэзии Жуковского играют символические мотивы?

Последовательно во всех главах учебника, а также в «Практикуме» для учащихся новые термины литературоведения выделяются курсивом и истолковываются в сносках, например, понятие *акростих* в монографической главе «Гавриил Романович Державин», *эпиграмма* в главе «Александр Сергеевич Пушкин», *апокрифический* в главе «Александр Сергеевич Грибоедов» и другие. В учебнике в сносках также истолкованы новые для учащихся понятия, например, *апология*, *антропоморфизм*, *эмпиризм* и другие. Даны переводы цитат на иностранных языках, включенных в текст учебника, толкование устаревших слов, географических наименований, упоминаемых имен литературных героев и исторических личностей. Краткие статьи о деятелях культуры и искусства, литературоведах, критиках, поэтах и писателях изучаемых эпох, не вошедших в список монографических тем, включены в «Словарь имён деятелей культуры» в конце 2-й части учебника. Там же приведена «Табель о рангах».

В главах учебника девятиклассникам предлагаются для осмысления и обсуждения различные литературоведческие концепции. Учебник, как и УМК в целом, включает сведения о новейших достижениях современного литературоведения, дискуссионные вопросы истолкования

произведений, например, *вопрос современно-го «прочтения» комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», столкновение интерпретаций образов Чацкого, Софьи и Молчалина в критике XIX века и в современном литературоведении*. Задания «Практикума» предлагают технологию организации диспута об основных проблемах и персонажах комедии.

Спектр имен литературоведов и критиков, мнениями и суждениями которых в учебнике и «Практикуме» подкрепляется учебный материал, говорит сам за себя: В. Г. Белинский, К. С. Аксаков, И. Ф. Анненский, Андрей Белый, В. В. Набоков, Ю. М. Лотман, В. С. Непомнящий, Ю. Манн, Д. С. Лихачёв, Г. А. Гуковский, И. Золотусский, А. Генис, П. Вайль, Е. Н. Цимбаева и др. Таким образом, очевидно, насколько широко в УМК использован принцип дискуссионности: практически во всех разделах учебника и «Практикума» авторы сталкивают взгляды литературоведов на произведение, что позволяет школьникам увидеть множественность возможных прочтений и истолкований. По принципу дискуссионности выстроены, например, главы о «Горе от ума»: «*Карикатуры и портреты: 25 глупцов?*», «*Странная комедия: странствия во времени*». Тот же принцип множественности взглядов на персонажа используется в главах о «*Слове о полку Игореве*» (оценка поступка Игоря), о «*Евгении Онегине*» (Об Онегине), «*Герое нашего времени*» (о Печорине) и «*Мертвых душах*» (о помещиках и Чичикове). Кроме того, углубление интереса к предмету происходит за счет самостоятельной работы с критической литературой: после текста каждой монографической главы или раздела учебника девятиклассникам предлагается рубрика «*Литература для дополнительного чтения*»: список критических и литературоведческих текстов, дополняющих учебный материал. Список *литературы для учителя* ко всем темам включен в «Книгу для учителя».

Методический аппарат учебника обеспечивает овладение приемами отбора, анализа и синтеза информации на определенную тему, формирует навыки смыслового чтения и самостоятельной учебной деятельности. Структура заданий



учебника в целом такова: задания к тексту главы; задания к изучаемому произведению; задания творческого и исследовательского характера; задания, связанные с проектной деятельностью или написанием рефератов и исследований. Например, к главе «Гавриил Романович Державин» в учебнике предложены проверяющие сформированность предметных и метапредметных УУД задания.

1. Сделайте краткий обзор исторических событий и подготовьте краткие «портреты» исторических лиц, с которыми связана жизнь Державина. 2. Составьте таблицу жанров, в которых работал Державин. 3. Определите специфику державинских од и проведите исследование по самостоятельно разработанным критериям, позволяющее увидеть, чем они отличаются от од Ломоносова. 4. На смерть А. В. Суворова Державин написал стихотворение «Снигирь» (1800). Почти через два века поэт, лауреат Нобелевской премии И. А. Бродский (1940–1996) использовал его строфу и мотивы в стихотворении «На смерть Жукова» (1974). Прочитайте эти тексты (тексты включены в задание). Напишите исследование или реферат: «Два полководца — два поэта».

Практически во всех тематических блоках «Практикума» с целью контроля смыслового чтения девятиклассникам предлагается заполнить таблицы или матрицы цитатным материалом, записать результаты самостоятельного исследования и сделать выводы. Так, задание 2 «Практикума» к теме «Николай Васильевич Гоголь» содержит исследовательский компонент, синтезирует языковой и читательский опыт девятиклассников и предлагает ответить на проблемный вопрос с опорой на анализ прочитанного ранее:

Наверное, вы уже не раз замечали, что фразы, которые часто звучат вокруг нас, принадлежат перу Гоголя. Закончите известные цитаты из разных произведений писателя и вспомните, откуда они «вылетели».

- Есть еще порох в \_\_\_\_\_
- Чему смеетесь? \_\_\_\_\_
- С Пушкиным на дружеской \_\_\_\_\_
- А подать сюда Ляпкина-\_\_\_\_\_
- Брать борзыми \_\_\_\_\_
- Легкость в мыслях \_\_\_\_\_
- Пренеприятное известие: к нам едет \_\_\_\_\_

Продолжите список ставших крылатыми гоголевских фраз:

– \_\_\_\_\_  
 – \_\_\_\_\_  
 Как вы думаете, почему авторство расхожей фразы о том, что в России «две беды — дураки и дороги», приписывают Гоголю? Аргументируйте свою точку зрения.

Выделение специальными значками вопросов и заданий разных типов и уровней сложности позволяет дифференцировать обучение внутри класса (**Т** — вопросы и задания к тексту главы учебника, теория; **!** — творческое задание, **П** — вопросы задания к произведению; **И** — исследовательская работа; **О** — задания сопоставительного характера; **\*** — задания повышенной сложности). К теме «Александр Сергеевич Пушкин» предложены среди прочих такие задания:

**Т** — 1. Какими историческими и биографическими обстоятельствами продиктованы пушкинские строки: «Нам целый мир чужбина / Отечество нам Царское Село»? <...> 8. Что такое слова-сигналы? Какие слова-сигналы использованы в пушкинской вольнолюбивой лирике?

**П** — <...> Каков основной конфликт поэмы «Цыганы»? Чем воля Алеко отличается от цыганской вольности?! — Какую тему пушкинской лирики С. Л. Франк считал основной? Назовите стихи, которые ей в наибольшей степени соответствуют. Попробуйте найти произведения, которые ее уточняют или отрицают. <...>

**И** — Прочитайте стихотворение Д. Самойлова «Дом-музей» (далее приводится текст стихотворения). Какие детали стихотворения соответствуют пушкинской биографии, а какие ей противоречат? Можно ли считать Пушкина прототипом старого поэта? Почему имя поэта в стихотворении не названо? Каково отношение поэта XX века к своему предшественнику?

**\*** — Прочитайте описание гостей на именинах Татьяны («Гвоздин, хозяин превосходный, // Владелец нищих мужиков...»), Зарецкого («Теперь же добрый и простой // Отец семейства холостой»), представителей московского света («Все тот же ипиц и тот же муж») и др. Сочините свои эпиграммы на гостей Фамусова (А. С. Грибоедов «Горе от ума») или персонажей комедии Д. И. Фонвизина «Недоросль». Можете проиллюстрировать эпиграммы.

Такого рода визуальная дифференциация типов, структуры и уровня сложности заданий позволяет осуществить структурирование, обобщение, синтез учебной информации.

Методический аппарат учебника и «Практикума» также формирует критическое мышление, способность аргументированно высказывать свою точку зрения. Например, к вступительной главе «История и поэзия: кто — кого?» предлагается вопрос, позволяющий установить связи истории и литературы:

1. Какие известные вам исторические события нашли отражение в русской литературе у Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Толстого, писателей XX века?; далее — задание эвристического характера: 2. Можно ли найти на географической карте России и мира места, описанные в произведениях литературы, кроме тек, которые названы Э. Казакевичем?;

далее — аналитического:

3. Как вы понимаете пушкинское изречение «История народа принадлежит поэту»?;

и затем — пропедевтического, связанного с технологией критического мышления, требующего выдвижения гипотезы:

4. У современных историков и писателей существует понятие альтернативная история. Как вы думаете, что оно значит? Можете ли вы привести примеры таких исторических теорий или литературных произведений?

В главу «Вечные образы: словарь культуры» включены задания, позволяющие установить параллели между прошлым и современностью:

... 3. Перечитайте помещенное в конце раздела о Данте стихотворение Н. А. Заболоцкого. Объясните финальную строку «Но и Равенна мне не помогла», опираясь на текст стихотворения. 4. В стихотворении О. Э. Мандельштама «И Шуберт на воде, и Моцарт в птичьей гаме...» («Восьмистишия», 7) встречается определение «Гамлет, мысливший пугливыми шагами». Раскройте смысл этой метафоры. Имеет ли она отношение к шекспировскому герою? Сформулируйте и докажете текстом трагедии свои гипотезы.

Задания нацелены на осмысление культурных переключек разных эпох. Такой тип постро-

ения методического аппарата способствует литературному развитию школьников и углублению интереса к предмету.

Для каждой темы программы 9 класса разработана система групповых и индивидуальных заданий, а также заданий по выбору учащихся. Например, представленные в «Практикуме» фронтальные задания по выбору:

Выполните одно из заданий по вашему выбору. 1. Нарисуйте пушкинский художественный мир таким, каким вы его представляете\*. 2. Найдите в словарях определения понятий «свобода, воля, вольность, самодержавие, самовластье». Составьте «пушкинский» словарь-комментарий вольнолюбивой лирики, включите в него в качестве иллюстраций к словарным статьям цитаты из стихотворений поэта. Индивидуальные задания по выбору (примеры заданий к теме «Александр Сергеевич Пушкин»): 1. Перечитайте оду «Вольность». Проанализируйте словоупотребление понятий «самовластье» и «закон» в тексте оды. Подготовьте ответ на вопрос: что является адресатом критики поэта — самодержавие или самовластье? Каков политический идеал поэта, отраженный в оде? Аргументируйте свое мнение. 2. Перечитайте стихотворение «Деревня». Предположите, что могло понравиться в стихотворении императору Александру I. Объясните роль антитезы в стихотворении. Почему «Деревня» завершается не утверждением торжества свободы, а вопросом?

Таким образом, вопросы и задания учебника, «Книги для учителя» и «Практикума» объединены общей стратегией обучения, учитывают индивидуальные интересы и склонности учащихся, способствуют воспитанию эстетического вкуса и культурных компетенций.

Особое место в учебнике, «Книге для учителя» и «Практикуме» отведено внешним ссылкам на образовательные и филологические ресурсы, в частности на Фундаментальную электронную библиотеку ([www.feb-web.ru](http://www.feb-web.ru)), сайты, посвященные творчеству писателей, признанные научным и педагогическим сообществом. Многие задания «Практикума» сопровождаются указанием на электронные ресурсы, которые служат источником информации для самостоятельной работы.

Например, задание 5 к «Слову о полку Игореве» сформулировано следующим образом:

«Как вам уже известно, авторов фольклорных произведений, как и автора «Слова...», назвать невозможно. Объясните разницу между причинами «безымянности» фольклорных текстов и «Слова...». Сделать выводы вам поможет материал статьи учебника «Литература: от горухи до «Мёртвых душ», а также информация на сайтах: <http://feb-web.ru> — Фундаментальная электронная библиотека: русская литература и фольклор; <http://lib.rin.ru> — Библиотека «Золотой фонд мировой литературы»; <http://www.gumer.info> — Библиотека Гумер — гуманитарные науки; <http://www.philology.ru/default.htm> — Русский филологический портал». Осуществите поиск материала на ресурсах по ключевым словам.

Задания учебно-методического комплекта способствуют также общекультурному росту девятиклассников. Так, например, вопросы и задания учебника к маленькой трагедии А. С. Пушкина «Моцарт и Сальери» позволяют увидеть связь разных культурных эпох и актуализировать важнейшие вопросы человеческого бытия как личностно значимые для детей:

На каком основании С. Н. Булгаков сравнил «Моцарта и Сальери» с диалогами Платона? Как пушкинские герои соотносятся с историческими прототипами? Какие философские вопросы поставлены в «Моцарте и Сальери»? Как они решаются? Верна ли, с вашей точки зрения, пушкинская формула «гений и злодейство две вещи несовместные»?

Необходимость нравственно-этической оценки героев и событий, представленных в произведениях программы 9 класса, гармонично сочетается с выявлением эстетического значения художественных текстов, воспитанием бережного отношения к слову. Многие задания помогают детям обогатить и активизировать словарный запас, развить устную и письменную речь, воображение, расширить читательский кругозор. Так, в частности, в большинстве заданий «Практикума» предлагается выполнить комментирование, провести словарную работу, например:

Прочитайте «Послужной список Грибоедова за 1829 год», составленный в связи с его назначени-

ем полномочным министром (Вазир-Мухтаром) в Персии. <...> Сведений о какой сфере деятельности Грибоедова не содержится в «Послужном списке» и почему? Свое суждение аргументируйте, обратившись к материалам учебника. Прокомментируйте чины А. С. Грибоедова по модели: Корнет — по «Табели о рангах» военный чин XIII класса, соответствует гражданскому (статскому, то есть штатскому) чину провинциального секретаря. Губернский секретарь — по «Табели о рангах» статский чин XII класса — соответствует военному чину подпоручика. Титулярный советник — ... Узнайте и запишите, за какие конкретные заслуги Грибоедов получал повышение по службе. В русской литературе XIX века, кроме А. С. Грибоедова, был еще один знаменитый поэт-дипломат. Назовите его имя.

Предложенная форма учебного задания позволяет произвести диагностику исследовательских умений, а именно поиска, отбора, систематизации материала, оптимизации форм его представления и т. п. Многие задания снабжены указаниями: «Аргументируйте свою точку зрения», «Объясните свой выбор» и т. п.. Например, в главе «Василий Андреевич Жуковский»:

Какую роль в лирике Жуковского мотив невыразимого? Сравните два взгляда на проблему: «Хотим прекрасное в полете удержать, / Ненареченному хотим название дать — / И обессиленно безмолвствует искусство!» (В. А. Жуковский. «Невыразимое», 1819). — «Бывало, я был к себе неумолим и просиживал ночи за пятью строками. Из того времени я вынес убеждение, что нет такой мысли, которую человек не мог бы себя заставить выразить ясно и убедительно для другого, и всегда досаду, когда встречаю фразу: „нет слов выразить“ и т. п. Вздор! Слово всегда есть, да ум наш ленив...» (Н. А. Некрасов — Л. Н. Толстому, 5 (17) мая 1857 г.). Кто, с вашей точки зрения, прав в этом заочном споре? Как он определяется временем и художественным методом? Назовите писателей, которые могли бы стоять на позиции Жуковского или поддерживать точку зрения Некрасова.

Игровые технологии также эффективно работают на уроке, например:

Задание 9. Групповые задания. Прочитайте комедию А. С. Грибоедова «Горе от ума» и подготовьте пять вопросов к викторине на знание текста пьесы. Группа 1: «Кто это говорит?»; Группа 2:

«О ком это говорится?»; Группа 3: «Кто и почему говорит о Москве?»; Группа 4: «Назовите внесценический персонаж, который... (укажите действие, поступок, реплику, которые помогут узнать действующее лицо)»; Группа 5: «Какой персонаж комедии (укажите действие, поступок, которые помогут узнать действующее лицо)»; Группа 6: «Из чьих уст вылетела крылатая фраза?»

Сопровождающие многие темы программы видео- и аудиоматериалы способствуют развитию воссоздающего и творческого воображения. Так, изучение творчества М. Ю. Лермонтова начинается с просмотра фрагмента фильма С. Соловьева «Сто дней после детства» (1975) (эпизод «Кто есть кто? Первый день»); в методическое пособие для учителя включены задания на сопоставление интерпретаций стихотворения «Смерть поэта» в исполнении Владимира Яхонтова, Олега Даля, Михаила Козакова, а также прослушивание и обсуждение песни В. Цоя «Последний герой»; просмотр и анализ сцены дуэли из телеспектакля «Страницы журнала Печорина» (реж. А.Эфрос, 1975). Конечной целью освоения каждой темы курса становится самостоятельное создание учащимися оригинальных текстов разных жанров: отзывы, эссе, анализы текста, сценариев, критических статей, словарей или памяток, сочинений-рассуждений и т. п., осуществление проектов, оценивание результатов которых может проходить в форме конференции или презентации и предлагать как само-, так и взаимооценивание результатов деятельности участников проекта.

Кроме того, в процессе использования УМК могут быть оценены достижения в ходе индивидуальной учебной работы, сотрудничества в парах или группах; умение разрабатывать и проводить мониторинг по проблеме. Так, при подготовке к уроку по роману «Евгений Онегин» в «Книге для учителя» предлагаются задания:

Группа 3. Разработайте анкету и проведите анкетирование родителей, предложив им вопросы о героях романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Составьте вопросы, позволяющие выявить оценку поступков героев, отношение к ним читателей старшего поколения — родителей. Группа 4. Разработайте анкету и проведите анкетирование учителей, предложив им вопросы о героях романа

А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Составьте вопросы, позволяющие выявить оценку поступков героев, отношение к ним читателей старшего поколения — учителей.

Итоги выполнения заданий используются на уроке по теме «Роман героев: парадоксы любви» для организации дискуссии о судьбах персонажей с привлечением результатов анкетирования родителей и учителей, проведенного девятиклассниками.

Учебник, как и УМК в целом, содержит задания для организации учебно-исследовательской и проектной деятельности. В качестве одной из форм *итогового контроля* в учебнике используется написание реферата, исследования, участие в проекте. Эти формы представлены последовательно во всех разделах учебника и в методическом сопровождении после каждой изученной темы. Широкий спектр предлагаемых девятиклассникам тем рефератов, проектов и исследований позволяет им осуществить выбор в рамках изучаемой темы, ориентироваться на свои интересы и способности. К жанру реферата отсылают в учебнике, в частности, задания:

1. «Вечернее размышление о Божьем величестве» начинает ряд космических стихов русской поэзии. Прочитайте тематически похожие стихотворения «Видение» (1829) Ф. И. Тютчева, «На стоге сена ночью южной...» (1857) А. А. Фета, «Когда вдали уаснет свет дневной...» (1948) Н. А. Заболоцкого, «Ночь» (1956) Б. Л. Пастернака. Напишите реферат «Космология в русской поэзии». 2. Сравните несколько поэтических переводов «Плача...» Напишите исследование или реферат «Поэтика «Плача Ярославны»».

В «Практикуме» темы проектов приводятся после каждой темы под рубрикой «Проектная деятельность», например, после изучения творчества А. С. Пушкина даны следующие темы проектов.

#### Практикоориентированные проекты

Создание сборника «Авторские афоризмы в «Евгении Онегине»: бытовые и философские афоризмы». Написание предисловия и комментариев; Создание литературного сборника «„Евгений Онегин“ в подражаниях и пародиях»: М. И. Воскресенский, М. Ю. Лермонтов, М. А. Ста-

хович, Д. Д. Минаев, М. А. Волошин, С. М. Соловьев, Вяч. И. Иванов, Ю. Балтрушайтис, Г. А. Шенгели, И. Северянин и др. Написание предисловия и комментариев к сборнику; Подготовка научной конференции по философской (любовной, дружеской, вольнолюбивой) лирике Пушкина. Задания к проекту «Научная конференция по философской лирике Пушкина» даны в Практикуме (Практикум. А. С. Пушкин. Лирика. Цыганы. Маленькие трагедии. Задание 45); Выпуск литературной газеты или журнала («Друзья Пушкина», «Пушкин в Крыму и на Кавказе» и т. п.); Подготовка заочной (виртуальной) экскурсии («Пушкин в Михайловском», «Пушкин в Петербурге», «Пушкин в Москве» и т. п.).

#### Исследовательские проекты

«Дуэли и дуэлянты в произведениях А. С. Пушкина». Создание словаря литературных персонажей; «„Евгений Онегин“ как роман о стихах» (о некоторых жанровых включениях романа в стихах А. С. Пушкина); «„Метель“ А. С. Пушкина и „Метель“ В. А. Соллогуба: подражание или полемика?»; «Русский человек на rendez-vous» (А. С. Пушкин «Евгений Онегин», М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», И. А. Гончаров «Обломов», И. С. Тургенев «Ася», «Рудин», А. П. Чехов «Дом с мезонином»); «Сопоставление произведений, близких по теме («Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» А. С. Пушкина и «Памятник» Г. Р. Державина, «К морю» А. С. Пушкина и «Море» В. А. Жуковского и т. п.); «Эпиграфы „Евгения Онегина“: источники и смысл»; Отзыв о переводе одного из произведений Пушкина на иностранный язык.

#### Творческие проекты

Подготовка и исполнение литературно-музыкальной композиции «В мире пушкинских произведений». Составление сборника (диска) музыкальных интерпретаций произведений А. С. Пушкина (романсы «Не пой, красавица, при мне...», «Я помню чудное мгновенье...», отрывки из опер П. И. Чайковского «Евгений Онегин» и «Пиковая дама», М. И. Глинки «Руслан и Людмила», С. В. Рахманинова «Алеко» и др.). Написание предисловия к диску.

Подводя итоги, можно отметить, что обучение по УМК для 9 класса под ред. И. Н. Сухих дает школьникам новые возможности «общения» с литературой: прежде всего это владение приемами взаимодействия с текстом любого стиля и жанра, с художественным произведением (шире — с произведением искусства вообще), так

как основано это взаимодействие на современных подходах к анализу произведения.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

\* В основу содержания и структуры УМК для 9 класса положена программа «Литература: программа для 5–9 классов общеобразовательных учреждений: основное общее образование / [Т. В. Рыжкова, И. Н. Сухих, Ю. В. Малкова и др.]; под ред. И. Н. Сухих. М.: Издательский центр «Академия», 2012. Программа реализуется на базе учебно-методического комплекта, включающего: учебник, книгу для учителя (методическое пособие), практикум для учащихся и электронное приложение к учебнику. Состав учебно-методического комплекта для 9 класса. **Учебник:** Сухих И. Н. Литература. 9 класс (базовый уровень): В 2 ч. М.: Издательский центр «Академия»; Филологический ф-т СПбГУ, 2013. Наименование учебника соответствует наименованию учебного предмета «Литература» федерального государственного образовательного стандарта базового уровня общего образования. **Практикум для учащихся:** Белокурова С. П., Дорофеева М. Г., Ежова И. В. и др. Литература. 9 класс (базовый уровень): Практикум: среднее (полное) общее образование / Под ред. С. П. Белокуровой, И. Н. Сухих. М.: Издательский центр «Академия», 2014; **Методическое пособие:** Белокурова С. П., Дорофеева М. Г., Ежова И. В. и др. Литература. 9 класс (базовый уровень): Книга для учителя: среднее (полное) общее образование / Под ред. С. П. Белокуровой, И. Н. Сухих. М.: Издательский центр «Академия», 2014 (Книга для учителя с методическими рекомендациями и поурочным планированием). **Электронное приложение к учебнику:** учебное электронное издание, включающее гипертекстовые и мультимедийные материалы, предназначенные для использования совместно с учебником.

А. В. Володина

## ПУТИ ПРОЧТЕНИЯ СТИХОТВОРНОГО ТЕКСТА: О ГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗЕ СТИХОТВОРЕНИЯ

ANNA V. VOLODINA

WAYS OF POETIC TEXT INTERPRETATION: ON A GRAPHIC IMAGE OF A POEM

Предлагается использовать при анализе стихотворных текстов графический образ, который может стать отправной точкой в изучении как биографии поэта, так и особенностей литературного направления. Так, по мнению автора, барочной графике стиха свойственна эмблематичность, романтической графике — полунамек, недосказанность, футуристической — свобода от привычных норм.

*Ключевые слова:* графический образ стихотворения, стихи-эмблемы, романтическое двоемирие, футуристический эпатаж.

The author offers to analyze a graphic image which can be the keypoint of both a poet's biography and peculiarities of literacy lead study. Thus, emblem features reside in Baroque taste of a poem, while allusions reside in romantic graphics and freedom of usual norms in futuristic one.

*Keywords:* graphic image of a poem, emblem poems, romantic real and imaginary worlds, futuristic epatage.

Осмысление стихотворного текста связано с его спецификой стихотворения как «сложно построенного смысла»<sup>1</sup>. Ю. М. Лотман в статье «Природа поэзии» говорит об особенностях поэтического текста: во-первых, в стихах «любые элементы речевого уровня могут возводиться в ранг значимых»; во-вторых, «любые элементы, являющиеся в языке формальными, могут приобретать в поэзии семантический характер, получая дополнительные значения»<sup>2</sup>.

Одним из таких элементов, способным в рамках поэтического текста обрести смысл, является графический образ стихотворения. «В естественном языке графическая структура — его письменная форма — не является ни стилем, ни какой-либо особой системой выразительности. Она представляет собой лишь графический адекват устной формы языка»<sup>3</sup>. В стихотворении же, воспринимаемом в запечатленной на бумаге форме, его графический образ может стать важным компонентом понимания.

Для разговора о стихотворении на уроках литературы это особенно актуально, так как, уделяя внимание графике, можно решать несколько задач. Во-первых, показать ученикам, как могут «работать» в стихотворении даже такие компоненты письменной формы языка, на которые мы не привыкли обращать внимание. Во-вторых, разговор о графическом образе может создать мотивацию к разбору конкретного стихотворения. Обратив внимание на его графическую необычность, можно

**Анна Викторовна Володина**

Учитель русского языка  
и литературы  
ГБОУ Лицей № 244  
Кировского района  
► sc244@kirov.spb.ru

предложить ученикам выдвинуть гипотезу: о чем может говорить такой зрительный образ.

Графическому образу стихотворения можно посвятить отдельное занятие, на котором упомянутые особенности стихотворного текста станут очевидными, что позволит ученикам сделать важные выводы как о творчестве конкретных поэтов, так и об особенностях стихотворных текстов в целом. Примеры для наблюдения: знаменитая «лесенка» Маяковского, авторская орфография (например, «жолтый» у Блока), разнообразные варианты работы с графикой в поэзии Цветаевой. Остановимся на произведениях трех поэтов: Симеона Полоцкого, Василия Жуковского и Алексея Крученых, — использовавших в своей поэзии разные графические средства.

Крест пречестный церкви слава,  
На нем умре наша глава  
Христос Господь, всех спаситель,  
Кровию си искушатель.  
Хотий дело  
Ся весело  
Совершити,  
должен быти  
Креста читатель  
и любитель.

И от него все дела начинати  
Он бо обыче тех благословити,  
В началех дел си и конец дарует,  
Крест на демона мечь от бога дан  
Сим враг Голзиаф адский посечеся,  
в распятом на нем вину уповати,  
и же крест на ся тшася возложити,  
какова в делех кто благотребует,  
и на вся, и же гонят христианы,  
и жало смерти грек в конце сотресе.

Сей шарем верхым  
в бранех помогает,  
Нечестивых  
враги истребляет.  
Он православным  
есть зашщитение,  
гонителем же  
в водах тепление.  
Его где знамя  
впереве полгало,  
его те сила,  
шарю мизд, желаю.

Да та ти вславит, яко Константина,  
читателя суша присводем сына.  
Да будет ти крест, яко столп огненный  
в ноше, а во дни — облак божественный.  
Щит твоим людем,  
страх же враждующем,  
на христианы  
со мечем идущим.  
Сим Христос враги  
свои победил есть,  
да христианам  
от варвар спасени,  
сам в силе его  
много лет живещи.

Тексты Полоцкого зримо демонстрируют, как может «говорить» графика в стихотворении. Стихи, написанные в виде звезды, креста или сердца, уже сами по себе являются «эмблемами» определенного смысла.

Текст стихотворения «Благоприветствие царю Алексею Михайловичу по случаю рождения царевича Симеона» патетически хвалебен. Стихотворение представляет собой комплекс графически-смысловых конструкций. Оно начинается с пространной оды в честь царя Алексея. За одой следует: контурное, во весь лист, изображение креста красного цвета со вписанными в него стихами. Крест — дар новорожденному царевичу от автора, о чем и сообщается в следующем стихотворении, заканчивающемся „многолетием“ царевичу в форме так называемого „лабиринта“.

После очевидной графической необычности барочных текстов Полоцкого стихи Жуковского могут показаться графически абсолютно привычными. Лишь иногда в них встречается курсив, но он достоин пристального изучения. Предложим ученикам пролистать книгу стихов Жуковского и выписать наиболее часто встречающиеся слова, написанные курсивом. Прodelав такую поисковую работу, мы убедимся, что они делятся на две смысловые группы, которые условно можно назвать «земное» и «небесное». Вот пример таких антонимичных групп:

Небесное	–	Земное
волшебный	–	простой
небесное	–	земное
там	–	здесь
внутренний	–	наружный

Так, через графическое средство — курсив — в поэзию Жуковского входит романтическое двоимирие. Но это не только дань веяниям эпохи. Это еще и биографически обусловленная особенность поэтического мира. Жизнь, разделившая поэта с его возлюбленной Машей Протасовой, окончательно поставившая точку в этом разделении смертью, делает мечты и помыслы поэта устремленными в другую реальность, где нет смерти, разлук, социальных и бытовых преград, разлучающих людей, которые не только любят друг друга, но и духовно очень близки. Помимо земной, бытовой жизни, есть ещё и некая сфера духа, в которой и соединяются любящие души. Эта сфера входит в стихи Жуковского благодаря курсиву. Это знак, намёк,

он не явный, но лирический герой Жуковского постоянно помнит и знает о нем, и курсив указывает на него внимательному читателю. В поэзии Жуковского нет критической, бунтарской оценки мира «земного», свойственной многим романтикам, а есть поразительное, чистое смирение, приятие совершающего в мире. Страдание у Жуковского становится условием постижения подлинного смысла жизни и, соответственно, радости. Развить эту мысль можно на примере стихотворения Жуковского «На кончину её Величества королевы Виртембергской», предпослав разговору о нем рассказ об истории создания.

Красноречив графический образ стихотворения Алексея Крученых «Отчаяние», написанного в 1913 году:

из-под земли вырыть  
украсть у пальца  
прыгнуть сверх головы  
        сидя идти  
        стоя бежать  
куда зарыть кольца  
        виси на петле  
        тихо качаясь

Название стихотворения и его графический облик перекликаются. Еще до прочтения стихотворения читатель испытывает состояние недоумения и тревоги. Можно провести эксперимент, показав учащимся только графический образ этого стихотворения, заменив слова на равное количество любых букв и пробелов. Учитель сообщает, что в этом наборе букв сохранены особенности авторской строфики, графики и пунктуации и предлагает выдвинуть гипотезу о состоянии лирического героя и названии стихотворения. После этого учащиеся знакомятся с текстом стихотворения. Мы читаем название «Отчаяние» и видим нестройный столбец строк, «торчащих» в разные стороны, будто стихотворение оцетинилось строками, колющими глаз читателя, как искололо лирического героя его внутреннее состояние, которое, кстати, не имеет начала и конца, как и само стихотворение, начатое не с заглавной буквы и законченное без знака препинания. В стихотворении нет ни одного знака препина-

ния, ни одной заглавной буквы, короткие и длинные строки не чередуются, а просто перемешаны. Возникает ощущение диссонанса, разлада, рожденное самим графическим обликом стихотворения. Так передается состояние лирического героя, которое выливается в страшный образ последних двух строк. Обо всем этом нам уже начал рассказывать графический образ стихотворения еще до его прочтения, подготовив наше восприятие произведения. Следует сказать и о причинах такой нарочитой мрачности стихотворения, безусловно, здесь есть футуристический эпатаж. В творчестве Крученых, которого современники прозвали «букой русской литературы», много безумий и самоубийств. Но их нельзя воспринимать вполне серьезно по причине их литературности. Сам Крученых в том же 1913 году напишет: «ЗАБЫЛ ПОВЕСИТЬСЯ / ЛЕЧУ К АМЕРИКАМ», с великолепной легкостью и пародийностью снимающая мрачность подобных произведений.

Графический образ стихотворения может стать отправной точкой в изучении как биографии поэта, так и особенностей литературного направления, в рамках которого он работал. Не случайно, например, барочной графике стиха зачастую свойственна причудливость, эмблематичность, романтической — полунамеки, недосказанность, а футуристической — необычность, свобода от всех привычных норм.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лотман Ю. М. Природа поэзии // Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии. СПб., 1996. С. 48.

<sup>2</sup> Там же. С. 47.

<sup>3</sup> Лотман Ю. М. Графический образ поэзии // Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии. СПб., 1996. С. 77.



Н. В. Любавская

## ОТ УРОКА-МАСТЕРСКОЙ — К ФЕСТИВАЛЮ ДЕТСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА (О РАЗВИТИИ ВНИМАНИЯ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ)

NADEZHDA V. LYUBAVSKAYA

FROM PEDAGOGICAL STUDIOUS TO CHILDREN LITERACY ART FESTIVAL  
(ON DEVELOPMENT OF ATTENTION TO NATIVE LANGUAGE AND STUDENTS' CREATIVITY DEVELOPMENT)

Статья посвящена технологии педагогических мастерских по русскому языку и литературе: представлен алгоритм их проведения (с включением интересных примеров), намечены пути адаптации в обычной школе. Также в статье рассказывается о связи данной технологии с проведением фестивалей детского литературного творчества.

*Ключевые слова:* мастерская, речь, слово, творчество, фестиваль.

This article covers the technology of pedagogical studios for learning Russian language and literature. Submitted the sequence of this program (including interesting examples), outlined the ways of its adaptation in a normal School. The article also includes the information about the connection of this technology and organizing festivals of children's writing creativity.

*Keywords:* studio, speech, word, creativity, festival.



**Надежда Васильевна  
Любавская**

Учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 13 с углублённым изучением английского языка Невского района Санкт-Петербурга, методист по русскому языку и литературе ИМЦ Невского района Санкт-Петербурга  
► l\_nadejda\_v@rambler.ru

Инновационная форма обучения урок-мастерская — это особая педагогическая технология, основанная на представлениях о ценности каждой человеческой личности, позволяющая ей самой «строить» свое знание, активно и творчески пользоваться им в жизни как своим приобретением. При этом раскрывается и творческий потенциал человека. Мастерская объединяет все направления педагогической деятельности учителя. Её основной закон: «Делай по-своему, исходя из своих способностей, интересов и личного опыта, и корректируй себя сам».

В настоящее время опыт проведения мастерских распространился по всей России. Увлекла эта новая форма обучения и меня. Более десяти лет занимаюсь освоением методики и разработкой уроков-мастерских. Мною составлено около 20 мастерских для 5–11 классов по русскому языку и литературе. Их темы разнообразны: времена года («Лик осени», «Зима...Красавица или ведьма злая?», «А я говорю: „Апрель...“»), любимый город («Мой Петербург») — это мастерские для 5–6 классов. Во время мастерских для учащихся 8–11 классов «Тряпица совести в кармане», «Есть или нет...Что это значит?», «Куда ведут рельсы?», «Герой или антигерой?» идёт серьёзный откровенный разговор о совести, о роли семьи в жизни человека, о выборе жизненного пути, о нравственных основах жизни. В центре большинства мастерских — работа с литературными произведениями М. Ю. Лермонтова, А. Фета, Н. Рубцова, И. Бунина, К. Бальмонта, В. Маяковского и др. Разработана программа обучения

педагогов «Мастерские как способ развития творческих способностей учащихся».

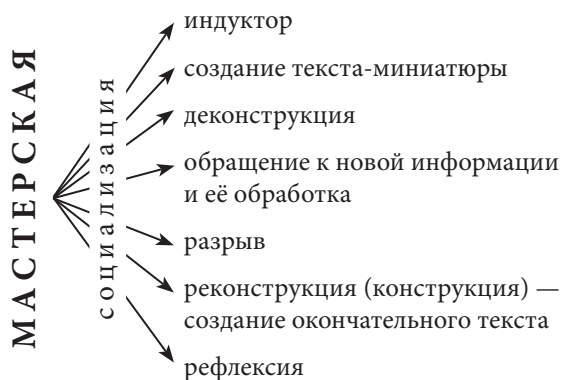
На уроках в 5–11 классах используются специальные рабочие тетради — учебно-методический комплекс по литературе и развитию речи. Руководитель проекта — А. Г. Нелькин (Санкт-Петербург, издательство «СМИО Пресс»). В 2006 году в «Тетради по литературе и развитию речи для 8 класса» были напечатаны и мои мастерские.

Вместе с учениками составлены «Законы мастерской», которые позволяют как можно быстрее постичь особенности работы, отличающейся от обычного урока, и включить детей в эту работу. Вот они:

1. Всё, что ты делаешь, правильно и хорошо.
2. Каждый обязательно должен выполнять всё, о чём попросит мастер.
3. Один говорит — все слушают.
4. Не задавать вопросов. Как понял — так и делай. Всё правильно!
5. Обязательно записывай всё, что понравилось у других (добирай материал).

При знакомстве учащихся с этими законами необходимы комментарии к ним, например такие: чтобы сделать всё правильно и хорошо и не задавать вопросов, нужно очень внимательно слушать мастера; чтобы набрать достаточное количество материала, надо слушать своих товарищей и выполнять всё, о чём попросит мастер.

Технология мастерских достаточно подробно изложена в работах педагогов Москвы и Санкт-Петербурга. При всем разнообразии мастерских есть некий алгоритм процесса. Его можно представить в виде схемы:



Каждое задание мастерской может быть использовано и на других уроках для активизации познавательной деятельности учащихся, творческого процесса. Толчок, который должен помочь разбудить мысли учащихся, получил название индуктора. Это может быть задание вокруг слова («игра» со словом, его «раскатывание», создание ассоциативного ряда), предмета, рисунка, воспоминания — чаще всего неожиданное для учеников, в чем-то загадочное и обязательно личностное. На мастерской в 10 классе «Герой или антигерой» индуктором становится раскатка слова «клинч». Ученики на основе букв и слогов этого слова создают новые слова: клин, крик, клич, чин, клеймо, ключ, кличка, личность и др. Не многие из ребят (кроме тех, кто читал одноименную пьесу А. Слаповского) знают, что такое «клинч» (обоюдный захват боксеров, запрещенный приём в спорте), — это стимул заинтересовать их, включить в активную работу.

После каждого этапа мастерской необходимо предъявить «продукт» всем участникам — это социализация, во время которой учащиеся имеют возможность как высказать свое мнение, так и услышать мнения ровесников. Приветствуются любые мнения. Как правило, идеальное количество учащихся для работы в мастерской — 12: три группы по четыре человека, и в процессе работы во время социализации необходимо дать слово каждому ученику. Здесь пойдёт речь о своеобразной адаптации технологии мастерской к условиям использования в обычной школе, где в классе от 25 до 30 учащихся (это 6–8 групп). В связи с этим можно проводить социализацию таким образом: группы по очереди (первая — 1-е задание, вторая — 2-е задание и т. д.) отчитываются о выполнении заданий, причём члены остальных групп могут дополнять ответы своих товарищей.

В результате работы с различными материалами: словами, звуками, природными материалами — в целях накопления слов — создаётся начальный творческий «продукт», так называемый мини-текст. Это возможность самовыражения, особенно необходимая подросткам. Мини-текст — своеобразная ступенька к литературе через собственные ощущения.

Кульминацией творческого процесса является так называемый «разрыв». Это психологическое состояние участника мастерской, при котором ему внезапно открывается новое видение предмета, явления, образа, отношения. Происходит разрыв между старым и новым знанием. Так на мастерской «Лермонтов и Кавказ» ученики приходят к выводу, что поэт, зарекомендовавший себя смелым и отважным офицером, не желал воевать с горцами. Оказывается, Кавказ и в стихотворениях Лермонтова двулик: с одной стороны, это край экзотики; с другой — человеческих трагедий.

На основе всего набранного словарного материала создаётся окончательный текст. Если до этого этапа ученики занимались деконструкцией материала, то есть работали на уровне определённых слов, словосочетаний, ассоциаций, то окончательный текст — это конструкция, проявление каждым учеником в полной мере своего творческого потенциала. Не менее важно, что текст, созданный на мастерской, раскрывает внутреннее «я» каждого участника.

Заключительный, обязательный этап мастерской — рефлексия (самоанализ). Обычно мастер задаёт вопросы: «Как работалось? Где, на каком этапе, было трудно? Что нового дала тебе мастерская? Что такое для тебя мастерская?» Как правило, ответы учащихся свидетельствуют о достигнутом **взаимопонимании** между мастером и детьми: «Мастерская для меня — это чудесная игра, которую всегда жду с нетерпением», «Мастерская — это радость. Я узнаю ближе своих одноклассников, получаю новые знания», «Мастерские — уроки, которые помогают развивать воображение, способности, речь, постигать смысл слова», «...это возможность углубиться в себя, написать стихотворение, рассказ».

Ничто так не укрепляет юного человека, как убеждённость в том, что и он способен на что-то созидательное. Читать, сочинять — значит мыслить, прикоснуться своей душой к душе другого человека. Творческий диалог может быть продолжен в обстановке фестиваля литературно-художественного творчества, когда учащиеся знакомятся присутствующих со своими поэтическими

и прозаическими произведениями, принимают участие в интересном разговоре-обсуждении услышанного, а самое главное — получают ценные советы мастеров пера — писателей, т. е. повышается уровень речевой грамотности школьников. Поэтому хочу подробнее остановиться на такой форме работы, как организация и проведение **фестивалей детского литературного творчества**.

В копилке моего педагогического опыта — организация и проведение сначала районного, а затем городских и Всероссийских фестивалей литературного творчества учащихся. Если в Третьем Всероссийском фестивале принимали участие 191 человек из учебных заведений нашей страны и стран СНГ, в Четвёртом — около 250 человек, то в Пятом — около 350.

Более десяти лет работаю в составе редколлегии всероссийского журнала «Творчество юных», приобщаю учащихся к созданию собственных произведений. За последние 5 лет творческие работы более чем 50 моих учащихся были напечатаны во всероссийском журнале «Творчество юных», что помогло многим определиться с выбором профессии и поступить в вуз. А начиналось всё с развития внимания к родному языку на уроках-мастерских в школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

Нелькин А. Г. Рабочие тетради по литературе и развитию речи: учеб. пособие для учащихся 5–11 классов средних учебных заведений. СПб., 1999–2008.

Нелькин А. Г., Фураева Л. Д., Любавская Н. В. и др. «Рабочая тетрадь по литературе и развитию речи для 8 класса». Рабочая тетрадь в системе проекта учебно-методического комплекса по литературе и развитию речи с 5 по 11 классы. Руководитель проекта — Нелькин А. Г. СПб., 2006.

Окунев А. А. Урок? Мастерская? Или... СПб., 2001.

Педагогические мастерские по литературе. СПб., 2000.  
Педагогические мастерские. Теория и практика. СПб., 1998.

Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта. Вып. 1. СПб., 1995.

В. В. Селицкая

## ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

VICTORIA V. SELITSKAYA

A WORK OF ART STUDY WITHIN THE ADVENT OF THE STATE BASIC GENERAL EDUCATIONAL STANDARD

В статье говорится об изменениях, происходящих с уроком как формой организации учебного процесса на современном этапе, о возможностях современных образовательных технологий при изучении литературы. Использование в уроке литературы современных образовательных технологий является важным мотивационным фактором и способствует достижению обучающимися как метапредметных и личностных, так и предметных образовательных результатов.

*Ключевые слова:* современный урок, образовательный стандарт, образовательные технологии, художественный текст, проектная деятельность школьников.

The article refers to the changes taking place with a lesson as a form of organization of the educational process at the present stage, the possibilities of modern educational technologies in the study of literature. Modern educational technologies using in a literature class is an important motivational factor and it furthers learners get metasubject, personal and subject learning results.

*Keywords:* modern lesson, educational standard, educational technologies, art text, design activity of school students.



**Виктория Валерьевна  
Селицкая**

Аспирант кафедры  
филологического образования  
Санкт-Петербургской  
академии постдипломного  
педагогического образования,  
учитель русского языка  
и литературы ГБОУ Гимназии  
№ 196, методист ИМЦ  
Красногвардейского района  
► nikes5@inbox.ru

Ценность знания высока. Однако в современном мире знания необходимы не сами по себе, гораздо важнее умение применять их. А выпускники современной школы часто на практике оказываются беспомощными, совершенно неподготовленными к реалиям современности. Задача школы — помочь ребенку научиться адаптироваться в реальности, для этого необходим не только комплекс знаний, но и система практических умений и навыков. Поэтому в целях преодоления кризиса знаниевой парадигмы необходимо полностью менять структуру и содержание образовательного процесса.

Современное образование предполагает системно-деятельностный подход, при котором на первое место выдвигается личность обучающегося, образование, согласно стандартам второго поколения, становится личным делом каждого ребенка, а для этого необходимы (на примере изучения поэмы М. Ю. Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова»):

– личностная *мотивация* (например, я хочу узнать, почему Кирибеевич нападает на Алену Дмитриевну; я хочу понять, почему Степан Парамонович

Калашников не называет царю причину, из-за которой убил его любимого опричника);

- наличие конкретной *учебной цели* (я понимаю, что мне нужно получить информацию об эпохе Ивана Грозного);

- *выполнение* обучающимися *определенных действий* для приобретения недостающих знаний (мне следует прочитать/повторить соответствующие главы учебника истории, энциклопедии, найти исторические документы, прочитать работы историков);

- нахождение и освоение такого способа действия, который позволит эти знания *осознанно применять* (я понимаю, что, чтобы объяснить поступок исторического или литературного персонажа, мне следует изучить также ситуацию, в которой он находится);

- формирование у школьников умения *контролировать свои действия* (я осознаю сильные и слабые стороны своей работы);

- включение содержания обучения в *контекст решения значимых жизненных задач* (я делаю вывод, что, чтобы понять поступок реального человека, я должен осознавать ситуацию, в которой он находится).

Акцент в современном образовании переносится таким образом с чисто предметных знаний, умений и навыков на формирование общеучебных умений, на развитие универсальных учебных действий (УУД).

Итак, знания добываются самими обучающимися в процессе познавательной деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) предполагает достижение школьниками как личностных и метапредметных, так и предметных результатов, освоение которых на данном этапе проверяется в формате ГИА/ЕГЭ. Из этого следует, что задача современного учителя, работающего по новым стандартам, состоит в том, чтобы не в ущерб предметным компетенциям развивать метапредметные и личностные компетенции путем стимулирования познавательной активности обучающихся.

Основной единицей образовательного процесса по-прежнему остается урок [3: 3], поэтому именно он должен обеспечить развитие качеств ученика, отвечающих требованиям современно-

го общества. Именно на уроке изучается художественный текст. Именно на уроке формируются навыки самостоятельного и критического мышления, творческое мышление, умение работать с информацией, умение работать в коллективе [Там же: 5]. Поэтому изменения в современном уроке происходят кардинальные: изменяется способ постановки учебной цели, меняется структура урока, полностью перестраивается система оценивания деятельности обучающихся, изменяется формат анализа урока.

Особенности современного урока описаны в научной литературе новейшего времени, в частности, О. Н. Крылова и И. В. Муштавинская описывают изменения в дидактической системе урока [3], М. Г. Ермолаева уделяет особенное внимание методам и приемам работы учителя в уроке [1], описываются основные педагогические технологии как в общем для основной школы [2; 6; 7; 8], так и в применении к деятельности учителей-словесников [4; 5; 11].

Чтобы построить урок в соответствии с идеями ФГОС ООО, нужно пересмотреть классическую модель урока (структуру, приемы и методы, наполнение основных этапов). Новые модели урока предполагают использование образовательных технологий. «Современный урок построен как технология и открыт для применения современных образовательных технологий» [3: 18]. И урок литературы, цель которого — воспитание грамотного читателя путем изучения художественного текста, здесь не исключение. Технологии активно включаются в работу словесника,

Целью любой технологии и конечным результатом технологий является формирование метапредметных результатов, что соответствует требованиям стандарта. Большинство технологий строится по определенному алгоритму (предполагает последовательность этапов, которая отличается от классической). При этом современный урок предполагает также индивидуальный подход к обучающимся, мотивированность, личностную значимость процесса обучения и творческий подход учителя.

Главной функцией учителя, работающего по ФГОС ООО, становится организация само-

стоятельной деятельности обучающихся в процессе урока, такая деятельность должна занимать 60–70% от времени урока [Там же: 8]. Каждый учитель, работающий по ФГОС ООО, принимает следующие принципы урока.

1. Цели урока формулируются самими обучающимися, они понятны и лично значимы (для меня важно познакомиться с...).

2. В процессе урока школьники обучаются оценивать свою готовность к уроку, обнаруживать пробелы в знаниях, находить причины затруднений при выполнении заданий, то есть учатся рефлексии.

3. Активность обучающихся в учебном процессе высокая, для этого учитель использует разнообразные формы, методы и приемы обучения, а сам урок перерастает свои границы как во времени (активно задействуется внеурочная деятельность), так и в предмете (возрастает значение интегрированных уроков, урок становится мета- и полипредметным).

4. Современный урок диалогичен, в нем создается атмосфера сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта.

5. В уроке сочетаются репродуктивная и проблемная формы обучения, учитель помогает обучающимся научиться работать как по правилу, так и творчески.

6. Критерии, по которым оценивается работа на уроке, должны быть известны обучающимся заранее.

7. Учебный материал в процессе урока должен быть максимально осмыслен каждым обучающимся, поэтому необходимо предоставить ученикам задания различных уровней сложности, чтобы каждый имел возможность выбора задания «по силам».

8. Учитель оценивает любые реальные, даже самые минимальные успехи каждого обучающегося.

9. Коммуникативные задачи для любого урока обязательны.

10. Позиция ученика и его способность ее выражать значима, учитель обучает корректности в ее выражении.

Данные позиции, а также другие, соответствующие новым стандартам, при введении ФГОС ООО будут обязательны к реализации в процессе урока всеми учителями на всех школьных общеобразовательных предметах.

Специфика уроков литературы в том, что хороший учитель-словесник во все времена

и эпохи работал «в соответствии с новыми стандартами», развивал личностные и метапредметные компетентности, использовал различные технологии, даже формировал УУД. Литература всегда была предметом, в основе которого лежит объективная реальность и неоспоримый факт — художественный текст, и реальность текста, во-первых, предполагает различные возможности его интерпретации и, во-вторых, все же четкое выражение авторской позиции. Поэтому урок литературы, изучающий художественное произведение, в своей основе изначально соответствует новым стандартам.

Итак, содержанием урока литературы по-прежнему остается художественный текст, главной задачей курса считается, согласно стандарту, формирование компетентного читателя [9: 11], «эстетически развитого и мыслящего в категориях культуры» [10: 18]. В реальности же проблема читателя стоит весьма остро: текст для ученика — скорее набор непонятных знаков, почти иероглифов: «Сегодняшний среднестатистический школьник не понимает или часто превратно понимает большую часть художественного текста, как если бы этот текст был написан на иностранном языке или в нём рассказывалось о жизни инопланетян» [11: 76]. В лучшем случае ребенок, изначально настроенный на диалог, предложит свою первичную интерпретацию и задаст примерно такие вопросы: «Зачем сначала расписывать вязальные спицы, чтобы потом воткнуть их в грязь дороги?» («И вязнут спицы расписные в расхлябанные колеи» — «Россия» А. А. Блока).

Поэтому на современном уроке, когда большинство обучающихся самостоятельно не воспринимает, не улавливает ни исторический, ни лингвистический, ни биографический, ни литературный, ни общекультурный контекст, учитель становится прежде всего проводником и комментатором, помогающим привести первичное восприятие к осознанному пониманию текста\*, и в этом ему помогают современные образовательные технологии.

В настоящее время учитель может выбрать наиболее предпочтительные для себя технологии и продуктивно использовать их в процессе урока.

Главное — технология должна способствовать восприятию, пониманию, интерпретации художественного произведения. Задача учителя — не допускать искажений авторской позиции при интерпретации текста, так как предметные результаты обучающегося в настоящее время проверяются в формате ГИА/ЕГЭ, и именно они в данный момент являются особенно значимыми при дальнейшей социализации обучающегося и при выборе им своего образовательного маршрута.

Поэтому и возникает другое противоречие: в процессе обучения согласно стандартам особое внимание уделяется личностным и метапредметным результатам, а на экзамене — в большей степени предметным. Преодоление этого противоречия на современном этапе ложится на плечи учителя, поскольку наученный учиться, умеющий добывать знания ребенок сумеет при умелом руководстве учителя достойно подготовиться к экзамену по любому предмету.

Современные педагогические технологии помогают в решении данной проблемы, поскольку способствуют формированию мотивации к обучению, ведь в рамках какой-либо из технологий каждый ребенок обязательно найдет предпочтительные для него возможности обучения.

Большое значение в жизни современной школы, уже сориентированной на ФГОС ООО, имеет проектная деятельность школьников. Следует учитывать, что проектная деятельность просто необходима подростку для нормального развития [7: 67], так как для него, подростка, экспериментирование в любой форме является значимой составляющей личности [Там же: 63]. А самостоятельность, которая дается им при работе над проектом, подростки ценят превыше всего. Таким образом, проектная деятельность особенно важна именно в рамках основной школы. Подготовка проекта предполагает деятельность обучающихся согласно ФГОС ООО и включает следующие этапы [8: 30]:

– **Подготовительный** этап — это подготовка проектного задания, формулирование темы и целей проекта. Этап также включает подбор группы для подготовки проекта и определение возможностей автора или авторов проекта. Например, обучающиеся

готовятся к постановке комедии Д. И. Фонвизина «Недоросль». Подготовительный этап предполагает подбор театрального коллектива, причем предпочтителен не только набор труппы, но и формирование всего коллектива — автор, режиссер, композитор, костюмер, декоратор, осветитель и т. д.

– **Технологический** — разработка плана проекта и его реализация. Этап предполагает создание сценария, репетиции, подбор музыки, подготовку костюма и т. д.

– **Завершающий** — презентация проекта, экспертиза, самооценка и рефлексия результатов. Представление спектакля. Рефлексия в данном случае предпочтительна в неформальной атмосфере.

Проект может реализовываться одним или несколькими обучающимися, целым классом или даже в пределах параллели. Среди обучающихся популярны проекты маршрутов путешествий героев, например, в пятом классе обучающиеся с удовольствием создают карту путешествия хоббита Бильбо Бэггинса по Средиземью или Алисы по Стране Чудес, шестиклассники — карту путешествия Одиссея от Трои к родной Итаке, семиклассники воссоздают картину мира в русской бытине, а в девятом классе — путешествие Чичикова.

Также популярна тема по созданию музея интерьеров — каморка Герасима, келья Пимена, кабинет Онегина. В данном случае проект только позволяет систематизировать имеющиеся у обучающихся знания.

Интересны масштабные проекты, в которых задействована вся параллель (3–4 классов).

Проект «Большой показ мод» предполагает участие параллели 5 или 6 классов. Мальчики, вопреки классическому мнению, участвуют в проекте не с меньшим удовольствием, чем девочки, потому что воспринимают проект как ролевою игру. Проект способствует повышению интереса к чтению, раскрытию личных качеств обучающихся, формированию коммуникативных умений. В данном проекте огромное значение имеет внеурочная работа, так как предполагается несколько репетиций.

Каждый ребенок решает для себя, участвовать ли ему в данном проекте. Если он решает участвовать, он самостоятельно выбирает для

себя персонаж из фольклора или литературного произведения, который он будет представлять в проекте, далее он решает, будет ли его персонаж загадкой для зрителей, которую они должны разгадать, или же он представится в процессе самопрезентации. «Изюминкой» образа могут быть слова героя, песня, танец, музыка, даже костюм — выбор зависит от умений и предпочтений обучающегося. Текст может быть как цитатой из произведения, так и самостоятельным творчеством, это может быть сценка с участием двух или нескольких персонажей (например, Лядоед и Баба-Яга, цыганский табор при выборе образа несколькими обучающимися).

Затем в классе ребята обсуждают общий сценарий в зависимости от количества участников и особенностей костюма, например, большой бал в королевском дворце сказочной страны или дефиле «Последние модные новинки прошлого сезона» — простор для фантазии. Но есть условие — при наличии 3–4 классов на параллели общее выступление команды не должно превышать регламент в 20 минут. Также неограничен простор для выбора призов участникам. Получается настоящий праздник для детей, учителей и родителей.

Вариант для подростков — викторина для 8 класса «Исторический персонаж в художественном тексте». Участники представляют образ литературного героя, который одновременно является реальным историческим персонажем. Задача участников — угадать героя, возможно, продолжить его слова, рассказать о его деятельности в качестве исторической личности и о его роли в художественном произведении, провести параллели, например, Пугачев у Пушкина и Есенина, Пётр I в поэмах «Полтава» и «Медный всадник». Здесь важно, чтобы при подготовке не было допущено искажений авторской позиции в интерпретации образа.

Для учащихся 7–8 классов интересен проект «Память жанра». Также участвует вся параллель, но классы выбирают по жребию жанр, который должны будут представить. Самые любимые жанры — басня, баллада и былина. В игровой форме, которую обучающиеся выберут сами, они

должны в течение 15–20 минут познакомить аудиторию со своим жанром — определение, особенности жанра, примеры, герои, сценки.

Проект «Читаем с родителями» может быть также реализован в разных форматах, в нем особенно важна, в особенности для не участвовавших в проекте, его презентация, в которой участвуют и родители, прочитавшие со своими детьми заданную книгу, и рефлексия.

Составление тематического или жанрового сборника, например, сборника коротких рассказов или сборника стихотворений на заданную тему, позволит развивать навыки сопоставления.

Результатом проектной деятельности может стать виртуальная экскурсия, электронная газета, веб-сайт, рекламный проспект, словарь, путеводитель и т. д. [5: 9–10].

Интересные результаты получаются при использовании в уроке литературы технологии кейсов и технологии развития критического мышления. Использование информационных технологий на данный момент для словесника является практически обязательным. К тому же, информационные технологии предполагают дополнительные возможности для изучения художественного текста, например для комментария [11].

Таким образом, на современном этапе полностью изменяется парадигма урока вообще и, соответственно, парадигма урока литературы. Основными проблемами, преодолеть которые следует учителю-словеснику при изучении художественного произведения в формате урока, являются проблема восприятия школьниками художественного текста и проблема подготовки обучающихся к пока еще исключительно предметному итоговому контролю, проверяющему достижение именно предметных образовательных результатов. Восприятие большинством обучающихся художественного текста как кода, который требует расшифровки, может быть преодолено применением современных образовательных технологий, ориентированных на самостоятельную деятельность обучающихся, способствующих расшифровке этого кода и постепенному включению учеников в общекультурный контекст.



**ПРИМЕЧАНИЕ**

\* «...Важнейшей задачей при изучении художественного текста оказывается реконструкция, восстановление в сознании читателя-школьника, перевод непонятого. Если классическая методика изучения литературы традиционно выделяла следующие фазы изучения текста в классе: первоначальное восприятие, анализ, итоговое обобщение и интерпретация, то сегодня первым этапом оказывается реконструкция текста: нельзя ни воспринимать, ни анализировать, ни тем более интерпретировать то, что не понимаешь» [11: 76].

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Ермолаева М. Г. Современный урок: анализ, тенденции, возможности: Учебн.-метод. пособие. СПб., 2011. (Серия «Уроки для педагогов»).
2. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М., 2011. (Серия «Работаем по новым стандартам»).
3. Крылова О. Н., Муштавинская И. В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: Методическое пособие. СПб., 2013. (Серия «Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО»).
4. Литература. 5–11 классы. Образовательные технологии: инновации и традиции: конспекты уроков / Авт.-сост. Е. Н. Попова и др. Волгоград, 2009.

5. Литература. 5–11 классы: проектная деятельность учащихся / Сост. Г. В. Цветкова. Волгоград, 2013.

6. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебн.-метод. пособие. СПб., 2013. (Серия «Петербургский вектор введения ФГОС основного общего образования»).

7. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М., 2011. (Серия «Работаем по новым стандартам»).

8. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О. Б. Даутова, Е. В. Иваньшина, О. А. Ивашедкина и др. СПб., 2013. (Серия «Петербургский вектор введения ФГОС основного общего образования»).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2013. (Серия «Стандарты второго поколения»).

10. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М., 2011. (Серия «Стандарты второго поколения»).

11. Эльмаа Ю. В., Фёдоров С. В. Информационные технологии на уроках литературы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М., 2012. — URL: <http://litbook.eelmaa.net/>

**[представляем новые книги. рецензии]****МЕДИАЛИНГВИСТИКА — НОВАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПЛАТФОРМА...**

(Окончание. Начало на с. 57, 69, 74, 85)

монстрирует методологическую открытость медиалингвистики, которая связана не с дефицитом теоретической базы лингвистики и отсутствием точных инструментов исследования, но с тем, что «сфера анализа (языки СМИ в ландшафте современной культуры) постоянно меняется и обогащается новыми явлениями» (Там же).

Автор предлагает собственную модель исследования «медийно мотивированных лингвистических явлений» (с. 158–159), прибегая к метафорическому понятию «денатурализации текста», которое определяется им как «восстановление» текста, выведение его характеристик, признаков, свойств из реализуемого исследовательского подхода. Б. Сковронек выделяет пять этапов «денатурализации текста», не претендуя, однако, на всеобщность и окончательность этого списка.

Б. Сковронек рисует языковую картину медийного пространства современной Польши (пресса, кино, радио, телевидение и Интернет),

информируя читателя, в том числе, и о «переделе собственности» в этой области, и об основных научных исследованиях каждого вида СМИ. Эта часть монографии представляет собой богатый материал для контрастивных медиалингвистических изысканий, демонстрируя общность проблем и национальную специфику. Каждый параграф главы формирует своеобразную исследовательскую программу, зачастую весьма конкретизированную.

Учитывая динамичность современного мира, стремительное развитие форм и средств коммуникации, особенно в части языковых изменений, о которых говорят лингвисты разных стран, выразим надежду на скорейшее издание русского перевода монографии Богуслава Сковронка «Медиалингвистика. Введение».

В. В. Васильева, СПбГУ

(Исследование выполнено при финансовой поддержке СПбГУ в рамках НИР № 4.23.2204.2013)

## ЮБИЛЕЙ НИНЫ АЛЕКСАНДРОВНЫ ЛЮБИМОВОЙ

**31 марта 2014 года — юбилей Нины Александровны Любимовой, доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета**



Профессор Санкт-Петербургского государственного Университета... Образ, возникающий перед мысленным взором, — один из высоких ориентиров современной культуры. Образ человека, в котором вместо горделивой суеты — терпеливое уважение к научным результатам начинающих исследователей; образ человека, в котором сочетаются патриотизм и свобода мысли, глубокая религиозность и интерес к новым открытиям и гипотезам. Действительно соответствующим этому стереотипному ожиданию не так много. Встречая их, мы удивляемся, потому что привык-

ли жить по современным законам — внутри своего личного пространства, не выходя за его спасительные пределы, жить прагматично, экономя силы и по возможности ни во что не вмешиваясь. Сталкиваясь с иной позицией, мы ощущаем, что в жизнь приходит нечто большее и что архаичное «быть учеником» — обретает реальность и высокую ценность.

Мы счастливы поздравить профессора СПбГУ, доктора филологических наук Нину Александровну Любимову с ее юбилеем. Счастливы, потому что общение с людьми, в которых горит огонь преемственности университетских традиций, придает исследованиям, развивающим идеи научной школы, дополнительную ценность. Непосредственными Учителями Нины Александровны были Б. А. Ларин, М. И. Матусевич и Л. Р. Зиндер; ею написано более 200 работ, под ее руководством защищены 35 кандидатских и 3 докторские диссертации.

Исследования Нины Александровны открывают нам секрет механизма действия фонетической интерференции, особенности формирования промежуточной системы билингва, становление и развитие фонетической базы речи иностранцев на русском языке; позволяют глуб-



же понять методологию научного исследования и специфику бытия современного терминологического аппарата лингвистики.

Нину Александровну приглашают на радио и телевидение; она читала лекции и вела практические занятия в университетах Италии, Польши, Венгрии, Великобритании, Бразилии, Китая; в Иркутске, Волгограде, Воронеже, Донецке, Махачкале. Авторскими лекционными курсами Нины Александровны, вызывающими неизменный интерес студентов, магистров и аспирантов нашего Университета, являются «Фонетический строй русского языка», «Теоретическая фонетика, графика и орфография», «Фонетическое оформление и восприятие речи в условиях моно- и билингвизма», «Фонетическое оформление речи на неродном языке», «Методы и технологии обучения иностранным языкам», «Современные проблемы преподавания иностранных языков», «Методика преподавания РКИ», «Лингвистические основы описания РКИ» и др.

Ее книги — такие, как «Обучение русскому произношению: Артикуляция. Постановка и кор-

рекция русских звуков», «Фонетический аспект общения на неродном языке (в условиях русско-финского двуязычия)», «Таблицы по русской фонетике: Комплекс наглядных учебных материалов»; Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция», известны не только в России, но и за рубежом. Также вызвали большой интерес исследователей-филологов работы, написанные в соавторстве с учениками: «Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного», «Звуковая метафора в поэтическом тексте», «Фонетический аспект общения на неродном языке».

Глубоко личное отношение к каждому из учеников является инструментом в руках опытного педагога. Нина Александровна помогает все новым и новым поколениям студентов стать настоящими универсантами — людьми, сознание которых огранено особой атмосферой интеллектуального доверия и истинного аристократизма академического общения.

Спасибо Вам сердечное, Учитель!

*Ваши ученики*

### [представляем новые книги. рецензии]

#### **ЯЗЫК. ТЕКСТ. ДИСКУРС:**

#### **НАУЧНЫЙ АЛЬМАНАХ СТАВРОПОЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РАЛК /**

Под ред. проф. Г. Н. Манаенко. — Вып. 11. — Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2013. — 400 с.

Научный альманах «Язык. Текст. Дискурс» под редакцией профессора Г. Н. Манаенко с завидной регулярностью выходит уже более 10 лет. В конце 2013 года вышел из печати 11-й выпуск этого издания. В нем представлены статьи исследователей из разных вузов России, Украины, Белоруссии, Казахстана, Болгарии, Чехии и Индии по актуальным проблемам когнитивной лингвистики и теоретическим вопросам, разрабатываемым проблемной научно-исследовательской лабораторией «Личность. Информация. Дискурс». Три слова, вынесенные в заглавие альманаха, отражают разнообразие и в то же время органичную связь рассматриваемых в книге проблем, наглядно демонстрируют характерную для современной науки интеграцию исследователь-

ских парадигм. 11-й выпуск альманаха посвящен памяти профессора Н. В. Малычевой, в чьей деятельности органично сочетались филологическая наука и педагогическая практика в широком понимании обеих составляющих. Книга открывается статьей «Текст и сложное синтаксическое целое в концепции Н. В. Малычевой: современные парадигмы исследования».

В первом разделе альманаха рассматриваются теоретические и методологические аспекты исследования языка, текста и дискурса. В статье Г. Н. Манаенко «Языковой знак: слово? предложение? высказывание?» аргументируется особое положение в названной триаде именно высказывания: «Высказывание как языковой знак, сочетаясь с другими языковыми знаками, создает „мир

текста“ и соотносится с ситуацией своего применения, что и образует контекст. Именно в контексте происходит переориентация указания, реализованного на основе системы знаковых значений языковых выражений, на другую область концептуальной схемы как структур знаний и представлений о мире». Н. Е. Сулименко, обсуждая некоторые спорные положения когнитивной лингвистики и подчеркивая необходимость интегрального подхода к явлениям языка, отмечает, что «лингвокультурологический, концептуальный, дискурсивный и ставший уже традиционным компонентный анализ слов не исключают друг друга, если видеть общую когнитивную основу языковых и внеязыковых явлений — общность стоящего за ними концепта, обслуживающего различные виды деятельности, связанные с разными типами дискурсов».

К. Я. Сигал в статье «Иконичность в языке и некоторые ее синтаксические проявления», рассматривая общие проблемы трактовки языковых единиц как знаковых сущностей, останавливается на таком проявлении синтаксической иконичности, как порядок следования элементов в рядах однородных членов предложения. К. Э. Штайн и Д. И. Петренко глубоко анализируют работу Г. Г. Шпета «Эстетические фрагменты», в которой представлено феноменологическое описание искусства слова в соотношении с другими видами искусства. С. В. Коростова в статье «К вопросу об эмотивности художественного текста» показывает, что, «несмотря на относительную стабильность языкового значения, семантические сдвиги в творческом сознании автора влияют на когнитивную деятельность интерпретатора, меняя или устанавливая его ценностные ориентиры посредством актуализации одних смыслов и нейтрализации других».

Несомненный теоретический и практический интерес представляет статья Е. А. Селивановой, посвященная когнитивному анализу той части современной лингвистической терминологии, в основе которой лежат различные типы метафор (ср.: *семья языков, ролевая грамматика, семантическая роль, синтагматическая ось, языковая ветвь*).

Во втором разделе альманаха «Социокультурные измерения исследования языка, текста и дискурса» особое внимание уделяется типам концептов и закономерностям вербализации таких концептов, как «молодость», «душа» и «сердце», «рифма», «person/personality» (статьи М. В. Пименовой, Н. А. Илюхиной, Л. В. Мовчун, Э. А. Чакиной, В. В. Сайгина). Рассматриваются культурные коды в ментальности разных народов (статья Х. Ч. Панде) и диалектика художественных миров (статья Н. С. Алексеевой), проблемы метафоризации в тексте (статья Е. А. Нильсен), гендерные стереотипы (статья Л. А. Данюшиной), текстообразующий потенциал синтаксических единиц (статья И. А. Мартыяновой) и семантических полей (статья В. Д. Черняк и О. С. Ильиной), ирония и самоирония в тексте (статья И. В. Грачевой).

Третий раздел книги «Проблемы исследования дискурсных формаций и дискурсивных практик» посвящен исследованию различных типов дискурсов. Открывается раздел статьей В. В. Дементьева, в которой рассматриваются некоторые тенденции в современной общественно-политической речи (например, оппозиции власть / народ, неофициальность / персональность, личность / безличность) и их лексические проявления. В этом разделе альманаха исследуются также когнитивные стратегии в жанре интервью (статья Н. С. Болотновой), функциональные особенности аналитической статьи (статьи М. С. Кардумян и Е. В. Довгаль), моно- или полиадресность текста и его жанровые характеристики при проведении лингвистической экспертизы (статья А. Л. Факторович), специфика дискурсивной деятельности учителя (статья С. А. Манаенко).

Дискурс как одно из ключевых понятий альманаха понимается широко и трактуется разными авторами по-разному, однако включение в понятие «дискурс» невербальных форм коммуникации, в частности танца фламенко, отнесенного к театральному дискурсу в статье Е. М. Казановой, представляется неоправданным расширением этого лингвистического понятия.

Четвертый раздел книги «Когнитивно-дискурсивная специфика исследования языковой системы и языковой компетенции» содержит

статьи, представляющие широкий спектр лингвистических проблем. Среди них выделяются статьи Е. В. Мариновой «Факторы, поддерживающие несклоняемость иноязычных существительных в массмедийном дискурсе» и В. Ю. Меликяна «Типы асимметричной энантиосемии коммуникем со значением оценки», научные положения которых и выразительный языковой материал имеют большое значение для практики преподавания русского языка.

В заключение еще раз подчеркнем, что в рецензируемом альманахе, как и в предшествующих выпусках, и опытный лингвист, и начинающий исследователь, и преподаватель русского языка как родного и как иностранного найдут для себя немало интересного и практически значимого. Хочется пожелать процветания этому научному изданию.

В. Д. Черняк

## В ПОИСКАХ НОВЫХ ПОДХОДОВ В ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛА

(Рецензия на пособие: *Michaela Liaunigg. Aspekt verstehen.*

**Übungen zum rus-sischen Verlabaspekt in Texten.** 2. Auflage.

Видовые упражнения в текстах. — Wien: Edition Liaunigg e. U., 2012)

Арсенал учебных пособий, ориентированных на изучение русского языка с опорой на родной язык учащихся, пополнился интересным опытом работы над такой важной категорией, как вид глагола. Необычный методический подход к этому материалу демонстрирует Михаэла Лиауниг, выпустившая в Вене второе издание учебника по виду глагола.

Значительная практическая часть пособия предваряется кратким экскурсом на немецком и русском языках в видовые особенности русского глагола — с тем, чтобы сформировать общее представление о характере и трудностях предстоящей работы. М. Лиауниг сразу предупреждает учащихся о длительности процесса усвоения видового значения в силу отсутствия этой категории в немецком языке.

Автору представляется недостаточным указать на общее различие между совершенным (СВ) и несовершенным (НСВ) видами, состоящее в наличии/отсутствии в формах глагола признака ограниченного пределом целостного действия, в возможности представления действия как процесса и как события — здесь весьма удачны примеры из немецкого языка (например, соответствующие русским *умирать* и *умереть* немецкие эквиваленты *im Sterben liegen* и *Sterben*), позволяющие наглядно продемонстрировать разницу между двумя русскими глаголами СВ и НСВ и условиями их контекстуального употребления.

Для понимания специфики данной категории расставляются ряд важных акцентов: комментируется такое явление, как способ изображения действия, определяемый семантикой глагола и влияющий на видообразование, и подчёркивается наличие целой системы способов возможного представления характера протекания действия — указания на возникновение действия, его непродолжительность, ограниченность, однократность и т. д.

Автор указывает на парность и непарность глаголов в зависимости от временных рамок протекания действия и на возможность его протекания вне рамок времени (*Вы уже слышали о виде?*).

Весьма доступным и в то же время точным представляется данное автором объяснение специфики глаголов несовершенного вида: использование форм *читаю, гуляю, живу, стою, сплю* и др. «помещает лицо как будто в центр действия, когда неважно, что было в начале действия и что будет потом». Прошедшее время НСВ не обозначает «прошедшее» в смысле «прошло», а значит, что мы находимся в центре прошедшего, но ещё совершающегося действия (*я читал*) — аналогично и использование глаголов НСВ в будущем времени (*я буду читать*).

Комплексный подход автора к проблеме обучения проявляется в подаче максимально полной информации, чтобы помочь учащимся в раскрытии секрета правильного использования

русского глагола. Приводятся сведения о спряжениях глаголов, о возможной их многозначности, вследствие которой могут обнаруживаться различия в видовых парах или несостоятельность некоторых потенциальных «партнёров» в качестве видовой пары (например, в разных значениях глагол *учить* и глаголы *выучить*, *научить*, *заучить*, *обучить*), и т. д.

Обусловленность видо-временного значения глагола контекстом, содержащим семантические опоры, облегчает, по мнению автора, освоение этой нелегкой материи — этим и объясняется избранный в данном пособии подход. Работа над видом нацелена в пособии на развитие у учащихся «чутья к восприятию вида», что осуществляется через аналитическую работу с текстами и серию закрепляющих упражнений — на материале тех же текстов.

Предлагаемые автором задания требуют серьезной мыслительной работы, связанной с анализом контекста и увязыванием с его особенностями определенной формы глагола, что обеспечивает в конечном итоге получение значимой информации. Это может потребовать, по мнению автора, нескольких обращений к тексту — от первичного, когда задача состоит в простом его понимании (*текст ознакомления*), к последующим, вплоть до четвертого, — когда цели уже иные: понять, какими смысловыми акцентами вызван выбор той или иной формы глагола, может ли одна форма быть заменена другой или же значение глагола в тексте исключает такую возможность, и научиться выбирать подходящую форму, не рассчитывая на память, а исходя из текста.

Предельная наглядность — вот один из принципов, реализуемых Михаэлой Лианунг. Указание на вид использованного в тексте глагола осуществляется через цвет «заливки» текста: жёлтый — для глаголов НСВ и голубой — для СВ. Эта гамма присутствует в притекстовом словаре, где вводится двуцветовая глагольная пара, что делает очевидным наличие или отсутствие у глагола с данной семантикой парного глагола другого вида. Жёлто-голубыми выглядят и сами тексты, где окрашен и тем самым паспортизирован интересующий нас глагол (*текст аспектного анализа*)

или то пустое место, куда глагол соответствующего вида должен быть помещён. А задача выбора, но с опорой на расположенные рядом жёлтый и голубой списки глагольных форм (*текст-ребус*) или данные в скобках немецкие эквиваленты (*текст с пропусками*), ложится уже на учащегося.

Есть и другие варианты заданий: все глаголы в тексте могут быть выделены лишь зелёным шрифтом (*диагностический текст*), без указания на видовую характеристику; поиск её и составляет в данном случае смысл задания.

Кажущаяся избыточность повторов одного текста обманчива — во всесторонней проработке текста кроется залог успеха задуманной работы: преподаватель и учащийся могут варьировать и/или комбинировать разные виды заданий, проверять, насколько усвоен материал, насколько лёгок и безупречен выбор, менять порядок следования заданий. В случае изрядного количества погрешностей при выполнении наиболее сложной задачи — подстановки глаголов в текст с пропусками (лишь ориентируясь на немецкие параллели) — всегда можно вернуться к одному из предыдущих заданий с цветовыми подсказками.

Тексты рассказов Н. Гоголя, юмористических рассказов А. Чехова и Б. Ласкина, русских сказок (некоторые в авторской обработке) заметно отличаются друг от друга по тематике, объёму, степени сложности, что позволяет применять материал на разных этапах обучения, в разных программно-временных условиях, в качестве основного и вспомогательного.

Для снятия трудностей употребления глаголов и выработки навыков самостоятельного образования видовой пары к каждому тексту даются таблицы, в которых на примере обнаруженных глаголов демонстрируются — с комментариями и параллелями на немецком языке — особенности образования форм будущего и прошедшего времени, форм единственного и множественного числа, усваиваются иные особенности словоизменения, т. е. происходит, выражаясь словами автора, процесс необходимого «разжёвывания».

Во второй части пособия материал скомпонован по-иному: лишённые каких-либо комментариев и таблиц, оригинальные тексты в четырёх

версиях сопровождаются переводами на немецкий — тексты даются в разном графико-цветовом оформлении, что позволяет, например, прогнозировать, что будет в русском тексте на месте немецкого эквивалента, или же, наоборот, что именно означает использование той или иной формы русского глагола.

Детальность, последовательность, наглядность, аналитичность, оптимистично-весёлое отношение к сложному — вот принципы, на которых строится Михаэлой Лиануниг обучение использованию видовых форм глагола. Учёт достижений нейробиологии в части усвоения нового, а именно — зрительно-цветового восприятия альтернативных форм, возможности выбора более

подходящих для отдельных категорий учащихся способов работы и способов самоконтроля, — вкупе с продуманной системой методов работы над грамматическим явлением на примере текста способно обеспечить не только знакомство, но и успешное укрощение и закрепление сложной категории строптивного русского глагола.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

\* В соответствии с характером выполняемых заданий отдельным типам текстов автор даёт подзаголовки, размещая их как колонтитулы.

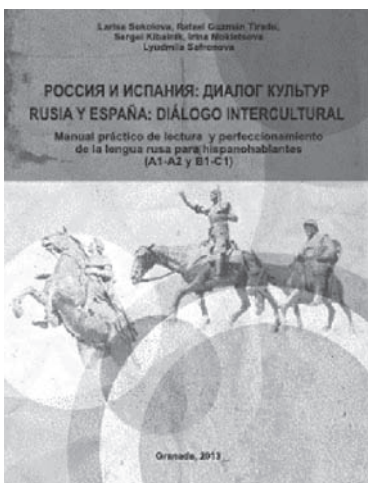
*Е. И. Селиверстова,  
д-р филол. наук, проф. СПбГУ*

## «РОССИЯ И ИСПАНИЯ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР»

(о новом национально ориентированном учебно-методическом пособии по чтению и развитию речи)

В последнее десятилетие в российских и зарубежных издательствах выходили учебники и учебные пособия по самым разным аспектам преподавания русского языка как иностранного. Однако текстов для чтения по-прежнему не хватает, особенно тех, которые написаны на хорошем русском языке и посвящены русской литературе, культуре, национальным традициям и межкультурной коммуникации.

Учебно-методическое пособие «Россия и Испания: диалог культур» (Granada, 2013) создано коллективом российских и испанских авторов (Л. В. Соколова, И. В. Моклецова, Л. В. Сафронова и Р. Г. Тирадо) при поддержке фонда «Русский мир» как комплексная разработка, предназначенная для изучения русского языка испаноговорящими студентами разных уровней под руководством преподавателя. Оно также может быть использовано для самостоятельной работы теми, кто хотел бы усовершенствовать свои



знания и познакомиться с многовековой историей развития культурных связей между Россией и Испанией.

Более того, нам кажется, что включенные в пособие тексты будут интересны не только иностранным студентам. Многие русские, изучающие испанский язык и историю русско-испанских отношений, с удовольствием прочтут информацию, которую авторы учебного пособия отобрали, переработали и структурировали

таким образом, чтобы она стала доступна и интересна для разных категорий читателей.

Пособие состоит из нескольких частей. В первой части собраны тексты, в которых рассказывается об истории взаимоотношений двух культур, о том, как русские воспринимали Испанию и как испанцы относились к России. Учебно-методические материалы охватывают огромный исторический период — с XVIII века до нашего времени. В одной книге авторы собра-

ли уникальный материал о русских писателях, философах, живописцах, композиторах, которые на протяжении длительного времени обращались в своих работах к Испании; и об испанцах, чья жизнь и творчество связаны с Россией.

Вторая часть «Испанские мотивы в русской литературе» имеет подзаголовок «Читаем поэзию и прозу русских писателей». В этом разделе, а также в Приложении приводятся произведения русской литературы, в которых испанская тема занимает особое место. Читатели имеют возможность познакомиться со стихотворениями Пушкина, с отрывками из «Записок сумасшедшего» Гоголя, с циклом стихотворений «Кармен» Блока. В эти разделы авторы включили стихотворения Брюсова, Цветаевой, Светлова, Бродского, а также отрывки из прозаических произведений Тургенева, Булгакова, Пелевина.

Если речь идет об учебном пособии по чтению и развитию речи, то при его оценке основополагающее значение имеет умение авторов сопроводить тексты необходимыми комментариями и упражнениями, которые были бы направлены на то, чтобы облегчить учащимся знакомство с материалом, выработать необходимые навыки его осмысления и научить их использовать полученную информацию в самых разных сферах своей деятельности.

Надо сказать, что учебное пособие «Россия и Испания: диалог культур» отличается ясной логикой построения и включает задания, которые дадут возможность учащимся подготовиться к чтению и восприятию текстов, усовершенствовать знания русского языка по грамматике, лексике, чтению, говорению и письму, помогут существенно расширить их кругозор.

Специально разработанные рубрики на испанском языке «Знаете ли вы, что...» и «Культурно-исторический комментарий» позволят студентам получить дополнительную информацию по теме урока, разобраться в историческом контексте, узнать о тех, кто определял историю и культуру каждой из стран в свое время.

Каждый текст первой части предваряется разделом «Вспомните значения слов», в котором разбираются встречающиеся в тексте слова

и словосочетания. Авторы обращают внимание на особенности их склонения и варианты предложно-падежного управления. В конце приводится список литературы на испанском языке, который даст возможность учащимся расширить круг чтения по предложенной теме.

Пособие отличается продуманностью построения учебного материала, а также разнообразием форм и методов его презентации. Оно включает предтекстовые и послетекстовые задания, направленные на комплексную его проработку на разных уровнях: лексическом, грамматическом, страноведческом, коммуникативном. Сопроводительный материал и задания выполнены на профессиональном уровне, тексты интересны и содержательны, но есть в учебно-методической разработке и то, что вызывает сомнение.

По словам авторов, первая часть книги предназначена для тех, кто только начинает изучать русский язык (уровни А1–А2). Однако очевидно, что тексты, которые в нее включены, по своему объему значительно превосходят возможности студентов элементарного и даже базового уровней. Возможно, стоило разбить их на части, предварив каждую сопроводительными упражнениями и комментариями, а также подумать над их адаптацией.

Вместе с тем, несмотря на замечание, хочется поздравить не только авторов, но и всех нас с выходом этой книги. Вне всякого сомнения, новое пособие будет полезно не только тем, кто изучает русский язык, но и преподавателям, которые стремятся проводить занятия на высоком учебно-методическом уровне.

Разработанная авторами концепция национально ориентированного пособия по чтению и развитию русской речи в дальнейшем может быть использована при создании учебных материалов для студентов из других стран. Ведь несмотря на то что каждый из них воспитан в своих национальных традициях, их всех объединяет любовь к русскому языку и культуре.

*О. И. Глазунова*



**МОСКОВКИН Л. В., ШАМОНИНА Г. Н.**

**ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ. —**

Варна: ВСУ «Черноризец Храбър». Университетско издателство, 2013. — 208 с.

В прошлом году в Болгарии вышла в свет монография петербургского профессора Л. В. Московкина и известного болгарского методиста Г. Н. Шамониной «Иновации в обучении русскому языку как иностранному».



Проблема педагогических инноваций на протяжении многих десятилетий волнует преподавателей и методистов. Накоплен большой опыт создания, исследования и применения в учебном процессе инновационных технологий. При этом отсутствуют необходимые теоретические обобщения, инновационные технологии не вписаны в контекст современной методики обучения русскому языку как иностранному. Именно эту задачу и решают авторы монографии. Они описывают экскурсионную, театральную, проблемную, проектную технологии, этнотехнологию, а также технологии работы с языковым портфелем и компьютером.

Пристальное внимание к инновациям в аспекте преподавания русского языка как иностранного представляется сегодня особенно важным потому, что именно нетрадиционные методики, «педагогические новшества», как называют их авторы, могут помочь нам найти ответы на те вопросы, которые ставят перед методистами и преподавателями-практиками изменения в образовательном пространстве и изменившийся в этой связи адресат методики.

В первой главе книги дается подробное описание общих черт инновационных технологий. Авторы выделяют и убедительно обосновывают следующие базовые положения:

- овладение иностранным языком может успешно осуществляться в процессе выполнения какой-либо продуктивной деятельности на этом языке;

- применение инновационных технологий обеспечивает произвольное овладение иностранным языком;

- инновационные технологии могут включать элементы прямого обучения языку;

- все инновационные технологии в обучении иностранному языку — это технологии не формирования речевых умений, а их развития;

- возможность использования инновационных технологий в обучении иностранному языку обусловлена психологической спецификой речевого общения;

- успешность инновационных технологий во многом зависит от успешности той продуктивной деятельности, на фоне которой осуществляется не прямое обучение языку, и от мотивации учащихся — их интереса к этой деятельности или понимания ее полезности;

- чем больше степень использования языка в той или иной продуктивной деятельности (то есть чем в большей степени она коммуникативная), тем более эффективным средством обучения языку она является;

- существует определенная специфика отбора, расположения, введения, организации усвоения и контроля учебного материала в условиях применения инновационных технологий обучения.

Эти базовые положения, каждое из которых детально объясняется и обосновывается, в своей совокупности можно считать принципами инновационного обучения. В последующих главах при описании конкретных технологий обучения авторы показывают, как эти принципы могут быть реализованы в учебном процессе. Каждая глава включает небольшое теоретическое обоснование инновационной технологии, экскурс в историю ее применения, который позволяет не только убедиться в том, что авторы книги самым серьезным образом изучили историю вопроса, но представляет всем интересующимся историей методики очень важную и полезную информацию. Несомненную практическую значимость для широкой педагогической общественности имеют методические рекомендации по использованию

данной технологии при обучении русскому языку зарубежных школьников и иностранных студентов российских вузов, а также образцы учебных разработок экскурсий, спектаклей, дискуссий, которые готовят и проводят сами ученики, материалы проектной работы, изучения русской культуры на занятиях, технологий работы с языковым портфелем и компьютером. Важно также и то, что, кроме этих, фактически готовых обучающих материалов, авторы книги предлагают педагогам дополнительную литературу и адреса соответствующих интернет-ресурсов.

Среди методических рекомендаций особый интерес представляют рекомендации по отбору и организации учебного материала в условиях применения инновационных технологий, по его введению, организации усвоения и контролю. Этот материал в достаточном количестве присутствует во многих главах.

Подход к описанию инновационных технологий, предпринятый в рецензируемой книге, обладает безусловной научной новизной и большой практической значимостью. Не имеет аналога в современной методике обучения русскому языку как иностранному и сама книга.

Исходя из вышесказанного, можно с полной уверенностью утверждать, что написанная Л. В. Московкиным и Г. Н. Шамоной монография, вне всякого сомнения, представляет собой интересное явление нашей методической жизни. Она обязательно будет востребована методистами и преподавателями-практиками.

*Л. В. Миллер,*

*д-р филол. наук, проф. Петербургского государственного университета путей сообщения*

**Мокиенко В. М., Лилич Г. А., Трофимкина О. И.**  
**ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ БИБЛЕЙСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ И СЛОВ...**

*(Окончание. Начало на с. 30)*

Опорный элемент словарной статьи выделяется полужирным шрифтом. Светлым шрифтом после него приводятся описываемые в словарной статье фразеологизмы и паремии. После заголовочного библеизма указывается управление (для глагольных сочетаний), варианты разного типа, приводятся стилистические пометы, толкование современного значения единицы, ссылка на ее точное место расположения в тексте Священного Писания. Иногда приводимые цитаты из библейского текста комбинируются с разъяснением соответствующих фрагментов с исторической и общекультурной точек зрения. Завершаются словарные статьи контекстными иллюстрациями, наглядно показывающими активность употребления и варианты трансформации библейских выражений в текстах разного типа. В заголовочных единицах (далее — ЗЕ) и самих библейских выражениях стоят ударения, что облегчает правильное прочтение устаревшей лексики. В качестве типичного примера приведем словарную статью под ЗЕ **ЖРЭБИЙ** (с. 210).

**ЖРЭБИЙ.**

**МЕТАТЬ ЖРЭБИЙ ОБ ОДЕЖДАХ** [чьих]. *Устар. книжн.* Преждевременно, заранее распределять, делить что-л. (чье-л. имущество, должности и т. п.).

Выражение из церковнославянского текста Псалтыри (21, 19), где оно употреблено метафорически: **Раздѣлиша ризы моя себѣ, и об одеждѣ моеи мѣгаша жребїи** (в русск. переводе: Делят ризы мои между собою, и об одежде моей бросают жребий). См. также в Евангелии в рассказе о распятии Иисуса Христа.

□ **Мат. 27, 35–36:** Распявшие же Его делили одежды Его, бросая жребий; И, сидя, стерегли Его там.

● — **Благоприятель** еще жив, а мы уже рассчитываем, кого бы нам посадить [на его место], чтобы нашу руку гнули. Об одеждах его мечем жребий. П. Боборыкин. Китай-город.

Издание снабжено подробным предисловием, в котором рассматривается история библейских выражений, их функционирование в современных текстах, качественная и количественная характеристика библеизмов, и вступительной статьей, в которой поясняется, как пользоваться Словарем, приводятся принципы отбора крылатых слов и выражений словника, описывается состав и структура издания. Далее следует список условных сокращений, принятых в Словаре, и список сокращений источников из Библии. В конце Словаря расположен перечень библейских выражений и слов, упоминаемых в издании, а также алфавитный указатель собранных единиц. Кроме того, в Словаре

присутствует система отсылок к описываемым внутри словарной статьи фразеологическим единицам.

Однако в ходе изучения Словаря нами были отмечены некоторые недостатки, а также появились вопросы к авторам-составителям.

1. Из 73 обозначений Книг Библии 18 имеют отличные от установленных сокращения. Приведем отличия, в скобках указав те обозначения, которые используются в Словаре: Быт (Бт), Числ (Чис), Втор (Вт), Нав (И. Нав), Песн (Пес), Иоиль (Иоил), Иона (Ион), Мал (Малах), Мф (Мат), Мк (Мар), Лк (Лук), Ин (Иоан), 1 Ин (1 Иоан), 2 Ин (2 Иоан), 3 Ин (3 Иоан), Флп (Фил), Флм (Фил). В отдельном издании допустима своя система сокращений, однако целесообразнее было бы использовать уже имеющуюся, так как разные обозначения библейских книг в Словаре и самой Библии могут запутать не вполне знакомого с тематикой читателя. Книга Иисуса Навина упоминается дважды. Выбрано одно сокращение для Послания к Филиппийцам и Послания к Филимону: Фил. Относительно расшифровки сокращений также есть несколько неточностей: Книга Руфи (в Словаре — Книга Руфь), Первая / Вторая книга Паралипоменон, или Хроник (в Словаре — Первая / Вторая книга Паралипомен), Книга Есфири (Книга Есфирь), Книга Премудрости Соломона (Книга Премудростей Соломоновых).

2. Из-за максимально широкого понимания библеизма в словник оказались включены выражения, которые лишь условно можно определить как библейские. Например, в словарной статье с ЗЕ **глаз** (с. 152) в пояснении оборота *глаза — зеркало души* указано, что «выражение, возможно, возникло под влиянием Нового Завета». При этом приведена цитата из Евангелия от Матфея (Мф. 6, 22–23): «Светильник для тела — есть око. Итак, если око твое будет чисто, то все тело твое будет светло; если же око твое будет худо, то все тело твое будет темно». Однако на каком основании сделан вывод об источнике этого выражения, остается непонятным, поскольку в евангельском тексте речь идет дословно о теле, а не о душе, и о *светильнике*, а не о зеркале. Также в словарной статье с ЗЕ **невеста** (с. 332) рассматривается выражение *Христова невеста*, включенное в словник, по-видимому, только из-за ономастического компонента — упоминания имени Христа. К таким «условным» библеизмам можно отнести и выражения *бренные останки* (с. 346), *вечная память* (с. 351), *сим победивши* (с. 367), *благие порывы* (с. 372), *святая правда* (с. 377), *святая Русь* (с. 411), *понимать как сазан в Библии* (с. 412), *символ веры* (с. 430), *тишь да гладь, Божья благодать* (с. 476), *хождение по мукам* (с. 494), *хоть к черту в пекло* (с. 505), *дорого яичко ко Христову дню* (с. 514).

3. В словнике присутствуют отдельные слова, которые тоже трудно отнести к собственно библейским, например: *катехизис* (*катихизис* — устар.) (с. 260), *мытарства* (с. 325), *помазание* (с. 370) и др. Эти лексемы, скорее, являются общецерковными.

4. Следующая группа — статьи, пояснительную часть которых можно было бы дополнить. В словарной статье с ЗЕ **Ариил** (с. 52) указано, что это «поэтическое название города Иерусалима в Ветхом Завете (по названию жертвенника в храме)». Однако нет перевода имени собственного: Ариил — значит «лев Божий». В словарной статье с ЗЕ **десница** (с. 185) приведены два оборота: *десница Божия (святая)* и *карающая десница*, но не указано, что десница — это правая рука по церковнославянски. Точно так же в словарной статье с ЗЕ **зеница** (с. 223) рассматривается выражение *хранить (беречь, стеречь) как зеницу ока*, но не отмечается, что зеница — это зрачок по церковнославянски. В словарной статье с ЗЕ **камень** (с. 256–257) приводятся выражения *камень преткновеня*, *краеугольный камень*. Для них дано современное толкование, а также первоначальное прямое значение, но не указывается, что аллегорически в Новом Завете при упоминании этих понятий имелся в виду Иисус Христос<sup>1</sup>. И, наконец, в словарной статье с ЗЕ **щека** (с. 508) рассматривается оборот *если тебя ударили по правой щеке, подставь левую*, который можно было бы дополнить историческими сведениями о том, что удар по правой щеке левой рукой был чисто символическим и считался оскорблением<sup>2</sup>.

5. Отдельно отметим различные лексикографические недочеты в некоторых словарных статьях. В словарной статье с ЗЕ **бездна** (с. 60) рассматривается выражение *убояться (не одолеть) бездны премудрости*. Указано, что данный библеизм — это «цитата из комедии „Недоросль“ Д. Фонвизина (1782), реплика семинариста Кутейкина (д.2, явл.5), восходящая к Новому Завету (Рим., 11, 33)». Таким образом, указан источник выражения и текст, популяризовавший его. Но в иллюстративных примерах прямые цитаты, как в большинстве словарных статей словаря, не приведены. В словарной статье с ЗЕ **волк** (с. 134) к выражению *волк в овечьей шкуре* нет пояснения первоначального смысла выражения, дано лишь толкование современного значения оборота. В словарной статье с ЗЕ **дорога** (с. 188) для пояснения выражения *дамасская дорога* дан пересказ событий обращения Савла — гонителя христиан — в Павла — одного из первоверховных апостолов Христа. Но нет ссылки на место описания этих событий в тексте Нового Завета. В словарной статье с ЗЕ **ныне** (с. 336) рассмотрен оборот *ныне от-*

*пуцаеши*, и, поскольку он существует в языке в исходной церковнославянской форме, следовало бы привести его в оригинале: *Нынѣ отпущаеши раба Твоего, Владыко, по глаголю Твоему с миром*. В словарной статье с ЗЕ **смерть** (с. 438) приведено выражение *смертью смерть попрасть* — это фраза из церковнославянского текста Пасхального тропаря, но в русской транслитерации. В пояснении лучше дать оригинальный текст песнопения: *Христосъ воскресъ изъ мертвыхъ смертию смерть поправъ и живымъ во гробехъ животоу даровавъ*. И таким же образом в словарной статье с ЗЕ **царствие** (с. 498) рассматривается выражение *его же царствию не будет конца* — это церковнославянский текст Символа веры, приведенный в русской транслитерации. В пояснении лучше привести оригинальный текст молитвы: *и пакы градъцаго со елкомъ, будити живымъ и мертвымъ егвоже царствю не будеть конца*.

6. Отдельно отметим неточность, вкравшуюся в объяснения. На с. 182 в словарной статье с ЗЕ **день** приведено выражение *день Ангела*. При этом в пояснении к этому обороту читаем: «Именины — личный праздник кого-л., приходящийся на день памяти одноименного святого». День Ангела и именины — это разные праздники в православной традиции. Именины (день тезоименитства) — день памяти святого, именем которого человек назван, а день Ангела — день крещения, когда человеку приставляется Богом Ангел Хранитель.

7. И, наконец, в последнюю группу включим те недочеты, которые должны были быть замечены и устранены в процессе допечатной, редакторской подготовки издания. Следует при этом отметить, что их число несравнимо меньше, чем общий объем Словаря. В словарной статье с ЗЕ **агнец** (с. 33) в авторском пояснении написано «пророк Исаи́а», но допустимыми вариантами считается Иса́ия (Исайя). В словарной статье с ЗЕ **Всевышний** (с. 145) дано пояснение, что в церковнославянском тексте Библии этому слову соответствует слово *вышнн*. В тексте оригинала — *вышннй*. В словарной статье с ЗЕ **Таинство** (с. 465) в пояснении читаем: «в Священном писании», в то время как правильно — «Писании». В словарной статье с ЗЕ **Иоаким** (с. 239) указано, что день памяти родителей Пресвятой Богородицы, Иоакима и Анны, Церковь празднует 9 (21) сентября. Однако дата празднования по новому стилю указана неверно: 9 сентября по ст.ст. — это 22 сентября по н.ст. В словарной статье ударение на ЗЕ **козлище** (с. 269) стоит на втором слоге — *козлище*, но в церковнославянском тексте уда-

рение падает на первый слог — *ко́злище*. А ударение в ЗЕ **филистимляне** (с. 488) поставлено на предпоследний слог, когда правильно: *фили́стимляне*. В словарной статье с ЗЕ **лобзание** (с. 297) приводится выражение *иудино лобзание, иудин поцелуй*. В пояснении к источнику выражения отмечено, что оборот «входит в текст молитвы перед Причащением: Не бо врагом Твоим поведем, ни лобзание Ти дам, яко Иуда». Однако церковнославянский текст лучше приводить в оригинале, кроме того, во фразе пропущено слово: *не бо врагомъ Твоимъ [тѣмъ] поведемъ, ни лобзаніа Ти дамъ яко іуда*. Выражение *освященный (освящен) временем (поколениями, предками)* входит в словарную статью с ЗЕ **освятить** (с. 345), но графически ошибочно выделено как отдельная статья. А под ЗЕ **правый** (с. 378) — пустая словарная статья.

Обратим внимание на то, что приведенные замечания касаются лишь отдельных, немногочисленных словарных статей, а не принципов Словаря. Сам Словарь является одним из важнейших этапов дальнейшего развития общей теории лексикографии, а также всестороннего изучения библейской фразеологии. Несмотря на все недочеты, которые могут быть легко устранены при последующих переизданиях, в Словаре развернута полная и всесторонняя картина функционирования библеизмов в современном русском языке. Кроме того, в Словаре обобщены все достоинства многих лексикографических изданий (толковых, фразеологических, энциклопедических, этимологических, словарей библейской фразеологии) и при этом разработана своя уникальная концепция издания. Это делает «Толковый словарь библейских выражений и слов» интересным и полезным широкому кругу читателей — профессиональным словесникам и гуманитариям, филологам, журналистам, писателям, преподавателям, культурологам, переводчикам, редакторам, историкам, книгоиздателям, учащимся и просто интересующимся русским языком и его историей.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См., напр.: [http://azbyka.ru/otechnik/?Feofilakt\\_Bolgarskij/tolkovanie-na-evangelie-ot-luki=20](http://azbyka.ru/otechnik/?Feofilakt_Bolgarskij/tolkovanie-na-evangelie-ot-luki=20)

<sup>2</sup> См., напр.: [http://azbyka.ru/hristianstvo/bibliya/novyj\\_zavet/nagornaya\\_propoved\\_53-all.shtml](http://azbyka.ru/hristianstvo/bibliya/novyj_zavet/nagornaya_propoved_53-all.shtml) «Наивысшей формой демонстрации презрения у древних евреев было нанесение удара ладонью по одной щеке, а потом тыльной стороной ладони по другой щеке».

Ю. А. Карчина, асп. СПбГУ

В 2015 году исполняется 190 лет со времени восстания на Сенатской площади. Мы немного забегаем вперёд, публикуя материалы о декабристах: в год культуры, который проходит в нашей стране, невозможно не вспомнить о людях, оставивших неизгладимый след в развитии культуры, Сибири — прежде всего. «Декабристы внесли в поведение человека единство, — писал Ю. М. Лотман, — но не путем реабилитации жизненной прозы, а тем, что, пропуская жизнь через фильтры героических текстов, просто отменили то, что не подлежало занесению на скрижали истории. Прозаическая ответственность перед начальниками заменялась ответственностью перед историей, а страх смерти — поэзией чести и свободы. „Мы дышим свободой“, — произнес Рылеев 14 декабря на площади. Перенесение свободы из области идей и теорий в „дыхание“ — в жизнь. В этом суть и значение бытового поведения декабриста».

«Декабристы всегда  
интересны и вызывают самые  
серьёзные мысли и чувства»  
Л. Толстой

## ИРКУТСК И ДЕКАБРИСТЫ

Город Иркутск — благодарный наследник трех с половиной столетий русской истории. В его памяти с казаками-первопроходцами соседствуют великие православные Святители, смелые покорители Русской Америки и создатели русского Приамурья и Приморья, бесстрашные исследователи сибирских просторов и недр и ссыльные декабристы. Об этом свидетельствуют памятники и памятные доски, дома и музеи, названия улиц, площадей, мостов. Есть в этом богатом списке три дома, принадлежавших когда-то декабристам, есть небольшой декабристский некрополь, есть два переулка, названных в честь декабристов С. П. Трубецкого и С. Г. Волконского, есть, наконец, Иркутский музей декабристов, который бережно хранит память о невольных сибиряках.

Почти сто девяносто лет отделяют нас от событий 14 декабря 1825 года. Этот день не только круто изменил судьбы конкретных людей, инициаторов и участников восстания на Сенатской площади, но и весь ход российской политической истории. Участников тайных обществ Александровской эпохи, осужденных на ссылку и каторгу в Сибирь, еще при их жизни называли декабристами. Для большинства из них Сибирь стала главным «житейским поприщем»: многие провели здесь большую часть своей жизни, некоторые навсегда остались лежать в сибирских могилах. Декабристы, следовавшие к местам каторжных работ и ссылки, практически все проехали через Иркутск. В нашем городе за тридцать лет сибирского изгнания проживали в разные годы восемнадцать декабристов. Эти энциклопедически образованные люди, воплощавшие в своей общественной деятельности идеи патриотизма, высокой гражданственности и гуманизма, вольно или невольно влияли на сибирскую культуру и общественное сознание. В письмах и воспоминаниях декабристов и их современников сибиряков предстает образ Иркутска и декабристов в нем.

Каким увидели наш город декабристы? Как и чем встретила их столица Восточной Сибири? Что унаследовало иркутское общество от общенция с опальными русскими аристократами, рыцарями и романтиками? Какую память хранят иркутяне о декабристах? Об этом мы попытаемся рассказать в нашей статье.

### Ольга Аркадьевна Акулич

Заместитель по научной  
работе директора Иркутского  
областного историко-  
мемориального музея  
декабристов

Фотографии,  
иллюстрирующие материал,  
см. в рубрике  
«Наш фоторепортаж»  
на 1–4 страницах обложки

Все, кто писал об Иркутске начиная с XVII столетия, обращали внимание на красоту общего вида. Особенное великолепие иркутскому ландшафту придает, несомненно, Ангара. На склоне лет княгиня Мария Волконская вспоминала: «Приехав в Иркутск, главный город Восточной Сибири, я нашла его красивым, местность чрезвычайно живописною, реку великолепною, хотя она и была покрыта льдом. Я пошла прежде всего в первую церковь, которая мне встретилась, чтобы отслужить благодарственный молебен: служивший священник оказался впоследствии настоятелем в нашей тюрьме»<sup>1</sup>.

Первое знакомство с Иркутском для большинства декабристов состоялось в 1826–1828 годах, когда их, закованных в кандалы, привозили партиями в Иркутский тюремный замок. Изможденные трудным и суровым путешествием, порой больные и смертельно уставшие, они были озабочены тем, что ожидает их дальше, на каторге. Сибирь в целом, а точнее сибиряки, среди которых декабристам предстояло жить, оставили первые добрые впечатления у благородных узников. Декабрист Н. В. Басаргин вспоминал: «Чем далее мы подвигались в Сибири, тем более она выигрывала в глазах моих. Простой народ казался мне гораздо свободнее, смысленнее, даже и образованнее наших русских крестьян, и в особенности помещичьих. Он более понимал достоинство человека, более дорожил правами своими. <...> Как страна ссылки, Сибирь снисходительно принимала всех без разбора. Когда ссыльный вступал в ее границы, его не спрашивали, за что и почему он подвергся каре законов. Никому и дела не было, какое он сделал преступление, и слово «несчастный», которым звали сибиряки сосланных, очень хорошо выражает то понятие, которое они себе составили о них»<sup>2</sup>.

Участие к декабристам проявлял не только простой народ, но и иркутские архипастыри. Архиепископ Иркутский Михаил (Бурдуков) в 1827 году посетил декабриста М. М. Нарышкина в тюремном замке и благословил его в суровый каторжный путь. В 1840-е годы к преосвященному иркутскому владыке Нилу (Исааковичу) за благословением и советами приходили

С. П. Трубецкой, С. Г. Волконский, И. И. Пущин и другие декабристы.

Второе знакомство декабристов с Иркутском состоялось по возвращении из-за Байкала в 1830-х годах. Тогда, освобожденные от каторжных работ, они разъезжались на поселение в разные села и деревни необъятной Сибири. Бывая в домах иркутских купцов и чиновников, декабристы были приятно удивлены книжными и художественными собраниями иркутян, их интересом к музыке и литературе. В домах иркутских купцов Е. А. Кузнецова, В. Н. Баснина, семьи Трапезниковых декабристы обрели не только уют, приятное общество, но и материальную поддержку. Иркутские купцы дорого ценили свою дружбу с «государственными преступниками» и их женами, всячески поддерживали декабристов, ссужали деньгами и служили тайными курьерами в переписке с Россией.

Третье и последнее приобщение декабристов к Иркутску в 1840-х годах стало своеобразным прорастанием в него. Семьи Волконских и Трубецких добились разрешения для своих родных переехать на постоянное жительство в Иркутск. Несколько позже в город переселились декабристы П. А. Муханов, А. В. Пождио. После амнистии городским домом обзавелся декабрист В. А. Бечаснов.

Волконские купили участок земли за Преображенской церковью. Сергей Григорьевич организовал перевозку своего дома, построенного девятью годами ранее в с. Урик. К 1847 году сборка дома в Иркутске завершилась, и семья декабриста разместилась в расширенном и обновленном доме. Дом, возведенный в традиции классических дворянских особняков того времени, вместе с тем был отмечен особенностями сибирского деревянного зодчества. Все комнаты первого и второго этажей соединялись дверями, образующими кольцевую анфиладу. В южной части дома на втором этаже был устроен зимний сад. Дом Волконских стал одним из центров иркутской общественной жизни. Княгиня Мария Николаевна Волконская была душой литературных, музыкальных и театральных вечеров, проходивших в ее гостиной.

В один год с М. Н. Волконской на жительство в Иркутск переехала и Е. И. Трубецкая с детьми. Сергей Петрович сначала навещал жену и детей наездами из Оёка, а затем с молчаливого согласия местных властей остался жить в Иркутске. Трубецкие поселились близ иркутского Знаменского монастыря в деревянном доме в четырнадцать комнат с мезонином, бывшей даче иркутского губернатора И. Б. Цейдлера. Рядом с домом располагался прекрасный сад. С. П. Трубецкой в Сибири занимался изучением положения крестьянства и состояния волостного правления Восточной Сибири, сельским хозяйством, садоводством, медициной, орнитологическими и метеорологическими наблюдениями, педагогикой, участвовал в разработке золотых приисков. Княгиня Екатерина Ивановна была радушной хозяйкой, поэтому в ее доме часто собиралась передовая молодежь Иркутска, молодые чиновники, служившие под началом генерал-губернатора Н. Н. Муравьева, да и сам губернатор с супругой бывали у Трубецких.

Дома Трубецких и Волконских стали пристанищем для всех декабристов, проездом посещавших Иркутск. Здесь подолгу гостили декабристы И. И. Пущин, И. Д. Якушкин, Н. А. Бестужев, постоянно навещались к друзьям П. А. Муханов, А. В. Поджио и М. К. Юшневская.

Иркутск, будучи административной столицей Восточной Сибири, в это время быстро и динамично развивался, всё более приобретая европейское лицо. Еще в 1820-х годах в оценке иркутян-старожилов звучала надежда на блестящее будущее Иркутска: «...наш город действительно недурен и не беден, если принять в соображение отдаленность его от России и ту медленность, с какою он оживлялся в продолжение почти двух столетий. Тобольск старше Иркутска, целым почти столетием, но Тобольск уже отжил свой век, а Иркутск только вступил в период цветущей жизни и, быть может, никогда не состарится»<sup>3</sup>.

Цветущий губернский город в середине XIX века насчитывал почти две с половиной тысячи домов, в которых проживало около семнадцати тысяч жителей. Здесь активно развивались образование и просвещение. К 1845 году, моменту

переезда декабристов в Иркутск, в нем существовали Мужская классическая гимназия (1805 г.) и Духовная семинария (1780 г.), Девичий институт Восточной Сибири (1845 г.) и Сиропитательный дом Елизаветы Медведниковой (1838 г.), училище для детей канцелярских служащих (1836 г.) и три приходских начальных училища. В начале 1850-х годов в городе открылись еще два женских учебных заведения.

Некоторые дети декабристов получили в Иркутске солидное классическое образование. Михаил Волконский окончил губернскую гимназию; Девичий институт Восточной Сибири — Елизавета и Зинаида Трубецкие, Ольга Бечаснова, Софья Раевская. Перед отъездом из Сибири князь С. П. Трубецкой в знак благодарности подарил часть своей библиотеки Девичьему институту, а его дочери пожертвовали церковные предметы для украшения новой институтской домово́й церкви. Книги эти ныне хранятся в редком фонде Научной библиотеки ИГУ.

В Сиропитательном доме Елизаветы Медведниковой, что через дорогу от дома Волконских, в разные годы учились дочери декабристов Анна и Юстина Кюхельбекер, Надежда Лисовская, Зинаида Бечаснова. В жизни первой женской школы Восточной Сибири принимали деятельное участие княгини Е. И. Трубецкая, М. Н. Волконская и сестра декабриста С. Г. Волконская. Они оплачивали содержание девочек-сирот из иркутских семей.

В 1851 году в Иркутске открылся первый профессиональный театр. На его сцене в числе других исполнялись и драматические произведения иркутянина Н. А. Полевого «Параша — сибирячка» и «Дедушка русского флота». Частыми зрителями на премьерах и бенефисах Иркутского театра 1850-х годов были Волконские. Княгиня Мария Николаевна арендовала для этих целей собственную ложу. К слову, в доме Волконских еще в 1840-х годах ставились домашние спектакли, актерами в которых были иркутские подростки, приятели и одноклассники Миши Волконского.

Среди культурных начинаний, объединявших интересы сибиряков и декабристов, было садоводство. Зимние сады, оранжереи, «ананасные

заведения» существовали и развивались параллельно в усадьбах декабристов и состоятельных иркутян. Особенную роль в этом деле сыграл просвещенный купец В. Н. Баснин. Он получал новые виды растений со всех уголков планеты и щедро делился своими приобретениями с княгинями Трубецкой и Волконской.

Амнистия 1856 года завершила сибирскую эпопею декабристов. Те 32 декабриста, которые дожили до этого счастливого дня, получили право вернуться в Европейскую Россию. Не все смогли и захотели этим правом воспользоваться. Так, Сергей Петрович Трубецкой не хотел покидать могилу его дорогой супруги Екатерины Ивановны, и лишь настоятельные просьбы детей подтолкнули его к отъезду. «...и не без грусти расстанусь с Иркутском...», — писал князь Трубецкой накануне отъезда<sup>4</sup>. И в этой фразе чувствуется не только горечь расставания с могилами любимых жены и детей, а также товарищей-декабристов, но и память о месте, где он был счастлив в своей большой семье, где был принят и уважаем местным обществом, где обрел новых товарищей и почитателей. Иркутск для декабристов не был безводной духовной пустыней, но стал частью их судеб.

Так каков же был Иркутск? Очевидно, что город не был глухой провинцией, здесь бурно развивалась коммерция, накапливались знания об экономике и географии, богатели библиотеки при учебных заведениях, был даже уникальный в своем роде музей, в иркутских домах поскрипывали перьями летописцы разных сословий, в женских школах иркутские барышни постигали премудрости светского этикета. В целом иркутское общество, особенно его молодое поколение, было чутко и восприимчиво ко всему новому.

Рядовой иркутский чиновник А. Падерин, современник декабристов и генерал-губернатора Н. Н. Муравьева, так характеризовал современную ему действительность: «Он (Н. Н. Муравьев. — О. А.) пробудил край от вековой спячки; явилось сознание, что не одни только личные интересы, но и интересы общественные и государственные должны занимать каждого рассуждающего человека и гражданина. Край оживился. Заговорили

о неотложной необходимости школ для народа, которых до того было очень немного и только в центрах, густо населенных. В то время декабристы кончили сроки наказания и были расселены по разным городам и селениям Сибири. Волконские, Трубецкие, Юшневские и другие были поселены в деревнях близ Иркутска. Муравьев позволил им жить в Иркутске. Они жили тихо. Их деликатное обращение со всеми и порядочность, стремление пробудить в других сознание человеческого достоинства оказали полезное в нравственном отношении влияние, можно сказать, на весь город»<sup>5</sup>.

Благодарные потомки воздают должное памяти декабристов, выдающихся людей своего поколения, для которых Сибирь стала второй родиной. Образ жизни декабристов и их замечательных жен в сибирском изгнании воссоздан сегодня в экспозициях Иркутского историко-мемориального музея декабристов, их мыслями и чувствами наполнены страницы писем и мемуаров, опубликованных в серии «Полярная звезда», традиции литературно-музыкальных салонов Волконских возрождены в традиционном фестивале «Декабристские вечера». Мемориальные дома декабристов стали ядром формирования историко-мемориального комплекса «Декабристы в Иркутске». Высокие образцы дворянской культуры, посеянные в подготовленную почву, принесли богатые плоды.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Записки княгини М. Н. Волконской. Чита, 1956. С. 58.

<sup>2</sup> Басаргин Н. В. Записки // Басаргин Н. В. Воспоминания, рассказы, статьи. Иркутск, 1988. С. 117–118.

<sup>3</sup> Александров М. Воздушный тарантас, или Воспоминание о поездке по Восточной Сибири // Записки иркутских жителей. Иркутск, 1990. С. 436.

<sup>4</sup> Письмо П. Н. Свистунов от 10 октября 1856 года // Трубецкой С. П. Матер. о жизни и революционной деятельности. Т. 2. Письма. Дневник 1857–1858 гг. Иркутск, 1987. С. 255.

<sup>5</sup> Падерин А. М. «Записки сибиряка» // Земля Иркутская. 1995. № 4. С. 60.