



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ
ПАРАДИГМА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
И ПРИКЛАДНЫЕ
АСПЕКТЫ

2017. №22-1



ISSN 2307-6364

ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

**ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ. 2017. № 22-1**
Научный журнал

*Издание номера журнала осуществлено при грантовой поддержке
фонда «Русский мир»*

Редакционная коллегия:

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

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

В.Г. Борботько (г. Сочи, Россия),
д-р филол. наук, профессор

Н.Г. Дяловская (г. Лейпциг,
Германия), канд. филол. наук, доцент

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

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

Редакционный совет:

В.И. Аннушкин (г. Москва, Россия)

Л.А. Араева (г. Кемерово, Россия)

С.К. Башиева (г. Нальчик, Россия)

О.Н. Иванищева (г. Мурманск, Россия)

Г.И. Исина (г. Караганда, Казахстан)

В.И. Карасик (г. Волгоград, Россия)

Э.Р. Лассан (г. Вильнюс, Литва)

И. Лукс (г. Карлсруэ, Германия)

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

Г.Г. Почепцов (г. Киев, Украина)

Ю.Е. Прохоров (г. Москва, Россия)

Г.М. Романова (г. Сочи, Россия)

И.А. Стернин (г. Воронеж, Россия)

В.И. Супрун (г. Волгоград, Россия)

О.В. Тимашева (г. Москва, Россия)

Журнал включен в базу Российского индекса научного цитирования
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37965

Адрес для писем:
354003, г. Сочи, ул. Пластунская, 94.
Тел.: +7-918-305-44-87

E-mail: alvorozhbitova@mail.ru
Сайт журнала: <http://лингвориторика.рф>

Выходит с 2002 г.
Периодичность – 1 раз в год

Подписано в печать 27.09.2017 г.
Формат 21 x 29,7/4
Уч.-изд. л. 27,8. Усл. печ. л. 28,8.
Тираж 500 экз. Заказ № 320

Редактор, корректор
Н.Г. Дяловская

Редактор-переводчик С.И. Потапенко

Технический редактор
В.В. Чернышова

Sochi State University, Russia

**LINGUISTIC & RHETORICAL PARADIGM:
THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS. 2017. № 22-1**
Scientific journal

The publication of this issue is supported by "Russkiy Mir" Foundation

Editorial Board:

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

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

V.G. Borbotko (Sochi, Russia),
Dr. of Philology, Professor

N.G. Dyalovskaya (Leipzig, Germany),
Candidate of Philology,
Associate Professor

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

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

Editorial Council:

V.I. Annushkin (Moscow, Russia)

L.A. Arayeva (Kemerovo, Russia)

S.K. Bashiyeva (Nalchik, Russia)

O.N. Ivanisheva (Murmansk, Russia)

G.I. Issina (Karaganda, Kazakhstan)

V.I. Karasik (Volgograd, Russia)

E.R. Lassan (Vilnius, Lithuania)

I. Lux (Karlsruhe, Germany)

J. Miturska-Boyanovska (Szczecin, Poland)

G.G. Pocheptsov (Kiev, Ukraine)

Y.E. Prokhorov (Moscow, Russia)

G.M. Romanova (Sochi, Russia)

I.A. Sternin (Voronezh, Russia)

V.I. Suprun (Volgograd, Russia)

O.V. Timasheva (Moscow, Russia)

The Journal is included in the Russian Science Citation Index

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37965

Address for correspondence:
354003 Sochi, Plastunskaya Str., 94
Tel.: +7-918-305-44-87

E-mail: alvorozhbitova@mail.ru
Journal site: <http://лингвоторика.рф>

Published since 2002
Frequency – one issue per year

Signed into print 27.09.2017 г.
Format 21 x 29,7 / 4
Publish. print sheets 27,8. Print sheets 28,8.
500 copies. Order № 320
Editor, proofreader N.G. Dyalovskaya
Translation editor S.I. Potapenko
Technical Editor V.V. Chernyshova

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

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Вступительное слово</i>	8
Раздел 1. Теория и методология лингвориторической парадигмы	
Игина З.А. (г. Киев, Украина). Топос в готическом нарративе: уровни и планы смысловой кристаллизации	9
Изотова Н.П. (г. Киев, Украина). Игровая стилистика художественного текста в координатах хронотопа: лингвопоэтологический аспект (на материале романов Дж. М. Кутзее)	15
Лассан Э.Р. (г. Вильнюс, Литва). Метафора холодной войны и ее роль в познании мира (к вопросу о прагматиконе языковой личности)	20
Потапенко С.И. (г. Нежин, Украина). Медиапафос: не только эмоции	26
Тимашева О.В. (г. Москва). Риторика ренессансной живописи. Арчимбольдо	31
Памяти Владимира Григорьевича Борботько	
Борботько В.Г. (г. Сочи). Некоторые аспекты регулятивной функции языка	36
Садикова В.А. (г. Тверь). Об актуальности дискурса как динамической категории (перечитывая В.Г. Борботько)	41
Раздел 2. Материалы II стратегической сессии «Совещание экспертов российских и зарубежных вузов по проблемам формирования речемыслительной культуры в высшей школе» (11.05.2017)	
Баранов А.Н., Северская О.И. (г. Москва). Метафорическое представление России в современном политическом и социально-поэтическом дискурсах: к проблеме конвергенции дискурсивных практик	45
Боброва С.В. (г. Москва). Синергичный аспект проблемы формирования культуры вербального взаимодействия студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи	49
Булах Е.А. (г. Лиссабон, Португалия). История преподавания русского языка как иностранного в вузах Португалии	52
Врыганова К.А., Костина Е.В. (г. Иваново). Некоторые особенности русско-английского «двуязычия» в профессиональной речи специалиста по информационным технологиям	56
Ворожбитова А.А. (г. Сочи). Выпускник филологической аспирантуры как профессиональная языковая личность (преподаватель-исследователь): лингвориторика компетентностного подхода	59
Галактионова Н.А. (г. Тюмень). Преподаватель высшей школы в оптике PR-деятельности: лидер мнений или целевой объект	63
Грекова О.К. (г. Москва). Формирование профессиональной языковой личности иностранного филолога-руссиста: говорящего, пишущего, читающего, слушающего	65
Гришина О.А., Сюй Цюнь (г. Красноярск). Ознакомление китайских студентов с русской региональной литературой на занятиях по чтению в аспекте преподавания РКИ	70
Добротина И.Н. (г. Москва). Технологии обучения эффективной речемыслительной деятельности в условиях современной информационной образовательной среды	74
Ерохина Е.Л. (г. Москва). Новые компетенции в структуре языковой личности современного учителя-словесника как ориентир модернизации филологического образования	77
Зверев С.Э., Савищенко А.Н. (г. Санкт-Петербург). Субъектность образования как философско-лингвистическая проблема	80
Иванова Н.К., Меркулова Н.Е. (г. Иваново). Русский и иностранный языки в языковом сознании вузовской технической интеллигенции	85
Кленова Т.А. (г. Санкт-Петербург). Организация профессионально-педагогического общения с иностранными учащимися военно-физкультурного профиля	89
Колесникова Н.И., Маркелова Е.В., Малинина М.Г. (г. Новосибирск). Научная речь как базовая составляющая профессиональной деятельности преподавателя	93
Копчакова С. (г. Прешов, Словакия). Универсальность невербальных языков: искусства и математики – поликультурное образование в области интеграции эстетического воспитания и естествознания	97
Кротова А.Г. (г. Новосибирск). Курс «Коммуникационная культура Интернета» в системе высшего образования: опыт разработки и реализации	102

Крушинская Т.Ф. (г. Химки). Пути и средства повышения культуры и эффективности русскоязычной коммуникации обучающихся в военных образовательных учреждениях	105
Максимчук Н.А. (г. Смоленск). Филологический минимум как инструмент обучения и контроля в процессе формирования языковой личности студента-филолога	109
Микулац И. (г. Пула, Хорватия). Поэтический дискурс в обучении русскому языку как иностранному (из опыта работы по РКИ с хорватскими студентами)	113
Ниязова Г.М. (г. Тюмень). Проблема новой риторики в современном этнолингвоинформационном пространстве	117
Орлова Е.В. (г. Иваново). Формирование риторической компетенции у студентов медицинского вуза с учетом новых образовательных стандартов	121
Отургашева Н.В., Сычев А.О. (г. Новосибирск). От монолога к диалогу: стратегии формирования лингвориторических компетенций в высшей школе	124
Петрикова А. (г. Прешов, Словакия). Современная модель образования в свете требований постиндустриального общества	129
Пойнтнер Э.А. (г. Санкт-Пёльтен, Австрия). Литература на уроках русского языка в австрийской школе. На примере поэмы «Анна Снегина» С.А. Есенина	132
Садова Т.С., Руднев Д.В. (г. Санкт-Петербург). Русский язык как государственный в высшей школе: к вопросу о речевой компетенции	137
Сичинава Н.Г. (г. Кутаиси, Грузия). Обучение чтению художественного текста методом филологического анализа	141
Тарасова Е.Н. (г. Санкт-Петербург). Роль филолога в гуманитарной составляющей подготовки специалиста военного вуза	144
Шипалова Н.А. (г. Краснодар). Обучение научной речи в системе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в авиационном вузе	148
Якимов П.А. (г. Оренбург). Тренинговые технологии в обучении студентов педвуза речеведению	150

Раздел 3. Материалы II Международной научно-методической конференции «Творчество русскоязычных писателей, покинувших Россию в 80–90-е годы XX века: проблемы системного осмысления и популяризации» (13.05.2017)

Секция 1. Русская литературная личность в условиях эмиграции: теоретические проблемы и вопросы методики преподавания

Ананьева С.В. (г. Алматы, Казахстан). Свое/другое, свое/чужое в творчестве русскоязычных писателей Казахстана	153
Гудкова С.П. (г. Саранск). Специфика выражения языковой личности поэта (на материале творчества С. Завьялова)	157
Дяловская Н.Г. (г. Лейпциг, Германия). Творчество литераторов Лейпцига как представителей четвертой волны русской эмиграции: лингвориторический аспект	162
Кузнецова А.В. (г. Ростов-на-Дону). Категориальный статус литературной личности: когнитивно-семантический и лингвокультурологический аспекты	166
Погребная Я.В. (г. Ставрополь). Рецепция героев романов писателя-репатрианта Ю.Г. Слепухина в аспекте формирования речемыслительной компетенции школьников	169
Полякова Н.А. (г. Пермь). Концептуализация советского дискурса в литературе третьей волны русской эмиграции	175
Северская О.И. (г. Москва). Поэты-билингвы и полиглоссия как художественный прием и черта «интеллигентской» речи	178
Хван Л.Б. (г. Нукус, Узбекистан). Методика проведения обзорных занятий по русской литературе в лицах и колледжах Узбекистана (на материале литературы русского зарубежья)	183
Цынарёв Н.А. (г. Тверь), Цынарёва Н.А. (г. Москва). Мотивная структура раннего сборника рассказов В.В. Набокова «Возвращение Чорба»	187

Секция 2. Персоналии русского литературного зарубежья конца XX – начала XXI веков

Абаева Г.Б. (г. Актобе, Казахстан). Возвращенное имя Александра Галича	193
Букаты Е.М. (г. Новосибирск). Судьба поэта в романе «Некто Финкельмайер» Ф. Розинера	198
Бушев А.Б. (г. Тверь). Четвертая эмиграция: случай Бориса Хазанова	203
Гончарова Я.А. (г. Пятигорск). Genius loci Дины Рубиной (образы-концепты стран в сборнике трагедий «Холодная весна в Провансе»)	208
Егорова Л.П. (г. Ставрополь). Юрий Слепухин о проблеме эмиграции: критический анализ	212

Зубцова Ю.О. (г. Пятигорск). Литературная личность Анри Труайя: наш человек в Париже	217
Кочетова С.А. (г. Горловка). Художественное пространство и способы его визуализации в романах Дины Рубиной «Почерк Леонардо» и «Белая голубка Кордовы»	220
Кошурникова Т.В. (г. Киров). Проблемы перевода в современной литературе (на примере творчества Иосифа Бродского)	225
Смирнова Ю.Г. (г. Алматы, Казахстан). Концепт «язык» в прозе Сергея Довлатова	233
Столярова И.В. (г. Санкт-Петербург). Многоликий Александр Генис: критик, писатель, путешественник	239
Шлемова Н.Н. (г. Челябинск). Малая эмигрантская проза в зеркале исторической эпохи	244

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

CONTENTS

<i>Foreword</i>	8
Part 1. Theory and methodology of Linguistic & Rhetorical Paradigm	
Ihina Z.A. (Kiev, Ukraine). Topos in Gothic narrative: Crystallizing sense through levels and planes.....	9
Izotova N.P. (Kiev, Ukraine). Ludostylistics of a literary text in terms of chronotope: Linguistic and poetological aspect (A study of Coetzee's fiction)	15
Lassan E.R. (Vilnius, Lithuania). <i>Cold War</i> metaphor and its role in world cognition (A case of linguistic personality's pragmatic level)	20
Potapenko S.I. (Nizhyn, Ukraine). Media pathos: Not merely emotions	26
Timasheva O.V. (Moscow). Rhetoric of Renaissance Painting: Arcimboldo	31
In Memory of Vladimir G. Borbotko	
<u>Borbotko V.G.</u> (Sochi). Aspects of the regulating language function.....	36
Sadikova V.A. (Tver). The relevance of discourse as a dynamic category (Reading V.G.Borbotko's works anew).....	41
Part 2. Materials of the Second Strategic Session «Meeting of experts-philologists of Russian and foreign universities on the problems of forming communicative cognitive culture in higher school» (11 May 2017)	
Baranov A.N., Severskaya O.I. (Moscow). Metaphorical representation of Russia in modern political and socio-political discourses: A problem of convergence of discourse practices	45
Bobrova S.V. (Moscow). Synergic aspect of forming students' culture of verbal interaction at Russian language and speech culture lessons	49
Bulakh E.A. (Lisbon, Portugal). History of teaching Russian as a foreign language in Portuguese universities	52
Vryganova K.A., Kostina E.V. (Ivanovo). Peculiarities of Russian-English "bilingualism" in the professional speech of an information technology professional	56
Vorozhbitova A.A. (Sochi). A leaver of philological post-graduate course as a professional linguistic personality (research teacher): Linguistic & Rhetoric of competence approach.....	59
Galaktionova N.A. (Tyumen). A higher school teacher from PR activity standpoint: Opinion leader or target object.....	63
Grekovala O.K. (Moscow). Formation of professional linguistic personality of foreign Russian philologist: speaking, writing, reading, listening	65
Grishina O.A., Xu Qun (Krasnoyarsk). Introducing Russian regional literature to Chinese students in reading classes from the perspective of teaching Russian as a foreign language.....	70
Dobrotina I.N. (Moscow). Technologies of effective teaching communicative cognitive activity in modern informational educational environment	74
Yerokhina E.L. (Moscow). New competencies of modern language and literature teacher's linguistic personality as the guidelines of modernizing philological education	77
Zverev S.E., Savishchenko A.N. (St. Petersburg). Subjectivity of education as a philosophical and linguistic problem	80
Ivanova N.K., Merkulova N.E. (Ivanovo). Russian and foreign languages in linguistic consciousness of engineering higher school intelligentsia	85
Klenova T.A. (St. Petersburg). Organizing professional pedagogical communication with foreign students of military and sports profile	89
Kolesnikova N.I., Markelova E.V., Malinina M.G. (Novosibirsk). Scientific speech as the core of a faculty member's professional activity	93
Kopčáková S. (Prešov, Slovakia). Universality of non-verbal languages: Art and mathematics as multicultural education in the field of integrating aesthetic and scientific education	97
Krotova A.G. (Novosibirsk). "Internet Communicative Culture" Course in higher education: An experience of development and implementation	102
Krushinsky T.F. (Khimki). Ways and means of enhancing the culture and efficiency of Russian-speaking communication of military educational institutions' students.....	105
Maksymchuk N.A. (Smolensk). Philological minimum as instrument of education and control in the process of forming the linguistic personality of a student-philologist	109

Mikulaco I. (Pula, Croatia). Role of poetic discourse in teaching Russian as a foreign language (A case of teaching experience with Croatian students).....	113
Nijazova G.M. (Tyumen). The problem of new rhetoric in modern ethno-linguistic-information space	117
Orlova E.V. (Ivanovo). Forming medical students' rhetorical competence in the context of new educational standards	121
Oturgasheva N.V., Sychev A.O. (Novosibirsk). From monologue to dialogue: Strategies of forming linguistic rhetorical competencies in higher school	124
Petrikova A. (Prešov, Slovakia). Contemporary educational model from the perspective of the requirements of post-industrial society	129
Poyntner E.A. (St. Pölten, Lower Austria). Russian literature in Russian language lessons in Austria (A case of Sergei Yesenin's "Anna Snegina")	132
Sadova T.S., Rudnev D.V. (St. Petersburg). Russian as state language in higher school: A case of speech competence	137
Sitchinava N.G. (Kutaisi, Georgia). Teaching reading fiction by means of philological analysis method ...	141
Tarasova E.N. (St. Petersburg). Philologist's role in the humanitarian component of training a specialist of a military higher school	144
Shipalova N.A. (Krasnodar). Teaching scientific Russian in the context of training foreign servicemen at an air force higher school.....	148
Yakimov P.A. (Orenburg). Training technologies in teaching speech studies to students of pedagogical universities	150

Part 3. Materials of the Second international conference "Works of the Russian-speaking writer who left Russia in the 1980–90-ies: Problems of systematic comprehension and popularization" (13 May 2017)

Session 1. Russian literary personality in emigration conditions: Theoretical problems and issues of teaching methods

Ananyeva S.V. (Almaty, Kazakhstan). One's own / other vs one's own / foreign in the works of Kazakhstan's Russian speaking writers	153
Gudkova S.P. (Saransk). Specificity of representing a poet's linguistic personality (A case of S. Zavyalov's works)	157
Dyalovskaya N.G. (Leipzig, Germany). Works by Leipzig writers representing the fourth wave of Russian emigration: Linguistic & rhetorical aspect.....	162
Kuznetsova A.V. (Rostov-on-Don). Categorical status of literary personality: Cognitive semantic and linguocultural aspects.....	166
Pogrebnyaya J.V. (Stavropol). Reception of characters from émigré writer Yu. G. Slepukhin's novels from the perspective of forming schoolchildren's communicative cognitive competence	169
Polyakova N.A. (Perm). Soviet discourse conceptualization in the works by writers of the third wave of Russian emigration.....	175
Severskaya O.I. (Moscow). Bilingual poets and polylingualism as an artistic technique and feature of "intellectual" speech	178
Khvan L.B. (Nukus, Uzbekistan). Methodology of conducting review classes in Russian literature in Uzbekistan's colleges and lyceums (A case of Russian literature abroad).....	183
Tsynarev N.A. (Tver), Tsynareva A. Natalya (Moscow). Motivational structure of V. Nabokov's "Chorba's Return" collection of stories.....	187

Session 2. Personalities of Russian literary abroad of the late 20th – early 21st centuries

Abayeva G.B. (Aktobe, Kazakhstan). Returning the name of Alexander Galich.....	193
Bukaty E.M. (Novosibirsk). Poet's Destiny in F. Roziner's novel "Somebody Finkelmayer"	198
Bouchev A.B. (Tver). Fourth emigration: Boris Khazanov's case.....	203
Goncharova Y.A. (Pyatigorsk). Dina Rubina's Genius loci (Image concepts of countries in travelogue collection "Cold Spring in Provence").....	208
Egorova L.P. (Stavropol). Yury Slepukhin on the emigration problem: An analysis of the writer's essays	212
Zubtsova Yu.O. (Kislovodsk). Literary personality of Henry Troyat: Our man in Paris	217
Kochetova S.A. (Gorlovka). Belles-lettres space and ways of its visualization in Dina Rubina's novels "Leonardo's Handwriting" and "The White Dove of Córdoba"	220
Koshurnikova T.V. (Kirov). Problems of translation in modern literature (A case of Joseph Brodsky's poetry)	225
Smirnova Y.G. (Almaty, Kazakhstan). "Language" concept in Sergei Dovlatov's prose.....	233
Stoliarova I.V. (St. Petersburg). Many Faces of Alexander Genis: Critic, writer, traveler	239
Shlemova N.N. (Chelyabinsk). Small emigration prose in the mirror of an historical era.....	244

Вступительное слово

Foreword

В этом году номер нашего журнала выходит в трех частях. Под эгидой фонда «Русский мир» реализован комплексный филологический проект **«Профессиональная языковая личность: Международный форум русистов в Сочинском государственном университете»** (11 – 14 мая 2017 г.). Цикл из трех филологических мероприятий сформировал многомерный исследовательский континуум ментального пространства коллегиальной языковой личности отечественных и зарубежных русистов.

Выпуск № 22-1 включает материалы Второй стратегической сессии *«Совещание экспертов российских и зарубежных вузов по проблемам формирования речемыслительной культуры в высшей школе»* и Второй Международной научно-методической конференции *«Творчество русскоязычных писателей, покинувших Россию в 80–90-е годы XX века: проблемы системного осмысления и популяризации»*.

Выпуск № 22-2 содержит материалы двух секций Первой Международной научно-методической конференции *«Лингвориторические основы самопроектирования сильной языковой личности диалогического типа (русский язык как родной, как государственный, как иностранный)»*: 1. Лингвистические и дискурсивные предпосылки формирования русскоговорящей профессиональной языковой личности; 2. Прикладные аспекты изучения и формирование языковой личности: инновации в методике обучения.

Ядром проблематики выступила русскоговорящая профессиональная языковая личность, рассматриваемая в различных аспектах: формирование, становление и самопроектирование обучающего и обучающегося; взаимопроникновение подструктур «первичной» и «вторичной» языковой личности: русский язык – иностранные языки – родные национальные языки; писательское творчество (языковая и литературная личность автора) и филологический поиск (литературный критик, ученый-филолог – лингвист и литературовед, переводчик, преподаватель-русист, учитель-словесник) и др.

В ходе обсуждений участниками Международного форума русистов были высказаны предложения к формированию концептуальных идей будущих исследовательских программ. Приведем лишь некоторые:

О.К. Грекова, доктор филол. наук, профессор (г. Москва, МГУ): «Актуальное направление дальнейших поисков – риторический Этос: соотношение понятий «этика» и «этикет»; новое в русском речевом этикете; этика речевого поведения в разных сферах общения (научная, социально-бытовая и др.); языковые средства экспликации научной этики; этические нормы общения разных национальных культур. Важны и такие вопросы, как соотнесенность аспектов при обучении иностранному языку; новые междисциплинарные курсы и варианты их интеграции; профессиограмма преподавателя иностранного языка с позиций веяний времени; язык Интернета и его применимость в образовательном процессе; варианты наполнения языковых аудиокурсов; диалогизм преподавания; программы «дискуссионных клубов» в привязке к учебному материалу и др.»

Е.Б. Демидова, канд. филол. наук, доцент, Ю.Б. Мартыненко, канд. филол. наук, доцент (г. Москва, МПГУ): «Сравнительный анализ языков, особенно неродственных (например, русского и китайского), позволяет проследить тесную взаимосвязь между особенностями языка и культурой народа, выявить сходство и специфические различия в той части языковых систем, которые обусловлены как общностью человеческой природы, мышления, так и особенностями истории, культуры, быта таких разных народов, как русские и китайцы. Нужны концептуально обобщающие работы с целью формирования новых методов в преподавании русского языка в китайской аудитории; предлагаем расширить круг вопросов методики РКИ для китайцев; проводить круглые столы и семинары, где систематизировались бы и обобщались исследования по методике использования сопоставительного анализа языков на занятиях РКИ».

В центре внимания участников Второй Международной научно-методической конференции «Творчество русскоязычных писателей...» находились третья и четвертая волны литературной эмиграции, их специфика, тематическое и жанровое своеобразие; творчество писателей-эмигрантов 80–90-х годов XX века в общем контексте русского литературного зарубежья; «белые пятна» в изучении литературного процесса русского зарубежья предшествующего периода, в том числе творчества русских и русскоязычных писателей стран СНГ и др.

Выпуск № 22-3, наряду с теоретическим разделом, включает материалы проекта, также поддержанного фондом «Русский мир»: **«Вторая Международная Неделя русского языка в Сочинском государственном университете»** (27 ноября – 2 декабря 2017 г.). В нем представлены работы участников научных мероприятий, ставших традиционными:

Третья стратегическая сессия *«Совещание экспертов российских и зарубежных вузов по проблемам формирования речемыслительной культуры в высшей школе»*;

Третья Международная молодежная научно-практическая конференция *«Русская речемыслительная культура: проблемы эффективности коммуникации»*.

Настоящий выпуск включает теоретический раздел, в котором мы отдаем дань памяти нашему коллеге, выдающемуся лингвисту **Владимиру Григорьевичу Борботько**, профессору Сочинского государственного университета.

А.А. Ворожбитова

Раздел 1.
Теория и методология лингвориторической парадигмы

Part 1.
Theory and methodology of Linguistic & Rhetorical Paradigm

Топос в готическом нарративе: уровни и планы смысловой кристаллизации

Игина Зоя Александровна

Киевский национальный лингвистический университет, Украина
03680, г. Киев, ул. Красноармейская, 73
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: giza_simulacre@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены уровни и планы смысловой кристаллизации топоса *месть* в готическом нарративе. Кристаллизация трактуется в рамках соответствующей теории В.И. Карасика. Результаты анализа касаются определения уровней кристаллизации как взаимосвязанных нарративных инстанций и разграничения планов кристаллизации путем выявления в нарративе аллегорического и символического модусов интерпретации *мести*. Обнаруженные модусы соотнесены с прецедентными текстами.

Ключевые слова: топос, нарратив, кристаллизация, субъект, объект, уровень.

УДК 811.111'42

Topos in Gothic narrative: Crystallizing sense through levels and planes

Zoia A. Ihina

Kiev National Linguistic University, Ukraine
03680 Kiev, Krasnoarmeyskaya Str., 73
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: giza_simulacre@gmail.com

Abstract. The article explores levels and planes of crystallizing the *revenge* topos in the Gothic narrative. The phenomenon of sense crystallization is viewed within V.I. Karasik's corresponding theory. The obtained results concern differentiating crystallization levels as interrelated narrative authorities and discerning crystallization planes by revealing allegorical and symbolic modes of interpreting the topos at issue in the selected material.

Key words: topos, narrative, crystallization, subject, object, level.

UDC 811.111'42

Введение. Цель статьи состоит в обосновании гипотезы, что в готическом нарративе повторяющийся топос *месть* воплощается путем *кристаллизации* вкладываемого в него смысла общим коммуникативным усилием коллективного субъекта (абстрактного автора и нарратора) и объекта (абстрактного читателя и наррататора). Субъект и объект представляют собой нарративные инстанции, или уровни нарративной коммуникации. Термины *абстрактный автор* (образ воплощенного в нарративе реального автора), *абстрактный читатель* (представление реального автора о читателе), *нарратор* (конвенциональная фигура рассказчика) и *наррататор* (образ адресата нарратора) трактуются в статье по системе В. Шмида [Шмид 2003], где нарратив – любой текст, повествующий о некой истории. Взаимодействие участников нарративной коммуникации осмыслено в статье как *хаотический баланс*, что определяется ассоциативной отсылкой к так называемому симметрическому коммуникативному акту в искусстве, являющемуся воплощением этоса (субъекта как характера, обладателя духа) и пафоса (объекта как обладателя качества испытывать эмоции) [Soltes 2008]. Мутуализм этоса и пафоса в искусстве коррелирует с положениями Аристотелевой риторики, где этос как способ убеждения связан с личными качествами говорящего, т.е. субъекта коммуникации, а пафос – с настроением и эмоциями адресата, объекта. Интеграция этоса и пафоса происходит при участии логоса, собственно словесной аргументации, ведущей к возможному взаимопониманию сторон [Aristotle 2010: 7; Murphy 2006: 579]. Все три элемента являются необходимым условием кристаллизации как процесса аккумуляции знаний о мире [Карасик 2010: 6], входящих в определенный топос.

Термин *топос* восходит к античной риторике в области исследования принципов диалектики спора [Аристотель 1978: 352–355; Цицерон 1994: 58] и касается успешности оратора – в частности, того, на-

сколько тот искусен в извлечении нужных ему аргументов из так называемых «общих мест», актуальных для тематики спора. «Общее место», или топос (τόπος) – это знание, представленное как нечто правдоподобное, кажущееся истинным большинству людей и не требующее строгого доказательства, уже готовое для использования в споре. Позднее термин стал трактоваться [Curtius 1953: 80–83] не столько как правдоподобный аргумент, сколько как указание на нечто узнаваемое, а именно: фундаментальный модус или отношение существования, традиционную, часто повторяемую тему в искусстве, в том числе литературе (напр., любовь, старость, противостояние природы и человека). Топосы могут реализоваться и как повсеместно встречающиеся темы (напр., материнская жертвенность), и как стилевые паттерны (например, скромность рассказчика). Собственными топосами (среди которых – *месть* как феномен реального мира) располагает и готический нарратив [Botting 1996: 4–10]. Среди стандартов «готического» – потусторонние сущности, мрачная атмосфера, место действия – в склепах, замках, старинных особняках или монастырях, т.е. так называемый замковый хронотоп [Бахтин 2012: 286].

Материалы и методы. Материалом исследования является страшная сказка Старой Нэн о Твердыне Ночи – фрагмент романа Дж. Мартина "A Storm of Swords" («Буря мечей») из цикла "A Song of Ice and Fire" («Песнь льда и огня»). Метод анализа топоса и его реализации в нарративе представлен комплексом структурных и социолингвистических методик нарратологии, а также экспериментальной реконструкцией процесса кристаллизации смысла как аккумуляции определенных культурно-специфических знаний, воплощающих в исследуемом материале топос *месть*.

Обсуждение. Топос *месть* в готическом нарративе: флуктуации смысла, уровни и планы кристаллизации. Месть предполагает намеренное причинение зла кому-либо с целью отплатить за потери, мучения, обиды [Snodgrass 2005: 291], т.е. желание заставить обидчика жестоко страдать. Чем сильнее страдание, тем слаще месть, поэтому мститель вынашивает свои коварные планы путем скрупулезного изучения слабостей врага и долгого обдумывания, как же превратить палача в рыдающую жертву. Впрочем, если у врага есть дети, интеллект обиженного едва ли требует достижения макиавеллевских высот – достаточно холодной жестокости, что будет признана звериной в любой традиции, кроме готической. В литературной готике, однако, необходимым условием является поддержание подавляющей, гнетущей атмосферы (*the pall*), чему способствует подробное описание отвратительных для обыденного сознания событий, в числе которых пытки, казни, издевательства, изощренные убийства [Snodgrass 2005: 353], совершаемые в том числе и ради мести. Но наиболее кровожадное и свирепое возмездие всегда касается детей обидчика, напр.: (1) *The Nightfort had figured in some [...] scariest stories. This was where the Rat Cook had served the Andal king his prince-and-bacon pie [...] The Rat Cook had cooked the son of the Andal king in a big pie with onions, carrots, mushrooms, lots of pepper and salt, a rasher of bacon, and a dark red Dornish wine. Then he served him to his father, who praised the taste and had a second slice [...] Afterward the gods transformed the cook into a monstrous white rat who could only eat his own young. He had roamed the Nightfort ever since, devouring his children, but still his hunger was not sated. It was not for murder that the gods cursed him [...] nor for serving the Andal king his son in a pie. A man has a right to vengeance. But he slew a guest beneath his roof, and that the gods cannot forgive* [Martin 2003: 755–773]. – *Твердыня Ночи упоминалась в самых страшных сказках старой Нэн. Здесь Повар-Крыса подал андалскому королю пирог с начинкой из его принца. Повар-Крыса запек сына андалского короля в пироге с луком, морковью, грибами, большим количеством перца и соли, с салом и красным дорнийским вином. Король ел да нахвалялся. За это боги превратили Повара в чудовищную белую крысу. С тех пор он блуждает по замку, пожирая своих детей, но голод утолить не может. Боги наказали его не за убийство и не за то, что он подал королю блюдо из его собственного сына. Человек имеет право мстить. Но он убил гостя под своим кровом, а этого боги не прощают.*

Описанное событие, безусловно, на первый взгляд ужасно, однако акт мести, совершенный Крысой-Поваром, на поверку оказывается не менее справедливым (в мире «Песни льда и огня»), чем последовавшее за ним воздаяние богов. Подобный вывод подтверждается (ввиду тесной связи этого топоса с европейской культурой) реконструкцией процесса смысловой кристаллизации топоса *месть* в приведенном выше нарративе.

Для того чтобы раскрыть культурно значимые элементы смысла, аккумулярованные данным топосом, следует проанализировать структуру нарратива и сформулировать его основную идею (message) в анализируемом фрагменте, рассматриваемом как совокупность интеркуррентных действий (complicating actions). Под интеркуррентными действиями понимаются хронологически организованные предложения (клаузы), обеспечивающие референтную функцию нарратива и указывающие на некое событие [Smith 2006: 473]. Прежде всего, упоминается место действия (здесь – Твердыня Ночи (the Nightfort)), затем – собственно событие, произошедшее в нем (король андалов съел пирог), предыстория события (Повар-Крыса в отместку убил принца андалов и приготовил из него начинку для пирога), реакция богов на угощение (они превратили его в крысу, вечно голодную и пожирающую собственных детей), а также причины именно такого божественного воздаяния (попрание законов гостеприимства).

Кроме референтной, любой нарратив имеет также оценочную функцию, определяющую, для чего повествуется история [Smith 2006: 474]. Вероятно, *raison d'être* данной истории – это то, что плохой человек был справедливо наказан хорошими богами, хотя не вполне понятно, по какой именно причине По-

вар был признан плохим. Потому ли, что посмел нарушить законы гостеприимства, или потому все-таки, что убил ребенка и скормил его ничего не ведающему отцу? Фрагмент недвусмысленно указывает на нетерпимость богов к нарушению законов гостеприимства (*he slew a guest beneath his roof, and that the gods cannot forgive*), но оставляет без ответа вопрос, почему боги не покарали Крысу за убийство принца. Это странное обстоятельство может быть частично разъяснено более детальным анализом нарративной структуры (нарративная структура трактуется по [Smith 2006: 474]).

Обобщение (the abstract, т.е. нарративная клауза, открывающая повествование, – *The Nightfort figured*) и кода (*the coda*, т.е. закрывающая клауза – *the gods cannot forgive*) связаны ориентационной частью (*the orientation section*), т.е. описанием условий, ориентирующих читателя относительно персонажей (Повар-Крыса, король и принц андалов, боги), места (Твердыня Ночи), времени (давно), поведенческих установок мстителя и жертвы. Именно в этой части скрыта причина, по которой принц андалов не был отомщен богами, но она не эксплицирована, а оставлена на рассмотрение читателя.

Основная идея фрагмента может быть сформулирована так: месть как акт причинения вреда (Крысой) в ответ за ранее нанесенный (королем) вред является естественным правом человека и допускает любую жестокость, даже убийство ребенка, если мститель не нарушает закон гостеприимства.

Последовательность данной трактовки топоса *месть* может быть проверена путем реконструкции процесса его кристаллизации в нарративной коммуникации совместным усилием субъекта (абстрактного автора и нарратора) как носителя этоса, задающего тон повествования, и объекта (абстрактного читателя и нарратора) как полного эмпатии носителя пафоса. Кристаллизация может быть рассмотрена на двух уровнях: 1) в коммуникации нарратора и наррататора, представляющих внутренний план кристаллизации, т.е. внутри нарратива; 2) в коммуникации абстрактных автора и читателя, представляющих внешний план кристаллизации. Автор и читатель могут задействовать знания, почерпнутые за пределами нарратива.

Имя топоса (здесь – *месть*) содержит изначальный перцептивный образ, задающий пределы конфигурации смыслов, т.е. вектор аккумуляции знания. На любой ступени конфигурации топос является единицей культурного кода, основанной на системе фиксированных и гибких идентификаторов (определенных и неопределенных вербальных знаков). Фиксированные идентификаторы повсеместно узнаваемы по отношению к сфере какого-либо знания о мире, гибкие – основываются на личном опыте и, следовательно, разнообразно интерпретируются [Карасик 2010: 19–20, 121–222].

Интерпретация топосов в нарративной коммуникации может осуществляться аллегорическим и символическим способами. Аллегорический способ (модус) предполагает осмысление иносказания (притчи, параболы, аллегии) с применением коммуникативной стратегии разгадывания загадки с одним ответом. Хотя данный модус требует от читателя интеллектуального усилия, символический модус необходимо обусловлен множественными интерпретациями одного и того же топоса [Карасик 2010: 47–62].

Внутренний план кристаллизации топоса *месть* в рассматриваемом нарративе основан на страшной притче, иллюстрирующей некий этический стандарт (будь гостеприимен, иначе будешь наказан богами) и принуждающей к однозначному выбору (не нарушай). Поскольку притчи часто сокращаются до пословиц [Карасик 2010: 80], историю Повара-Крысы можно выразить в следующей форме: *месть твоим гостям чревата божьей местью тебе*. Данная аллегорическая интерпретация является следствием анализа индексов нарратора и наррататора.

Индексами нарратора являются: выбор необходимых для повествования элементов (ситуаций, объектов, места действия, персонажей (включительно с их словами, мыслями, настроениями)), композиция выбранных элементов в определенном порядке, языковая репрезентация данных элементов, комментарии и размышления. Поскольку наррататор – это объект нарративной ориентации и апелляции, наррататор предполагает презумпцией, что адресат должен быть способен интерпретировать его повествование (индекс ориентации) определенным образом (индекс апелляции) [Шмид 2003: 63–102].

Кристаллизация топоса *месть* с точки зрения нарратора осуществляется посредством выбора элементов, обеспечивающих нужное влияние на адресата. В данном случае понимание изначального перцептивного образа жестокой мести задают следующие компоненты: зловещий замок (*The Nightfort figured in the scariest stories*), детоубийство и каннибализм (*a prince-and-bacon pie, a big pie with onions, carrots, mushrooms, lots of pepper and salt, a rasher of bacon, and a dark red Dornish wine; have praised the taste and had a second slice*), бдительные справедливые боги (*the gods transformed the cook into a monstrous white rat who could only eat his own young*). Все эти элементы делают нарратив страшным и раскрывают действия Крысы как заранее спланированные, вызывающие ужас и потому еще более отвратительные. Наррататор оправдывает божественное возмездие, но не комментирует, почему не был отомщен маленький андальский принц.

Индексы нарратора – фиксированные идентификаторы, оставленные для наррататора с целью быть опознанными. Наррататор, в свою очередь, должен идентифицировать нарратив как аллегию, предназначенную для него и имеющую единственное истолкование: *месть твоим гостям чревата божьей местью тебе*. Для этого он использует знания и способности к интерпретации кода нарратора. Знания (почерпнутые из мира нарратива) ограничены двумя ориентационными пределами: 1) человек имеет право на месть, 2) нельзя нарушать законы богов. Если наррататор удовлетворен такими жесткими апелляциями

онными рамками, значит, он обладает поверхностным знанием [Карасик 2010: 225–237]. Если он распознает нарратив как аллегория, это говорит о его понимании, ожидаемом нарратором. Подобная интерпретация ассоциируется с поверхностным знанием и известна как компрессия [Ibid.]. В данном случае рамки понимания могут быть очерчены следующим образом: *не будешь мстить гостям – боги не будут мстить тебе*.

Индексы нарратора также являются фиксированными идентификаторами в процессе кристаллизации, поскольку указывают на модус понимания. Внутренний план кристаллизации предполагает осмысление мести как *естественного права человека, ограниченного законами богов*.

Анализ индексов абстрактных автора и читателя подтверждает символический модус их коммуникации, а топос *месть* подвергается кристаллизации в символическом измерении внешнего плана. Абстрактный автор – это некий конструкт, представление об авторе, реконструируемый читателем на основе нарратива. Авторские индексы раскрываются посредством опознания присущих автору способов создания событий, ситуаций, персонажей. Как правило, данные индексы оставлены автором ненамеренно, что отличает их от нарраторских, поскольку последние призваны воплощать авторский замысел, а любой нарратор – это объект изображения.

Абстрактный читатель как инвариант известен в двух вариантах: гипотетический адресат (к нему обращен нарратив) и идеальный реципиент (образ читателя, способного постичь авторский замысел) [Шмид 2003: 41–63].

Основной индекс, благодаря которому может быть опознан абстрактный автор, – это способ репрезентации основной идеи в нарративе: в случае анализируемого фрагмента абстрактный автор представляет ситуацию с каннибализмом как нормальную, т.е. факт съедания ребенка никогда не проникает на передний план, довлея над читателем на фоне события как один из элементов гнетущей атмосферы. Передний же план занят деталями превращения хозяина Твердыни Ночи в вечно голодную крысу.

Почему божественное возмездие обрело ту же форму, что и мечь Крысы-Повара? Почему оно реализовано как поедание детей, если Повар наказан не за убийство, а за несоблюдение законов гостеприимства?

Даже если гипотетический адресат (чьи способности ограничиваются достаточным для понимания нарратива владением языком, умением читать и поверхностными знаниями о средневековых обычаях) опознает лишь аллегорическое измерение данной истории (точно так же, как и нарратор), существует идеальный реципиент, умеющий видеть гибкие идентификаторы. Следовательно, в отличие от гипотетического адресата, он увидит, что описываемый тип мести – не варварское изуверство и не только способ осуществления своего естественного права, а позитивный акт, достаточно красноречивый для демонстрации превосходства над обидчиком.

Такой способ понимания – индивидуальный, ситуационный – основан на ампликативной интерпретации с использованием более глубоких знаний [Карасик 2010: 229–237]. Символическое истолкование мести через детоубийство и каннибализм в данном нарративе – это утверждение, что человек равен богам и они простят ему что угодно при условии, если он станет блюсти их интересы (держаться конвенции почитания гостей превыше себя).

Мечь как символ равных богам человеческих прав является культурной универсалией [Дешарне 2007: 119] и насыщает известный архетип (вред за вред, око за око) деталями, со времен античности связанными именно с каннибализмом, поскольку практика принуждения ничего не ведающих родителей к поеданию собственного незадачливого потомства богато отражена в европейской мифологии (мифах об Атрее и Фиесте, Тирее и Прокне), в «Истории» Геродота и «Старшей Эдде» как привычный метод обучения отцов хорошим манерам, а никак не аберрантное поведение. В «Истории», «Эдде» или отдельных мифах (так же, как и в "A Storm of Swords") такого рода насилие описывается как хладнокровный акт, демонстрирующий бесспорное превосходство мстителя над соперником, поскольку хороший родитель едва ли способен пережить стыд, боль и отчаяние от содеянного при таких обстоятельствах. Так, например, убит горем Фиест в мифе об Атрее и Фиесте, братьях, не поделивших трон: (2) *Atreus [...] slaughtered [...] Thyestes's sons [...] He hacked them [...] set chosen morsels of their meat to a dish boiled in a cauldron, before Thyestes, to welcome him on his return. When Thyestes had eaten heartily, Atreus sent in their bloody heads and feet and hands, laid out on another dish, to show him what was inside his belly. Thyestes fell back and laid a curse on the seed of Atreus* [Graves 1988: 46]. – *Атрей убил сыновей Фиеста, изрубил их на куски, сварил в котле и преподнес Фиесту в качестве угощения по случаю возвращения. Когда Фиест наелся, по приказу Атрея принесли блюдо, на котором лежали окровавленные головы, ноги и руки детей Фиеста, чтобы тот понял, что ел. Фиест упал и проклял род Атрея*.

Другой похожий миф о Тирее и Прокне повествует, как Тирей полюбил Филомелу, сестру своей жены Прокны. Он отрезал жене язык, заключил в бараках для рабов и объявил мертвой, но Филомела нашла сестру – и вместе они убили Итиса, сына Прокны и Тирея, отомстив Тирею тем же способом, что Атрей – Фиесту: (3) *"Oh, to be revenged on Tereus, who pretended that you were dead and seduced me!" wafted Philomela, aghast. Procne [...] flew out, seized her son Itys, killed him, gutted him, and then boiled him in a cauldron for Tereus to eat on his return* [Graves 1988: 166].

Геродот рассказывает, как Астиаг заставил Гарпага убить Кира (новорожденного внука Астиага), но Гарпаг не выполнил приказ. Кир выжил, Астиаг об этом узнал и подверг Гарпага уже известному испытанию: (4) *Astyages [...] took the son of Harpagus and slew him, after which he cut him in pieces, and roasted some portions before the fire, and boiled others [...] The hour for the banquet came, and [...] on the table of Harpagus nothing was placed except the flesh of his own son. When Harpagus seemed to have eaten [...] and enjoyed it, the basket was brought where the hands, feet and head of his son were* [Herodotus 2005: 48–49]. – *Астиаг умертвил сына Гарпага, рассек на куски, часть мяса пожарил, часть сварил. Когда же наступило время пира, Гарпагу подали мясо его сына. Когда Гарпаг, по-видимому, насытился, тогда принесли корзину с головой, руками и ногами мальчика.*

В скандинавском эпосе Гудрун убила своих сыновей от Атли и подала ему их сердца в отместку за своих братьев, убитых Атли: (5) *Thou giver of swords, of thy sons the hearts, all heavy with blood in honey thou hast eaten; thou shalt stomach the flesh of the slain* [Elder Edda 2007: 244].

Приведенные выше фрагменты подтверждают расхожесть данного типа мести. Даже матери, ввиду того, как их поведение описано в цитируемых текстах, не испытывают, похоже, мучительных сомнений перед убийством своих же детей и угрызений совести после, поскольку считают столь жестокою месть мужьям делом неизбежным, нормальным и нужным. Как видно, принуждение врага к поеданию собственных детей считалось не только приемлемым, но и доблестным актом отмщения [Хойслер 1960: 413]. Потому и принц андалов, зарезанный Крысой-Поваром, остался неотмщенным, а Крыса был наказан не за убийство из мести, а за то, что накормил одного гостя мясом другого гостя. Ситуационным фактором, важным для понимания божественного возмездия является место преступления: Повар-Крыса, совершив акт мести *не под своим кровом, не был бы наказан*. Законы гостеприимства в мире «Песни» более строги, чем запрет на убийство.

Почему же акт божественного возмездия обрел ту же форму, что и месть Повара-Крысы? Почему это возмездие реализовано как поедание детей, если Повар наказан за несоблюдение законов гостеприимства?

Совокупным ответом может быть предположение, что акт божественного возмездия был не просто наказанием, но мезью *sensu stricto* (нанесением определенного вреда за определенный вред). Боги в античной философии полагались источником так называемых синтем [Прокл 2000: 273–305; Петров 1995: 15–21] – символов, внезапно появляющихся в обыденной жизни. Таким символом считался, например, свет: при его помощи боги якобы проявляли существование созданных ими людей, и свет становился объединяющим образом богов и людей; боги отражались в людях и мире. Любое имя (название, слово) также воспринималось как божественная синтема, если оно в полной мере отражало вещь.

Хотя последнее объяснение напоминает определение знака-иконы, полагалось, что действительно идеальное соответствие может исходить лишь из божественного разума, чьим грубым отражением является человеческий.

Справедливое божественное наказание – это синтема, указывающая на неудовлетворенность богов поведением Крысы. Поскольку они способны создавать абсолютные соответствия, их наказание становится точной репродукцией того, что сделал Крыса со своими жертвами, одновременно оскорбив этим актом богов, хотя и по другой причине. Его наказание является рефракцией его же мести через божественное сознание.

Закключение. Таким образом, в статье объяснены модусы интерпретации топоса *месть* в готическом нарративе. Первый (аллегорический) модус рассмотрен в связи с нарратором и наррататором как внутренний, или интранарративный, план кристаллизации смысла. Символический модус проанализирован в связи с абстрактным автором и абстрактным читателем как внешний, экстранарративный, план кристаллизации, содержащий знания, полученные вне нарратива. Интра- и экстранарративные планы *кристаллизации* предполагают вкладывание смысла в реализуемый в нарративе топос общим коммуникативным усилием коллективного субъекта (абстрактного автора и нарратора) и объекта (абстрактного читателя и наррататора). Субъект и объект представляют собой взаимосвязанные уровни нарративной коммуникации, находящиеся в состоянии хиастического баланса. Реконструкция процесса кристаллизации топоса *месть* путем многоуровневого анализа нарративной коммуникации позволила выявить элементы смысла, связывающие топику готического нарратива с культурными универсалиями.

Библиография

- Аристотель. Топика // Сочинения в четырех томах. – Т. 2. – М.: Мысль, 1978. – С. 347–553.
 Бахтин М.М. К «роману воспитания» // Собрание сочинений. – Т. 3. – М.: Русские словари, Языки славянской культуры, 1997. – С. 218–337.
 Дешарне Б., Нефонтен Л. Символ. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 190 с.
 Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. – М.: Гнозис, 2010. – 351 с.
 Петров А.В. К истории религиозно-философской мысли поздней античности // Вестник СПбГУ. – 1995. – № 4. – С. 15–21.
 Прокл. Комментарии на платоновский диалог «Кратил» // Akademeia. – СПб, 2000. – № 2. – С. 273–305.

- Хойслер А. Германский героический эпос и сказание о Нибелунгах. – М.: Изд-во Иностранной литературы, 1960. – 447 с.
- Цицерон. Топика // Эстетика: Трактаты, речи, письма [под ред. Г.С. Кнабе]. – М.: Искусство, 1994. – С. 56–81.
- Шмид В. Нарратология. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.
- Aristotle. Rhetoric. NY: Cosimo, Inc., 2010. – 194 p.
- Botting F. Gothic. – NY.: Routledge, 2005. – 128 p.
- Curtius E. R. European Literature and the Latin Middle Ages. – NY.: Bollingen Foundation Inc., 1953. – 658 p.
- Graves R. The Greek Myths. – Kingston: Moyer Bell, 1988. – 412 p.
- Herodotus. The Histories. – Whitefish: Kessinger Publishing, 2005. – 624 p.
- Martin G. A Storm of Swords. – NY: Bantam Books, 2003. – P. 755–773
- Murphy J. J. Rhetoric: History // Encyclopaedia of Language and Linguistics. – Oxford: Elsevier, 2006. – P. 579–581.
- Smith J. Narrative: Sociolinguistic research // Encyclopaedia of Language and Linguistics. – Oxford: Elsevier. – P. 473–476.
- Snodgrass M. E. Revenge // Encyclopaedia of Gothic Literature. – NY: Facts On File, 2005. – P. 291
- Snodgrass M. E. Violence // Encyclopaedia of Gothic Literature. – NY: Facts On File, 2005. – P. 353–354
- Soltes O. Z. 2008. Art across the Ages. 8 DVD-ROM set edition, № 7150.
- The Poetic Edda: The Heroic Poems [translated into English by Henry Adams Bellows]. – Courier Corporation, 2007. – 336 p.

**Игровая стилистика художественного текста в координатах хронотопа:
лингвопоэтологический аспект (на материале романов Дж.М. Кутзее)**

Изотова Наталья Павловна

Киевский национальный лингвистический университет, Украина
03680, г. Киев, ул. Красноармейская, 73
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: nat.izotova15@gmail.com

Аннотация. В статье раскрыты особенности игровой стилистики романов Дж.М. Кутзее в аспекте их пространственно-временной организации. Установлено, что игра с хронотопом вызывает асимметрию сюжетно-композиционной структуры повествования, результатом которой является существенное переформатирование не только его формальной, но и смысловой сторон. Игровой эффект при этом возникает за счет созданной игрой хронотопической неопределенности.

Ключевые слова: игровая стилистика, игра, хронотоп, референциальная неопределенность
УДК 811.111'42

**Ludostylistics of a literary text in terms of chronotope: Linguistic and poetological aspect
(A study of Coetzee's fiction)**

Natalya P. Izotova

Kiev National Linguistic University, Ukraine
03680 Kiev, Krasnoarmeyskaya Str., 73
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: nat.izotova15@gmail.com

Abstract. The article reveals the features of ludostylistics of J.M. Coetzee's fiction with regard to its spatiotemporal structure. It is found that various games with chronotope cause plot asymmetry and lead to essential changes in narrative form and meaning. Ludic effect appears due to chronotope indeterminacy.

Key words: ludostylistics, game, chronotope, referential indeterminacy.

UDC 811.111'42

Введение. Актуальность статьи продиктована общей направленностью современных лингвопоэтологических студий на раскрытие креативных аспектов текстообразования, свойственных художественному дискурсу конца XX – начала XXI столетия, с дальнейшей реконструкцией языкового сознания и стилистической компетенции современного автора в разных аспектах ее функционирования.

В центре внимания настоящего исследования находится феномен игры, с помощью которого, на наш взгляд, представляется возможным глубинно и детально изучить стиль языковой личности, осуществить, согласно Б.А. Ларину, «спектральный анализ стиля» [Ларин 1974: 278]. Это объясняется тем, что игра всегда предполагает импровизацию, эксперимент [Санников 2003: 39–41], креативность [Гридина 1996: 12] и эвристический поиск.

Моделирование игровых процессов в художественном тексте выполняется, как правило, с учетом механизмов игры, игровых приемов и средств игры [Ростова 2009: 79], которые совокупно формируют его игровую стилистику. Основываясь на характеристике элементов игровой модели, предложенной А.Н. Ростовской [Ростова 2009: 79], под механизмом игры понимаем определенный принцип текстообразования, направленный на нарушение повествовательных конвенций художественного нарратива; игровой прием рассматриваем как конкретную реализацию механизма игры, избранный автором способ манипулирования художественной повествовательной формой, путь деконвенционализации нарратива; игровые средства – это комплекс разноуровневых единиц (языковых, образных, сюжетно-композиционных и нарративных) в их деавтоматизированном использовании, благодаря которому возникает определенный эстетический эффект.

Материалы и методы. Материалом послужили художественные тексты известного англоязычного писателя, лауреата Нобелевской премии Дж.М. Кутзее, где игровая стилистика является их имманентной характеристикой. Цель данного исследования – изучение игровой стилистики художественных текстов Дж.М. Кутзее в аспекте их пространственно-временной организации. Для этого нами были использованы контекстуально-интерпретационный и семантико-стилистический анализы.

Обсуждение. Конструирование хронотопа в игровом ключе предполагает реализацию особенного, «игрового» поведения, неоднозначного по своей природе, поскольку игре свойственно соединение закономерных и случайных процессов [Лотман 1998]. Здесь уместно говорить об определенных «правилах игры, или игровых конвенциях» [Чемодурова 2012: 117], акцентирующих индивидуально-авторскую

аранжировку пространства и времени. Художественным произведениям Дж.М. Кутзее свойственна ярко выраженная игра с хронотопом, которая представлена разнообразными временными и пространственными трансформациями, «сдвигами» и «переключениями». Рассмотрим их детальнее.

Игровые конфигурации художественного времени

В отличие от реального, художественное время не моновариантно, автор задает ему направление, скорость, ритм, повторяемость, вариативность и полноту либо же прерывистость и фрагментарность [Копистянська 1996: 343]. Игра со временем в романах Дж.М. Кутзее основывается на временных анахрониях – всевозможных несовпадениях между временным ходом повествования и временным порядком истории [Женетт 1998: 21], то есть между фабульным и сюжетным временем. Исходя из этого, выделяем несколько игровых приемов, задействованных в артикуляции художественного времени в анализируемых произведениях.

А. Игровой прием «временной нелокализованности». «Временная нелокализованность» представлена в романах автора неопределенностью семантики времени, размытостью временных рамок повествования, иногда невозможностью их идентификации. Такая временная организация свойственна роману Дж.М. Кутзее "Waiting for the Barbarians" («В ожидании варваров»), где происходит «стирание» временных координат повествования. Основная тема этого произведения – господство режима апартеида в Южной Африке [Меликбекян 2005: 3; Head 2009: 48]. Однако погружение читателя в политический и исторический контексты того периода происходит не за счет очерчивания четкой временной рамки романа, а опосредованно, с помощью разнообразных художественных деталей, например, изображение публичной расправы над пленными варварами, подробное описание ямы с человеческими останками и т.д. [Алехнович 2010].

Б. Игровой прием атемпоральности. Атемпоральность и вневременность в контексте психологии ассоциируется с процессами подсознательного, которые не имеют привязки к временным координатам. В художественном тексте игровой прием атемпоральности, или отсутствия времени, выражается своеобразным «перерывом во времени» – сюжетное время приостанавливается на определенный период, а потом снова продолжается. Атемпоральность в романах Дж.М. Кутзее прослеживается, например, в снах или других измененных состояниях сознания персонажей, которые задают иной ритм и скорость соединения временных отрезков:

In a single hasty movement he is out of bed. The next few minutes stretch before him like a dark passage down which he must scurry. He must dress and get out of the apartment before the shame of the fit descends <...>

On the second-floor landing a wave of terror overtakes him, terror without object. He sits down in a corner and holds his head. <...>

There is a cry that echoes down the stairwell, so loud and so frightful that sleepers are woken by it. As for him, he hears nothing, he is gone, there is no longer time. <...>

He is a wakefulness, a consciousness, that is all. It is as if he has been born a minute ago, born into a world of unrelieved night. <...>

A body falls vertically through space inside him. He is that body. There is a rush of air: he is the one who feels the rush. There is a throat choked with terror: it is his throat. <...> Like ice forming in water, memories begin at last to coagulate: who he is, where he is <...> [MP: 68–69].

Отрывок из романа Дж.М. Кутзее "The Master of Petersburg" («Осень в Петербурге») описывает состояние «вневременности», вызванное экстатическим приступом главного героя, фикционализированного Федора Достоевского, которое сопровождается сильным криком писателя (*a cry that echoes down the stairwell so loud and so frightful that sleepers are woken by it*), внезапно охватившим его ужасом (*a wave of terror overtakes him, terror without object*), потерей возможности слышать и ощущать себя (*As for him, he hears nothing, he is gone*). В таком состоянии сознания Ф. Достоевский лишен чувства времени, писатель словно «выпадает» из временного цикла повествования. Временной «провал» маркирует предложение *there is no longer time* (времени больше нет). О выходе из атемпоральности и возвращении в сюжетное время сигнализирует то, что персонаж начинает ощущать свое тело (*He is that body; he is the one who feels the rush; There is a throat choked with terror: it is his throat*), к нему возвращается память, он уже воспринимает себя (*Like ice forming in water, memories begin at last to coagulate: who he is, where he is*). «Перерыв» в сюжетном времени длится минуту (*a minute ago*).

В. Игровой прием ретроспекции и проспекции. Лудическая функция ретроспекции и проспекции как повествовательных приемов, маркирующих в художественном произведении определенные временные «сломы», заключается в том, что темпоральные «сдвиги» в сторону прошлого и/или настоящего создают сюжетно-композиционную асимметрию, в результате которой происходит изменение и перестройка сюжетно-композиционной структуры нарратива (от линейной до зигзагообразной), задается новый вектор не только тексто-, но и смыслообразования. Так, в романе Дж.М. Кутзее "In the Heart of the Country" («В сердце страны») временные «переключения» в прошлое, будущее и настоящее нарушают референциальную определенность, создают сюжетное напряжение и, таким образом, усложняют понимание всего произведения. Структурно ретроспективные и/или проспективные включения могут быть представлены цельным блоком либо мелкими вкраплениями [Копистянська 1996: 443]. Например:

Sometimes when I the weather is fine, as it is today, sunny but not too warm, I carry my father out of his room and seat him on the stoep, propped up with cushions in his old armchair, so that he can once again face out over the old acres, which he no longer sees, and be exposed to the birdsong, which he no longer hears. He sees and hears nothing, for all I know he tastes and smells nothing, and who can imagine what the touch of my skin on his is like? [ИНС: 147].

В данном отрывке главная героиня романа "In the Heart of the Country" мечтает о своей будущей жизни вместе с отцом на отдаленной ферме. Однако отсутствие словесных показателей временного «переклочения» с настоящего на будущее создает темпоральную неопределенность. Повествование в романе, в целом, ведется от первого лица и в настоящем времени, на что указывает временной дейксис, выраженный глаголом в настоящем времени (*is*) и наречием, обозначающим временной период настоящего (*today*). Дальнейшие события в этом фрагменте обращены в будущее (*I carry my father out of his room and seat him on the stoep <...>*), но видо-временные формы глаголов, использованные для вербализации их временной локализации, остаются такими же – *carry* (несу), *seat* (усаживаю), *tastes* (чувствует на вкус).

Г. Игровой прием временного «вмонтирования». Суть данного приема заключается в том, что отдельные, дискретные временные отрезки «монтируются» в общее временное пространство художественного произведения, «дробя» его структуру и семантику. Игровой эффект тут создается за счет попеременной актуализации в одном повествовательном пространстве отрывистых временных периодов.

Такая темпоральная организация свойственна роману Дж.М. Кутзее "Diary of a Bad Year" («Дневник плохого года»). Произведение структурировано с помощью повествовательной техники, специфика которой заключается в придании нехудожественному содержанию художественной формы [Канпетер 2012: 595]. Соединяются фрагментарным способом две нарративные оси – ось фикционализированных эссе на политическую и социальную тематику, где каждое эссе имеет собственную временную «привязку», и ось художественного повествования со своей временной перспективой. Таким образом, общая временная рамка этого художественного произведения формируется поэтапным «вмонтированием» в художественное пространство романа отдельных, не связанных друг с другом временных отрезков.

Игровые конфигурации художественного пространства

Художественное пространство, подобно художественному времени, является одним из фундаментальных элементов сюжетно-композиционной организации литературного произведения. С одной стороны, пространство обозначает континуум, в котором размещаются персонажи [Лотман 1988: 258] и очерчивает место действия, где разворачиваются события [Лотман 1988: 258; Копистянська 2012: 86]. С другой – пространство признается неперенным фактором художественной реализации отраженной в произведении действительности [Skwarczyńska 1954: 24].

Лудический аспект изучения художественного топоса романов Дж.М. Кутзее исходит из его гибкости, пластичности, динамичности и открытости к всевозможным трансформациям. Игровое моделирование фикционального топоса осуществляется нами с учетом таких параметров: 1) характер пространственной локализации (определенный/неопределенный); 2) протяженность пространства (суженное/расширенное); 3) границы пространства (четко очерченные/размытые; открытые/закрытые); 4) специфика выхода за границы пространства (насыщение/обеднение).

Основываясь на данных критериях, выделяем группу игровых приемов, которые запускают игру с топосом в романах Дж.М. Кутзее: «размывание границ художественного пространства», «акцентированное насыщение (наполнение) художественного пространства», «сужение/расширение границ художественного пространства», «пространственная дезориентация».

Необходимо отметить, что выделенные игровые приемы не взаимоисключают, а могут дополнять друг друга, акцентируя неопределенность топографической семантики. Так, например, игра с художественным пространством в романе Дж.М. Кутзее "Waiting for the Barbarians" («В ожидании варваров») происходит, с одной стороны, за счет *размывания границ* пространства, а с другой – его *сужения и расширения*.

Геофикциональный топос этого произведения – город-крепость ("walled-town") [WB: 27], расположенный на тихой границе с Империей ("the frontier") [ibid.: 2]. Вследствие отсутствия названия города и Империи, создается эффект «здесь и нигде». Очерченная в начале романа узкая и размытая пространственная рамка в дальнейшем расширяется за счет включения в художественное пространство топоса пустыни. Увеличение пространства фиксируется переходом главного героя границы Империи и его перемещением в пространство пустыни ("the vacuousness of the desert") [ibid.: 31]. Когда судья возвращается в город, происходит обратный процесс – сужение пространства.

После протеста главного героя против издевательств тайной полиции над варварами он оказывается в тюремной камере совершенно один, пространство еще больше сужается и замыкается ("I enter my cell" [ibid.: 99]; "the solitude of my cell") [ibid.: 103].

Один из любимых геофикциональных топосов Дж.М. Кутзее – топос фермы, где происходят, например, действия романов "In the Heart of the Country" («В сердце страны»), "Life and Times of Michael K" («Жизнь и время Михаэла К.»), "Disgrace" («Бесчестье») и биографической трилогии "Scenes from Provincial Life" («Сцены провинциальной жизни»). По мнению исследователей творчества Дж.М. Кутзее, произведения "In the Heart of the Country", "Life and Times of Michael K" и "Disgrace" представляют собой

модифицированные версии пасторального романа [Head 2009: 45; Pawlicki 2013: 59; Smit-Marais 2006: 25]. Напомним, что основной чертой пасторального романа является изображение идиллической жизни пастухов на лоне природы. При этом в образах пастухов выступали представители аристократического мира, способные на возвышенные и утонченные чувства. В романе описывалась чистая платоническая любовь, прославлялась простота жизни, создавался идеальный вымышленный мир [Шаповалова 1982: 279]. Обыгрывание пасторального топоса в произведениях Дж.М. Кутзее происходит благодаря его индивидуально-авторскому акцентированному насыщению.

Рассмотрим данный игровой прием на примере романа "Disgrace".

В начале произведения пространственная рамка очень широкая, действия происходят в городе Кейптауне, Южная Африка. Главный герой, профессор Дэвид Лури, соблазняет свою студентку и сразу лишается работы и пенсии. В поисках убежища мужчина отправляется на ферму, расположенную недалеко от Кейптауна, где живет его дочка. Происходит сужение пространственных координат – от большого города до маленькой фермы. Но вместо спасения его ожидает там череда трагических событий – изнасилование дочери, избиение и издевательства над ним, ограбление дома и воровство машины. Таким образом, индивидуально-авторская модификация топоса фермы происходит в этом романе благодаря его насыщению постколониальными реалиями. Ферма изображается не как спокойное, умиротворенное место, а как «пространство, пронизанное насилием» [Smit-Marais 2006: 25], «опасностью» [Там же: 27], «постколониальной и патриархальной силой» [Там же: 28].

Заключение. Проведенный анализ показал, что игровые манипуляции с пространственно-временной перспективой в романах Дж.М. Кутзее обуславливают асимметрию сюжетно-композиционной структуры повествования, результатом которой является существенное переформатирование не только его формальной, но и смысловой сторон. Игровой эффект в анализируемых произведениях достигается за счет созданной игрой референциальной неопределенности, которая изменяет (усложняет, замедляет) программу их интерпретации. Игровая стилистика художественного нарратива не только определяется игровой природой хронотопа, но и охватывает другие повествовательные элементы, такие как события, персонажи, точка зрения. Изучение данных составляющих нарратива в игровом ключе намечает перспективы наших дальнейших исследований.

Библиография

- Алехнович А.С. Жанровое своеобразие романа Дж.М. Кутзее «В ожидании варваров» / А.С. Алехнович // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2010. – № 5. – Филология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/5/Alekhnovich/>
- Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество: [монография] / Татьяна Александровна Гридина. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический институт, 1996. – 225 с.
- Женетт Ж. Повествовательный дискурс / Женетт Ж. // Женетт Ж. Фигуры П. – Т. 2. – М.: Изд-во Сабашниковых, 1998. – С. 60–278.
- Копыстьянская Н. Виды и функции ретроспекции в романе XX века / Н. Копыстьянская // *Litteraria humanitas IV Roman Jakobson, Vrno*, 1996. – С. 441–450.
- Копыстьянська Н.Х. Час і простір у мистецтві слова / Нонна Хомівна Копыстьянська: [монографія]. – Львів: ПАІС, 2012. – 344 с.
- Ларин Б.А. О лирике как разновидности художественной речи: Семантические этюды / Б.А. Ларин // Эстетика слова и язык писателя. – Л.: Художественная литература, 1974. – С. 54–101.
- Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман // Ю.М. Лотман Об искусстве. – СПб.: Искусство – СПб, 1998. – С. 14–285 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_Index.php
- Лотман Ю.М. Художественное пространство в прозе Гоголя / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – С. 251–293.
- Меликбекян А. Концепция времени и пространства в романах Дж.М. Кутзее / А. Меликбекян // Проблемы современной филологии: сборник статей молодых ученых. – Ереван: Ереванский государственный лингвистический университет, 2005. – Т. 3. – С. 3–11.
- Ростова А.Н., Чабаненко М.Г. Языковая игра в молодежном дискурсе / А.Н. Ростова, М.Г. Чабаненко // Феномен игры в художественном творчестве, культуре и языке: сборник научных статей / под. ред. Л.Ю. Фуксон, Ю.В. Подковырина. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. – С. 79–91.
- Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / Владимир Зиновьевич Санников / 2-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
- Чемодурова З.М. Игровое конструирование времени и пространства в художественных произведениях XX века / З.М. Чемодурова // Вестник Ленинградского государственного университета. – 2012. – № 2. – Т. 7. – С. 116–127.
- Шаповалова М.С. Історія зарубіжної літератури. Середні віки та Відродження / М.С. Шаповалова. – Львів: «Вища школа», 1982. – 440 с.
- Head D. The Cambridge Introduction to J. M. Coetzee / D. Head. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 115 p.

- Kannemeyer J.C. J.M. Coetzee: a life in writing / J.C. Kannemeyer. – Melbourne: Scribe, 2012. – 710 p.
- Skwarczyńska S. Wstęp do nauki o literaturze / S. Skwarczyńska. – Warszawa: Pax, 1954. – Т. 1. – S. 124–138.
- Pawlicki M. Between Illusionism and Anti-illusionism: Self-reflexivity in the Novels of J.M. Coetzee / M. Pawlicki. – Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2013. – 200 p.
- Smit-Marais S., Wenzel M. Subverting the Pastoral: the Transcendence of Space and Place in J.M. Coetzee's *Disgrace* / Smit-Marais S., Wenzel M. // *Literator*. – 2006. – #27(7). – P. 23–38.
- D: Coetzee J.M. *Disgrace* / J.M. Coetzee. – L.: Vintage, 2011. – 220 p.
- DBY: Coetzee J.M. *Diary of a Bad Year* / J.M. Coetzee. – N. Y.: Penguin Books, 2014. – 227 p.
- IHC: Coetzee J.M. *In the Heart of the Country* / J.M. Coetzee. – L.: Vintage, 1999. – 151 p.
- MP: Coetzee J.M. *The Master of Petersburg* / J.M. Coetzee. – N. Y.: Penguin Books, 2011. – 194 p.
- WB: Coetzee J.M. *Waiting for the Barbarians* / J.M. Coetzee. – N. Y.: Penguin Books, 2010. – 180 p.

**Метафора холодной войны и ее роль в познании мира
(к вопросу о прагматиконе языковой личности)**

Лассан Элеонора Руфимовна

Вильнюсский университет, Литва
LT-01513, Vilnius, Universiteto g. 5
хабилированный доктор гуманитарных наук, профессор
E-mail: eleonora.lassan@flf.vu.lt

Аннотация. Автор обращает внимание на широкое хождение политического термина *холодная война* в современную эпоху – с его помощью раскрываются страницы прошлого, неизвестные широким читательским кругам. С другой стороны, термин расширяет свою денотативную отнесенность – холодной войной называют не только период с 1946 по 1991 гг., но и иные периоды противостояния государств, не находящихся в ситуации идеологической борьбы. В статье предлагается картина мира (КМ), определяющая мышление и метафорику носителей современной культуры (не обязательно русской): мир (peace) – это холодная война.

Ключевые слова: метафора холодной войны, блендинг, когнитивные пространства, концептуализация действительности.

УДК 81'27:81'42

***Cold War metaphor and its role in world cognition
(A case of linguistic personality's pragmatic level)***

Eleonora R. Lassan

Vilnius University, Lithuania
LT-01513 Vilnius, Universiteto Str., 5
Dr. Habil., Professor
E-mail: eleonora.lassan@flf.vu.lt

Abstract. The paper discusses the current wide-spread use of the Cold War term to comprehend the past unknown to the audience at large. It is found that the term broadens its denotative scope covering not only the period spanning 1946 till 1991 but also other periods of the counteraction of the states which are not involved in the ideological war. The article suggests a worldview determining the thinking and metaphors of the bearers of modern culture (not only Russian): peace is cold war.

Key words: Cold War metaphor, blending, cognitive space, reality conceptualization.

UDC 81'27:81'42

Введение. В 2009 г. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) провел опрос, согласно которому выяснилось, что больше половины россиян – 58 % – не знают, почему холодная война называется холодной [Опрос. Электронный ресурс]. Интересен и иронически сформулированный вопрос на сайте вопросов-ответов [Вопрос. Электронный ресурс]: «Почему война называется холодной: отключают отопление или проводят зимой?» – один из ответов на который звучал так: «Потому что без взрывов, а они горячие». При всей несерьезности таких вопросов-ответов остается вполне обоснованным интерес к фонду знаний современной языковой личности, для которой сегодняшний мир может оказаться отрезанным от мировой истории в целом и своей страны, в частности.

Материалы и методы. Материалом анализа послужили электронные СМИ, включающие выражение «холодная война» – точнее, статьи, помеченные соответствующим хэштегом. Автор использовал инструментарий когнитивной лингвистики – понятие концептуальной метафоры и понятие блендинга.

Обсуждение. «Сорок или пятьдесят лет назад г-н Герберт Уэллс и другие предупреждали нас, что человек находится в опасности, разрушает себя своим собственным оружием, освобождает Землю для муравьев или какого-нибудь еще стайного вида. Любой, кто видел опустевшие города Германии, по крайней мере, может это себе представить. Тем не менее, если смотреть на мир в целом, то в течение многих десятилетий его дрейф ведет не к анархии, а к повторному введению рабства. Мы, может быть, стремимся не к всеобщему самоуничтожению, но к эпохе такой же ужасающе стабильной, как рабовладельческие строи, древности» [Оруэлл. Электронный ресурс]. Фраза принадлежит Дж. Оруэллу, из-под пера которого вышли знаменитые лозунги «ангсоца», должны продемонстрировать алогизм мышления носителей такой идеологии: «Мир – это война», «Свобода – это рабство», «Незнание – сила». Читая это, мы смеялись над парадоксальными и, казалось бы, лишенными какой-либо логики высказываниями. Проходит время, и оказывается, что практически каждое суждение, признаваемое истинным в мире «ангсоца» (лозунги написаны на здании «Министерства правды»), имеет под собой основу – в статье мы ос-

тановимся на знаменитом лозунге «Мир – это война». В продолжение приведенной выше цитаты Оруэлл пишет о том, что составляет подоплеку существования могущественных государств, т.е. «мировоззрение, вид верований и социальную структуру, которые будут в государстве НЕПОБЕДИМОМ и находящемся в состоянии перманентной холодной войны с соседями» [Там же]. Так в 1945 году, если верить многочисленным интернет-порталам, в английском еженедельнике «Трибюн» появилась статья Оруэлла «Ты и атомная бомба», содержащая выражение «холодная война» (в русском переводе кавычки отсутствуют), в 1946 году его пускает в публичный оборот американский политический деятель Б. Барух, а в марте 1946 года У. Черчилль произносит знаменитую Фултонскую речь, считающуюся началом холодной войны, период которой исчисляется сроком с 1946 по 1991 г. И вот мы снова возвращаемся к «эпохе древности» – новой холодной войне: «Новая холодная война Америки с Россией»; «Началась ли новая холодная война?»; «Холодная война между Россией и США – все очевиднее» – такими выражениями пестрят электронные СМИ и выступления политологов, впрочем, иногда отрицающих ее тождество предыдущей холодной войне и предпочитающих говорить о «холодном мире» («США и Россия: «холодный мир», а не холодная война» [США и Россия... Электронный ресурс]) или противопоставлять *Could War* и *Hot Peace* (цит. по: [Еремина, Томин 2014: 142]). С лингвистической точки зрения интересно происхождение этой метафоры – она родилась не как антонимическое выражение к метафоре «горячая война» – напротив, насколько позволяют судить данные словарей и публицистических материалов, последняя появилась позже первой. Приведем ряд определений *hot War* из словарей английского языка: *New Collegiate Dictionary* (2001): *a conflict involving actual fighting – compare cold war*; *English World dictionary* (2014): *actual warfare: opposed to Could War*; Словарь *Webster Merriam* (2012) приводит один пример употребления с этим выражением: *fortunately, the cool relationship between the two nations never escalated into a hot war*.

Таким образом, выражение *горячая война* появилось в словарях в начале 2000 г. Нужно сказать, что в 1998 г. на экраны вышел фильм «*Hot War*», созданный в Гонконге, однако он – не о войне с кровопролитными боями армий враждующих стран, а о любви, ненависти и мести. Скорее, здесь *горячая война* – метафора любви и ненависти. Отсутствие такого выражения или чрезвычайная редкость его встречаемости объясняется, очевидно, тем, что *горячая война* представляется плеонастическим выражением: война обычно ассоциируется с огнем, снарядами, пожарами, тактикой выжженной земли и т.п. (ср. *поджигатели войны, полыхал пожар войны, горячий снег* и т.п.). Только после длительного периода холодной войны, ее прекращения и возобновления вновь заговорили о войне горячей – это выражение встретилось мне в публицистике в эссе Умберто Эко: «Горячие войны» и популизм СМИ: «После полувека «холодной войны» мы развязали наконец в Афганистане и в Ираке войну горячую» [Эко 2007. Электронный ресурс].

Для когнитивиста закономерным представляется вопрос о ментальных операциях, породивших метафору *холодной войны*, опередившей *горячую войну* (последняя возникает как антитеза первой). В некоторых исследованиях метафору *холодной войны* называют базовой: «Метафора «холодная война» выступает в современной философской метафорике войны в качестве концептуальной (базовой) метафоры, и не только потому, что с ее появлением возникла необходимость в появлении новой метафоры «горячая война», и в результате этого система философской метафорики войны осталась способной выразить целостность войны на новом уровне ее развития. Концептуальный статус данной метафоры подтверждается также той ролью, которую она сыграла в изменении традиционного понимания войны, в развитии понятийной системы войны, став, по существу, одним из ключевых понятий научного познания войны. Метафора «холодная война» позволила привлечь внимание науки к неизвестному для военной практики прошлого новому типу войны» [Галаниди 2003. Электронный ресурс]. В предлагаемой статье мы делаем попытку разобраться в том, в ходе каких мыслительных операций появляется выражение с метафорическим эпитетом *холодная* и что дает знание этой метафоры современному носителю языка.

Война – явление, пронизывающее всю мировую культуру. Так, Е.Н. Галаниди возвращается к метафоре Гераклита, поддержанной и философами более позднего времени, о ценности войны: «Война (полемос) – отец всего, царь всего», видящего в феномене войны порождающее и правосудное начало: война делает одних свободными, а других рабами, ставя все по своим местам. Взгляд о войне как архетипе свойствен мировой культуре в целом, где война рассматривается как ее необходимый элемент, реализующий до определенного момента дремлющий в человечестве инстинкт агрессии: «Юнг, говоря о сути архетипа и сложности его научного определения в отрыве от образного ряда, предлагал следующую метафору: высохшие русла рек могут в любой момент наполниться новой водой конкретных событий. В архетипе войны мы имеем дело в буквальном смысле с реками крови, а веками существующие мифологемы, освеженные этой новой кровью, возрождаются из небытия в современном контексте» [Кавтарадзе 2012. Электронный ресурс].

При «вечности» войны в истории мировой цивилизации мы сравнительно недавно получили обозначение для момента «передышки» между войнами – *холодная война* (когда появились идеологически *враждебные* системы, каждая из которых пыталась доказать свое преимущество в разнообразных областях бытия, наращивая при этом военный потенциал). Появление выражения *холодная война* Е.Н. Галаниди с лингвистической точки зрения объясняет метафоризацией слова *холодный*. «В основе метафоры «холодная война» лежит слово, связанное в своем исходном значении с ощущением холода – «холодный». При образовании метафоры с помощью признака «холодный» возникает перспектива связи соот-

ветствующего чувственного ощущения с самыми различными сферами человеческого бытия, с многообразными проявлениями в них человеческой сущности <...> «Холодный» как признак объекта выявляется, как правило, на основе сенсорного ощущения¹. Война в этом плане не является исключением <...> Несомненно, отсутствие адекватной чувственной реакции на данный тип войны связано с устранением основного элемента войны в обычном понимании (физического уничтожения армий противника, а также сопутствующих традиционной войне потерь мирного населения воюющих стран)» [Галаниди 2003. Электронный ресурс]. Складывается впечатление, что *холодная война* создается переосмыслением слова *холодный* – с температурного значения на психологическое (*холодные отношения*), и, вместе с тем, автор вышеприведенной цитаты отмечает устранение некоторых компонентов *войны* в ментальном представлении тех, кто использует это выражение. В таком случае приходится говорить и о переосмыслении слова *война*, его метафоризации, поскольку имеет место процесс уподобления – мирное существование без кровопролитных сражений и больших армий уподобляется войне. В данном случае мы имеем взаимовлияние метафоризирующего (*война*) и метафоризируемого (*холодная*) слов. Такие процессы характерны для понимания выражений как результата блендинга ментальных пространств. Как представляется, противопоставление двух теорий исследования метафоры – **метафора как концептуализирующее мышление и поведение ментальная сущность** и **метафора как результат смещения когнитивных пространств** – является несколько неоправданным. Теория КМ говорит о метафоричности человеческого мышления в целом и КМ как факторе порождения языковых метафор и регуляторе поведения носителей определенной культуры. Здесь сфера-источник проецирует свои свойства на сферу мишень (однонаправленная ментальная операция), в то время как теория смещения ментальных пространств Фоконье и Тернера [Fauconnier, Turner 2002] описывает в целом механизм порождения и понимания речи: здесь происходит взаимовлияние двух и более пространств. Так, например, в метафоре *глаза паровоза* метафоризируемым признается слово *глаза* (фары), а метафоризатором – *паровоз*. Однако смещение ментальных пространств, соотносимых с этими двумя словами, дает в результате бленд, где *паровоз* приобретает антропоморфные черты, что проявляется и в порождении и понимании других текстов с этим словом: «Паровоз нас привезет / У платформы отдохнет»; «Долгожитель паровоз СУ» [Примеры *паровоз*. Электронный ресурс].

Когнитивные процессы, приведшие к образованию метафоры *холодная война*, на мой взгляд, уместно описывать именно в терминах ментальных пространств. *Холодную войну* вряд ли следует считать концептуальной метафорой, поскольку непонятно, как представить ее существование в терминах сферы-мишени и сферы источника и какие языковые метафоры позволяют ее реконструировать. Эта метафора, действительно, является базовой в том смысле, что порождает другие метафоры с включением этого выражения – мы бы назвали ее системообразующей: *полководцы, разведчики холодной войны, сражения холодной войны, оружие холодной войны, предатели, перебежчики, изменники холодной войны, герои и жертвы холодной войны, фронт холодной войны* и даже *в тылу фронта холодной войны*.

Метафора *холодной войны* позволяет описать многие явления определенного исторического периода, объяснив их в военных терминах. Но как объяснить появление самого метафорического выражения *холодная война*, где, видимо, оба слова претерпевают изменение своего значения? Как уже было сказано, появление этой метафоры уместно рассматривать в терминах ментальных пространств и концептуальной интеграции Фоконье и Тернера [Fauconnier, Turner 2002]. «В теории когнитивных моделей ментальные пространства заменяют возможные миры и ситуации. Они сходны с возможными мирами в том, что могут рассматриваться как отражение нашего понимания гипотетических и вымышленных ситуаций» [Лаккофф 1995: 173]. К ментальным пространствам относится и наше понимание как реальной действительности, так и прошлого с будущим, метафора же есть, по Фоконье, совмещение разных ментальных пространств, в ходе которого устраняются противоречия между ними и увеличивается число общих предпосылок, позволяющих создать и понять непротиворечиво полученное выражение. Думается, что метафора *холодная война* образовалась в результате концептуальной интеграции двух ментальных пространств – ментального пространства ситуации войны и ментального пространства ситуации мирного существования, т.е. двух исходных пространств, именуемых нами далее «мир» и «война». Одна из глав книги У. Эко называется «Война, мир и ни то ни се». К «ни то ни се» автор относит не столько холодную войну, сколько последовавшую за ней в современном мире «нео войну», характеризующуюся рядом черт, не свойственных прежним войнам, как-то: спасение человеческой жизни любой ценой и в силу этого изменение прежнего представления о неизбежности жертв, роль СМИ в «раздувании» трагедийного начала войны, в силу чего население воюющей стороны начинает сочувствовать жертвам противной стороны, и т.д. Ранее война («праправойна») «должна была приводить к победе над противником так, чтобы его поражение давало выгоду победителю. Враждующие развивали свои стратегии, захватывая врасплох противников и мешая противникам развивать их собственные стратегии. Каждая сторона соглашалась нести

¹ Думается, что сенсорность как основа представления о соотношении войны и мира прекрасно отражена в ацтекском символе такой гармонии между ними – *атлхлахиноле* – переплетенном потоке из линий огня и воды [Кавтарадзе 2012]. На мой взгляд, он является своеобразным визуализированным предшественником нынешнего деления войны на холодную (вода) и горячую (огонь).

урон – в смысле терять людей убитыми, – только бы противник, теряя людей убитыми, нес еще больший урон. Ради этого прилагались все возможные усилия» [Эко 2012]. Холодная война есть, по Эко, состояние «мирной воинственности» («воинственного мира»). Думается, что именно в этом случае уместно также обозначить ситуацию выражением «ни то ни се» – ибо что есть «мирная воинственность»? В Рунете можно найти информацию о существовании в США неофициальной награды – медали *Cold War Victory Medal* [Медаль. Электронный ресурс], обоснование учреждения которой якобы принадлежит Х. Клинтон: «Наша победа в холодной войне стала возможной только благодаря готовности миллионов американцев в военной форме отразить угрозу, исходившую из-за железного занавеса. Наша победа в холодной войне стала огромным достижением, и те мужчины и женщины, которые проходили службу в то время, заслуживают награды». Так чем же тогда *холодная война* отличается от *горячей войны* и как могла появиться и утвердиться эта метафора, став, как оказывается, понятной не для всех носителей русской культуры, понятной для всех? Сравним два ментальных пространства, структурированных определенными когнитивными моделями.

Ментальное пространство «война» включает такие составляющие, как враждебные отношения между двумя странами (или союзами), преследующими свои интересы через стремление к победе посредством применения оружия; поля сражений; армии; кровопролитие; оружие (огнестрельное), уничтожающее противную сторону; огонь, бомбежки, пожары; победа одной из сторон и, соответственно, поражение другой. В пространство «мир» (peace) включаются государства, имеющие свои интересы и отстаивающие их (экономическая состязательность, стремление к влиянию в той или иной области – спорта, науки, искусства и т.д.); наличие социального института армии (ее задача – обеспечение неприкосновенности границ, защита суверенитета страны и т.п.); отсутствие сражений (взрывов, пожаров – «горячего») и потерь. Есть ли коннекторы между ними, т.е. возможные связи между элементами? В обоих пространствах есть когнитивные модели (фреймы) «государства», есть «армии», есть «стремление к лидерству/победе». Идея концептуальной интеграции состоит в том, что в результате образуется бленд (мы не останавливаемся на сложных механизмах его образования), в который включаются элементы исходных пространств и где устраняются противоречия между несопоставимыми элементами. Некоторые элементы, находящиеся в центре одного пространства, из центральных переводятся в периферийные. Если произойдет интеграция таких общих признаков, как «государства (их институты, в частности армия), стремление к доминированию (военному и идеологическому) и невключение в новое пространство признака «сражения», ассоциативно связанного с признаками «оружие», «огонь», «горячее» («горячие точки») из первого пространства (средства достижения победы), то каким-то образом следует объяснить наличие признака «победа/поражение», например: «У СССР были 5 возможностей победить в холодной войне» [Пример СССР. Электронный ресурс]? Это становится возможным, если будет переформатировано первое ментальное пространство («война») – невключенному признаку «сражения с кровопролитием» и всего, что с ним связано (огонь), в результирующем бленде будет сопоставлена его антитеза: «горячие» поля сражений станут «холодными»: «интенции глобального доминирования, успешно апробированные... на полях холодной войны» [Хлевов 2013. Электронный ресурс]. Е.Н. Галаниди, анализируя метафоры и метафорику войны (справедливое различие), полагает, что «исследование философской метафорики войны представляет немалый научный интерес как для углубления понимания войны в культуре, так и для уточнения на этой основе стратегии действий человечества в отношении войны». С учетом происходящей эволюции характера «горячих войн» и усложнения самой действительности можно говорить, что исследование метафоры войны вносит свой вклад в понимание не только роли войны как таковой в культуре. Рождается понимание целостной современной реальности как непрерывной череды конфликтов, трактуемых в терминах войны. Ср. *информационные войны*, «*медицинские войны в Самаре*», *педагогические войны*, «*Косметические войны/Cosmetic Wars*» (фильм), *допинговые войны* (Допинговая война: Россия наносит ответный удар) – последний пример показателен тем, что, наряду с собственно **метафорой войны**, включающей это слово, используется и **метафорика войны**: метафоры, реализующие слоты фрейма «война» («ответный удар»). Еще один показательный пример: «Похоже, **допинговая диверсия** против российских спортсменов была спланирована заранее» [Примеры *другие войны*. Электронный ресурс] – используется не метафора войны, но военная (милитарная) метафора, в совокупности с другими образующая метафорику войны.

Интересен с точки зрения конструирования реальности как войны пассаж из статьи Ю. Щербининой «Метафоры войны: художественные прозрения или тупики?»: «Однако что такое, в сущности, само писательство, как не война? Война одновременно на двух фронтах. с реальностью – чаще инертной, порой враждебной, но всегда сопротивляющейся попыткам ее осмысления, и с самим языком – пластичной, но упругой и неподатливой системой, требующей выбора наиболее точных и предельно честных слов для описания действительности, соответствующих изобразительных средств, тех метафор, что, подобно гранате, смогут взорваться пониманием происходящего» [Щербинина 2009].

Метафора войны, на самом деле, как показано, позволяет осмыслять разнообразные сферы действительности через понятийную сферу войны, более того, она регулирует и соответствующее поведение участников, исполняющих отведенные им роли «на военном театре». Так, допинговая война, существующая в спорте, выявила задействованность спецслужб и подлинно «тайных военных операций», имевших место, в частности, во время Олимпийских игр в Сочи, если принять в качестве

истины рассказ экс-главы антидопинговой лаборатории России Г. Родченкова: «В рамках *тайной операции* российские антидопинговые эксперты и *сотрудники спецслужб* заменили образцы мочи, загрязнённые допингом, чистыми анализами, взятыми на несколько месяцев раньше, *обнаружив способ вскрывать запечатанные пробы*, говорит Родченков. Каждую ночь они часами работали в *скрытой лаборатории, освещённой одной лампой*, передавая банки с мочой через отверстие в стене размером с руку, чтобы быть готовыми к тестированию на следующий день» [Примеры *другие войны*. Электронный ресурс]. «На войне как на войне», – можно сказать, прочитав приведенную выше цитату.

Признать метафору войны базовой, то есть концептуальной, поскольку она концептуализирует различные сферы действительности, можно только в том случае, если мы обнаружим сферу-мишень – эта сфера выявляется достаточно легко: социальные отношения в рамках любой области действительности, независимо от наличия или отсутствия массового кровопролития, есть война (в ее разнообразных проявлениях), то есть *мир (World/Peace) есть война*. «Говоря, что конфликт на некоей стадии якобы завершился в пользу одной из сторон, мы исходим из идеи, что конфликт вообще «способен завершиться». Но ведь завершение было бы возможно лишь если бы война оставалась, по Клаузевицу, продолжением политики иными средствами: то есть война кончалась бы, когда бы одерживалось желаемое равновесие и можно было бы возвращаться просто к политике. Однако две большие мировые войны XX века продемонстрировали, что политика послевоенного периода всегда и повсеместно – это продолжение (любими средствами) процессов, начатых войной... Так что любая война продолжится в форме тревожной политической, экономической и политической нестабильности еще сколько-то десятилетий, не обеспечив никакой другой политики, кроме политики *воинствующей*» [Эко 2007]. Эта политическая нестабильность, получившая название *холодной войны*, породила воинствующую метафорику, обличающую «врага»: *железный занавес, гонка вооружений, поджигатели войны* и даже *борьба за мир*, а в новое время – «*крестные отцы мирового ультраправого национализма*» (Х. Клинтон о российских властях) или «*США – спонсор мирового террора*» (выделено нами. – Э. Л.) и т.п.

Среди метафор, пронизанных высокой негативной оценочностью, метафора *холодная война* выделяется тем, что не несет в себе прагматического потенциала, поскольку характеризует этап сосуществования государств, не исходя из субъективных интересов одной из сторон. Нужно сказать, что в современном российском политическом дискурсе эта метафора сегодня чаще используется для концептуализации событий прошлого, вскрывая неизвестные нам стороны *холодной войны*:

На фронтах холодной войны («Американские пехотинцы во время патрулирования границы между Восточным и Западным Берлином в дни постройки "Берлинской стены"; август 1961-го года». Прилагается фотография).

Кубинцы на фронтах холодной войны: от Анголы до Сомали, от Алжира до Эфиопии. Об участии (не инициированном Москвой) спецслужб Кубы в различных военных операциях по всему миру.

ЦРУ и мир искусств. Культурный фронт холодной войны. Книга Фрэнсис Стонор Сондерс (Frances Stonor Saunders), написанная в 1999 году и переведенная на русский язык в 2013 году. Интересно, что в аннотации к русскому изданию книга позиционируется как разоблачение деятельности ЦРУ в области культуры с целью оказывать «мягкое влияние» на западных интеллектуалов через различные фонды. В английских источниках книга рассматривается как размышления над отношениями интеллектуалов и политической власти после Второй мировой войны (Джеффри Айзек). Английское название не содержит слова *фронт*: The Cultural Cold War: The CIA and the World of Arts and Letters. Сам перевод книги на русский язык и аннотация к ней говорят об известной интерпретации содержания применительно к обстановке новой *холодной войны*.

Закключение. Нельзя в целом не отметить того факта, что метафора *холодная война* получает сегодня широкое хождение, в известной степени переосмысляясь: под это метафорическое обозначение подводятся события, не относящиеся к периоду, именуемому в истории «холодной войной» (с 1947 года до перестройки, распада СССР), или исторические события, не связанные с напряжением в отношениях между СССР и Западом. Так, в Рунете можно найти страницу с названием «На фронтах первой *холодной войны*», где оговариваются действия Франции и Англии по расчленению России на «зоны действия», имевшие, по словам автора, место еще до 10 декабря 1917 г. (до начала Гражданской войны).

Эта метафора получает сегодня не просто второе дыхание – она открывает закрытые страницы прошлого и расширяет свое содержание, видимо, как удачное обозначение мира в мире, постоянно балансирующего на грани *горячей войны*, что, судя по всему, является его единственно возможной формой существования, реализующей врожденный архетип войны, свойственный культуре. И носитель языка (языковая личность), имея в своих когнитивных структурах знание об этой единице, получает способность анализировать настоящее с позиций прошлого.

Библиография

Вопрос на сайте вопросов-ответов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.askforme.ru/question/89005776>

Галаниди Е.Н. Философская метафорика войны: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ставрополь, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/religio-vedenie/filosofskaja-metaforika-vojniy.html>

Еремина Н.В., Томин В.В. К вопросу о стилистических особенностях английской публицистики в условиях кросс-культурного взаимодействия // Вестник Оренбургского университета. – 2014. – № 11.

Кавтарадзе С. Архетипы войны: насилие, бессознательное и борьба за базовые потребности // Историческая психология и социология истории. – 2012. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/arhetipy-voyny-nasilie-bessoznatelnoe-i-borba-za-bazovye-potrebnosti>

Лакофф Дж. Когнитивная семантика // Язык и интеллект. – М.: «Прогресс», 1995.

Медаль Cold War Victory Medal [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://etofake.livejournal.com/615395.html>

Опрос [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://daju-spravku.ru/pochemu-holodnaya-voyna-tak-nazyvaetsya/>

Оруэлл Дж. Ты и атомная бомба [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.proza.ru/2014/03/29/1611>

Примеры: *паровоз* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.numama.ru/> и <http://poehooy.livejournal.com/>; *СССР* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inosmi.ru/russia/20140721/221807970.html>; *холодная война* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kartaslov.ru/книги/>; <https://ria.ru/analytics/20160126/1365331689.html>; http://dsx-oder.blogspot.de/2011/12/blog-post_5824.html; voenronika.ru; peoples.ru «Наука» «Профессора» richard_pauys; <http://ru.tainmentflow.com/cinema/kino-v-tylu-fronta-kholodnoi-voiny-stil-zhizni-nezavisimaya-gazeta/>; liveinternet.ru/users/1993026/post366085928/; *другие войны* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: x-true.info; 73online.ru/readnews/23675; http://medialeaks.ru/1305yut_doping; http://www.aif.ru/sport/other/odin_v_pole_voin_komu_vygodno_ubrat_rossiyu_so_sportivnoy_karty_mira; *США* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/anti_usa_news; *фронты холодной войны* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://477768.livejournal.com/4326895.html>; <https://sputnikpogrom.com/history/62825/cuba-worldwide/>; <http://rusidea.org/?a=431013>; <https://history.wikireading.ru/377105>; www.istpravda.ru »

США и Россия – «холодный мир», а не холодная война [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inosmi.ru/world/20140410/219454770.html>

Хлевов А.А. Три возраста холодной войны. The Cambridge history of the Cold War // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2013. – Т. 14. – Выпуск 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/tri-vozrasta-holodnoy-voyny-the-cambridge-history-of-the-cold-war-ed-by-melwyn-p-leffler-odd-arne-westad-cambridge-university-press-cambridge>

Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). – Екатеринбург, 2001. – 238 с.

Щербинина Ю. Метафора войны: художественные прозрения или тупики? // Знамя. – 2009. – № 5.

Эко У. Полный назад! Горячие войны и популизм в СМИ / Умберто Эко [пер. с итал. Е. Костюкович]. – М.: Эксмо, 2007. – 592 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/362664-polniy-nazad!-%C2%ABgoryachie-voyni%C2%BB-i-populizm-v-smi.html>

Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. — NY: Basic Books, 2002.

Медиапафос: не только эмоции

Потапенко Сергей Иванович

Нежинский государственный университет им. Николая Гоголя, Украина
16602, г. Нежин, ул. Графская, 2
доктор филологических наук, профессор
E-mail: serhiy.potapenko@ndu.edu.ua

Аннотация. Идея о медиариторике как науке о воздействии, осуществляемом с помощью СМИ, пришедших на смену устной античной традиции, развивается в статье на материале анализа изменений, которые претерпел пафос в результате отсутствия у автора непосредственного контакта с массовой аудиторией. На материале англоязычных новостных текстов показано, что привлечение внимания аудитории осуществляется с помощью выдвигания единиц, апеллирующих к базовым потребностям аудитории, а эмотивы лишь выполняют акцентующую роль.

Ключевые слова: риторика, медиариторика, пафос, медиапафос, потребности, СМИ, эмотив.

УДК 808:81'1

Media pathos: Not merely emotions

Serhiy I. Potapenko

Nikolai Gogol State University of Nizhyn, Ukraine
16602 Nizhyn, Graftska Str., 2
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: serhiy.potapenko@ndu.edu.ua

Abstract. The paper develops an idea of media rhetoric as a science about influencing the audience with the help of the media which have replaced the ancient oral tradition. The author analyses the changes pathos has undergone as a result of the absence of direct contact between the author and his mass audience. The material of English news stories reveals that the audience's attention is attracted by foregrounding the units appealing to basic human needs while emotive units perform an accentuating role.

Key words: rhetoric, media rhetoric, pathos, media pathos, human needs, media, emotive unit.

UDC 808:81'1

Введение. Представляется, что фундаментальное различие между античной и современной риторикой обусловлено изменениями в условиях коммуникации: *устная* традиция сменилась *медиатизированной*, при которой взаимодействие между автором и адресатом осуществляется через посредников, в основном, представленных средствами массовой информации. Соответственно, формируется медиариторика, занимающаяся изучением воздействия посредством СМИ с помощью трех видов текстов: устно-электронных, т.е. выступлений, распространяемых с помощью медиа; печатных, находящихся за рамками античной устной традиции; мультимодальных, воздействующих через несколько каналов одновременно. Привлекаемые коммуникативные каналы в немалой степени влияют на выбор аргументов (инвенция), их линейаризацию (диспозиция) и вербализацию (элокуция), а также на формирование медийных текстов разнообразных форматов: полного, среднего и мини, представленного различными видами медийных названий и заголовков.

Технологии также обогатили традиционные жанры устного выступления, что с очевидностью демонстрируют инаугурационные речи американских президентов, которые ныне транслируются на весь мир. Те же самые технологии содействовали формированию новых – медийных – жанров выступлений, предназначенных для массовой аудитории: субботние беседы американских президентов (с 1929 года), длящиеся по четыре минуты, рождественские обращения британских монархов (с 1932 года), занимающие не более десяти минут, а также новогодние выступления лидеров многих стран.

В более общем плане медиадискурс отличается от античной устной традиции целым рядом характеристик. Во-первых, это – практически неограниченная аудитория, которая регулярно пользуется информацией СМИ и дифференцируется по классовой, социальной или национальной принадлежности [Tolson 2005: 115]. Во-вторых, это – интердискурсивность, проявляющаяся в объединении практически всех общественных практик [Волков 2001: 174]: научных, политических, деловых, медицинских и т.д., воплощенных в различных медийных модальностях: журнальной, газетной, радио, телевизионной, интернетной. В-третьих, медиадискурс представлен различными жанрами: новостным, информационно-аналитическим, развлекательным и рекламным [Luhmann 2000: 93]. Наиболее распространенный среди них – новости [Jones 2011: 56], образующие соответствующий дискурс.

Разработка медиариторики требует переосмысления множества аспектов античного учения, что, прежде всего, касается способов воздействия: этос, логос, пафос. Первым современную интерпретацию в виде теории аргументации получил логос, действующий на разум адресата [Perelman, Olbrechts-Tyteca 1969; van Eemeren, Grootendorst 2004]. Этос, связанный с саморепрезентацией ратора [Campbell 2007: 523], трансформируется в риторический эффект [Потапенко 2013: 716; Potapenko 2016]. Пафос, апеллирующий к эмоциям [Campbell 2007], переосмысливается как риторический эффект, в рамках которого воздействие на эмоции уступает влиянию на мотивы аудитории.

Материалы и методы. Основным объектом исследования служат тексты англоязычных новостей с сайта Британской радиовещательной корпорации (BBC). Для их анализа использован *лингвориторический метод мотивационного анализа*, при котором воздействующий потенциал текстов устанавливается с учетом потребностей аудитории. (См. в связи с этим также работы Сочинской лингвориторической школы, посвященные дискурсу СМИ: [Ворожбитова 2017; Ворожбитова, Спиридонова 2017 и др.]).

Обсуждение. Традиционно пафос рассматривают как обращение к эмоциям аудитории [Green 2007: 574]. В греческой риторике он обозначал состояние человеческой души и ее опыт, распространенный на язык, который может вызывать такое состояние, т.е. он приравнивался не к собственно эмоциям, а, скорее, к связанному с ними опыту [Green 2007: 575]. Более того, Аристотель интерпретировал пафос как мотив для суждения [Green 2007: 575], т.е. связывал его с мотивами как внутренними движущими силами, обуславливающими определенное поведение, и во взаимосвязи с потребностями, отвечающими за принуждение к действию.

Взаимодействие эмоций, мотивов и потребностей обосновывается несколькими аргументами. Во-первых, термины, обозначающие эмоции и мотивы, восходят к общему корню “motion”, обозначающему движение [Skeat 1994: 295], что свидетельствует об их связи с одним концептом. Во-вторых, психологи считают, что эмоции во многом определяют мотивацию как позитивную, так и негативную [Gaulin, McBurey 2003: 121]. В-третьих, аристотелевский список эмоций коррелирует с потребностями, выделенными Абрахамом Маслоу: физиологическими, принадлежности, безопасности, репутации/уважения и самоактуализации [Maslow 1970: 35–47]. Физиологические потребности включают физические как наиболее доминантные. Они обеспечивают выживание человека: необходимость быть активным, отдыхать, спать, избавляться от результатов жизнедеятельности. Если они не будут удовлетворены, человеческий организм не сможет функционировать должным образом и в конечном счете погибнет. Если физиологические потребности относительно хорошо удовлетворены, возникает новый набор, включающий потребности в безопасности, т.е. стабильность, независимость, защита, свобода от страха и хаоса, потребность в структуре, порядке, законе, защите [Там же]. Потребность в репутации основана на стремлении к стабильности, высокой самооценке, самоуважению, чувству собственного достоинства или уважения других [Там же]. Самой высокой потребностью в пирамиде Маслоу является самоактуализация, которая касается полной реализации потенциала человека. Маслоу описывает этот уровень как стремление выполнить все, что можно, чтобы стать самим собой, тем, кем можно быть [Там же].

Медийное взаимодействие эмоций и потребностей имеет как прямой, так и опосредованный характер. Их корреляция отражена во взаимоотношении между потребностью в безопасности и эмоцией страха, которую Аристотель рассматривал как боль (pain), вызванную злом, а также в корреляции между потребностью в принадлежности и дружелюбием (*friendliness*), трактуемым Аристотелем как удовольствие от создания условий для других [Green 2006: 577].

Непрямая связь между эмоциями и потребностями проявляется в том, что удовлетворение последних вызывает положительные чувства, связанные в аристотелевской классификации с благодарностью как удовольствием от получаемых благ и удовлетворением как удовольствием от того, что кто-то получил по заслугам [Green 2006: 577]. Неудовлетворение потребностей вызывает четыре эмоции: злость, которую Аристотель рассматривал как боль в результате проявления незаслуженной обиды; стыд как признак бесчестия; соперничество как боль в результате недостатка ожидаемых вознаграждений; сожаление как боль при незаслуженной неудаче другого человека [Green 2006: 577]. Аристотелевские трактовки эмоций в некоторой степени аналогичны их объяснению в теории семантических примитивов. При использовании последних то же самое сожаление определяется так: «Х чувствует что-то, иногда человек думает примерно так – с кем-то произошло что-то плохое, я бы хотел, чтобы этого не произошло, поэтому этот человек чувствует что-то плохое, Х чувствует что-то плохое» [Вежбицкая 1997: 353]. На взаимодействии между эмоциями и потребностями также фокусируется риторика мотивов К. Берка, в которой раскрывается связь мести и убийства с безопасностью, а дружеских и этических мотивов – с потребностью в принадлежности [Burke 1969: 16].

Современные исследователи соотносят физиологические потребности в жидкости, еде и дыхании с гомеостатическими эмоциями, охватывающими чувства и мотивации, связанные с внутренними состояниями организма, которые принуждают человека потреблять жидкость, есть и отдыхать, чтобы поддерживать состояние организма [Craig 2003: 503].

Представляется, что эмоции и потребности вместе с мотивами являются двумя сторонами одной медали. С одной стороны, наблюдается прямое воздействие на эмоции, с другой, эмоции возникают в результате удовлетворения или дефицита потребностей. Степень важности эмоций зависит от конкретных

условий воздействия. При его непосредственном характере, присущем устной риторической традиции, пафос преимущественно проявлялся в эмоциях, а отсутствие прямого сенсомоторного контакта в медийной коммуникации привлекает внимание к обратной стороне «медали пафоса», т.е. к мотивам и потребностям. Этот сдвиг сопровождается актуализацией новых черт пафоса, особенно важных для новостей, нацеленных, как утверждают журналисты, на непредвзятое информирование аудитории, предполагающее отсутствие эмоций и оценок, сопровождающих традиционный пафос [Cohen-Almagor 2008: 138]. Их место занимают потребности, позволяющие автору организовать изложение или описание таким образом, чтобы вызвать требуемые эмоции, ибо изображение ситуации более эффективно, чем указание адресату негодовать по какому-либо поводу [Wheeler. Электронный ресурс].

Тексты новостей наиболее пригодны для нарративной апелляции к пафосу по двум основным причинам. Во-первых, пафос наиболее важен при повествовании, которое удовлетворяет любовь любого человека к историям, вовлекая его в аргументацию [Green 2006: 574]. Во-вторых, в сознании человека новости создают образы, которые, как считается, особенно эффективны при формировании эмоций либо через непосредственное восприятие, либо через память и представление [Green 2006: 574].

Для структурирования медиадискурса в целом наиболее важна потребность в принадлежности, позволяющая классифицировать гетерогенную массовую аудиторию. Согласно А. Маслоу, люди должны чувствовать себя частью социальных групп, а их признание важно для человека, независимо от того, являются эти группы большими или маленькими [Maslow 1970: 35–47].

Потребность в принадлежности активизируется через выдвижение в медиазаголовки единиц, классифицирующих потенциальных читателей с учетом их вхождения в соответствующие группы.

Этническая принадлежность обозначена единицами, именуемыми государствами, например: *Brazil's ex-leader Lula in court* (BBC 13.09.2017); столицы, например: *Paris suspect to sue French prosecutor* (BBC 20.03.2016); или национальность, например: *Belgian army pilot falls from helicopter* (BBC 7.09.2017). Принадлежность, основанная на индивидуальных характеристиках, включает гендер, например: *Woman jumps from balcony to escape* (BBC 07.03.2016); возраст, например: *Teenager survives French Alps ordeal* (BBC 24.10.2015); семейные отношения, например: *Family shares 'last moments' cancer photo* (BBC 13.02.2017); принадлежность к социальным сетям, например: *Twitter confuses man with IS leader* (BBC 1.01.2016) и т.д.

Вторая важная потребность, активизирующая аудиторию, представлена репутацией, которая проявляется в новостном дискурсе именованием простых людей нарицательными существительными, а знаменитостей – именами собственными.

Не отличаясь от большей части аудитории, обычные граждане обозначаются в заголовках существительными *man, woman, hero etc*, т.е. через апелляцию к потребности в принадлежности к гендерным группам, например: *Man sues Uber for revealing affair* (BBC 11.02.2017); к нации, что наблюдаем при переводе последнего заголовка на русский язык, например: *Француз подал в суд на Uber из-за расставшегося брака* (BBC 13.02.2017); к профессиональной группе, например: *Nurse held in Italy for 13 murders* (BBC 31.03.2016); к безликой группе, обозначенной числительным, например: *Five held by UK anti-terror police* (BBC 15.04.2016). Имена собственные поднимают статус обычных индивидов в силу различных причин, например, неслыханного преступления: *Breivik sues Norway over rail isolation* (BBC 15.03.2016).

Знаменитости – политики, спортсмены и поп-звезды – обозначаются в заголовках общими и специфическими средствами. Идентичные номинативные единицы включают нарицательные существительные, фамилии и полные имена, состоящие из фамилии и имени. Субстантивы имплицитно в заголовках локальный статус знаменитостей, например: *Spanish PM vows to fight Catalan vote* (BBC 7.09.2017). Подобным образом существительные *star, film-maker, actor* указывают на невысокий статус звезд, лишь дифференцируя по сфере деятельности, например: *Actor 'worsens' after hanging stunt* (BBC 03.02.2016).

Фамилии – наиболее многочисленные в новостных заголовках – уравнивают высокий статус политика и его индивидуальные черты, например: *Clinton under scrutiny over emails* (BBC 3.03.2015), а также указывают на высокое положение поп-звезд в заголовках об их повседневной жизни, например: *Depp's wife summoned over dog import* (BBC 15.07.2015). Имя и фамилия политика или звезды имплицитно указывают на наивысший статус, дополнительно акцентированный определениями, ср. *'Labour giant' Denis Healey dies at 98* (BBC 3.10.2015) и *Taylor Swift announces new album, Reputation* (BBC 23.08.2017). При недостаточной известности политика имя собственное сопровождается классификатором, именующим государство и занимаемый пост, например: *Ukraine uncertainty as PM Yatsenyuk prepares to resign* (12.04.2016).

Медийное представление поп-звезд и спортсменов обнаруживает две дополнительные тенденции, направленные на привлечение внимания аудитории к заголовкам через апелляцию к потребности в репутации. При давнем отходе представителей этих групп от дел классификаторы, указывающие на род занятия, предшествуют фамилиям, например: *Chess legend Korchnoi dies aged 85* (BBC 6.06.2016), или их называют полными именами, например: *Tenor Jon Vickers dies aged 88* (BBC 12.07.2015). Наивысший статус поп-звезд отражен в англоязычных заголовках именами, например: *Serena rallies black women for equal pay* (BBC 1.08.2017). Меньшая известность американской спортсменки в нашей стране обусловила

использование полного имени в соответствующем переводе: *Серена Вильямс закликала бороться за зарплату черношкірих жінок* (BBC 1.08.2017).

Третий по частотности способ привлечения внимания аудитории предполагает выдвигание единиц, апеллирующих к потребности в безопасности, взаимодействующей с эмоцией страха. В этом случае именуются представляющие угрозу индивиды (*robber, murder suspect etc*), например: *Pirates 'attack cargo ship' off Nigeria* (BBC 11.04.2016), или сущности (*poisoning, bombs, bomb blasts, fire, plane crashes, deadly bombings, hostages, riots etc*), например: *TB 'joins HIV as most deadly infection'* (BBC 27.10.2015). Кроме угроз, выдвигаемые единицы именуют источники восстановления безопасности (*doctors, policemen, investigators*), например: *Judge bans night clubs in Buenos Aires from opening* (BBC 30.04.2016), или ее поддержания, например: *Food firm defeats one a week advice* (BBC 15.04.2016).

Сравнительно редко внимание аудитории привлекается единицами, обозначающими разные аспекты самоактуализации: они именуют сущности, представляющие всеобщий интерес: редких животных, например: *Dinosaur killing rock 'was a comet'* (BBC 22.03.2013); предков человека, например: *Neanderthal big eyes 'caused demise'* (BBC 13.03.2013); разного рода мероприятия, например: *Rio Olympics end with Maracana carnival* (BBC 22.08.2016) и т.д.

Комбинированные заголовки апеллируют к нескольким, как правило, двум потребностям одновременно: принадлежность к нации и репутация, например: *China PM predicts 'battle' for growth* (BBC 5.03.2016); принадлежность к нации и безопасность, например: *US planes strike IS camp in Libya* (BBC 19.02.2016). Последний вариант имеет специальную модель, предназначенную для репрезентации активности по обеспечению безопасности: в этом случае определение, указывающее на государство, сочетается с подлежащим, именуемым полицию: *Austrian / Spanish / US police find / make / ambush* (BBC 4/5/8.01.2016). Интерпретация содержания заголовков этой группы зависит от значения предиката, который может позиционировать полицию и как источник поддержания безопасности, что наблюдаем в приведенном выше примере, и как угрозу, о чем свидетельствует заголовок *Bosnia police held over armed robbery* (BBC 15.01.2016). Указанные различия в интерпретации референтов, обозначенных одними и теми же единицами, определяются на следующем этапе развертывания заголовков, связанном с выбором предикатов, предназначенных для удержания внимания аудитории через апелляцию к потребностям в безопасности и самоактуализации.

Предикаты в составе заголовков-высказываний апеллируют к пяти разновидностям опасности: потенциальная угроза, потеря безопасности, обеспечение безопасности, восстановление безопасности, степень угрозы.

Потенциальная угроза, имплицитно наносящая вред, обычно активируется предикатами с семантикой противодействия между источником и целью, которые характеризуются примерно одинаковой силой, что исключает смертельный исход противостояния, например: *Police and refugees clash in Rome* (BBC 24.08.2017); предсказание опасности, например: *Snow leopards face 'new threat'* (BBC 23.10.2015); предупреждение об опасности, например: *Assad warns of Mid-East destruction* (BBC 4.10.2015).

Потеря безопасности или угроза, возникающая в результате деструкции цели, обозначается глаголами с семантикой нанесения вреда: нелетального, например: *Many injured in Malta motor show case* (BBC 4.10.2015), или летального, обозначенного глаголами *die, kill, hang, drown*, напр., *LA worker dies after 53 storey fall* (BBC 18.03.2016). Интерпретация содержания заголовков, апеллирующих к потере безопасности, зависит от ролей, выполняемых источником и целью, что демонстрируют приведенные ниже примеры с глаголом *kill*. Заголовок *Italy alcohol poisoning kills 51* (BBC 11.03.2013) позиционирует алкогольное опьянение (*alcohol poisoning*) как источник вреда для погибших индивидов. Напротив, заголовок *Nigerian troops kill militants* (BBC 31.03.2013) представляет нигерийские войска (*Nigerian troops*), защищающие местное население от боевиков, как источник безопасности.

Обеспечение безопасности, состоящее в гарантировании сохранности цели воздействия, обозначено единицами *able, good, help, can, possible, get*, например: *UN steps up Syria aid as truce holds* (BBC 29.02.2016).

Восстановление безопасности имплицитно осуществляется четырьмя способами: через обозначение компенсаций, напр., *Worker to get Fukushima cancer payment* (BBC 20.10.2015); именование блокирования или уничтожения источника угрозы, что гарантирует социальную безопасность, например: *Palestinian attackers shot dead* (BBC 17.10.2015); указание на возмездие, например: *Moldova ex-PM held over \$1bn bank scam* (BBC 19.10.2015), или устранение препятствий для тех, чья свобода ограничивалась прежде, например: *Spain drops tax charges against Messi* (BBC 6.10.2015).

Высокая степень угрозы акцентирована выдвиганием в начало заголовков эмотивов, например: *Outrage as children killed in Delhi* (BBC 17.10.2015). Различия в степени эмоциональной интенсивности подчеркиваются дистрибуцией этих единиц: их выдвиганием, например: *Anger at Saudi Shia cleric's execution* (BBC 02.01.2016), или употреблением в постинициальных позициях, например: *Nigeria anger over equality law* (BBC 16.03.2016). Выдвигание существительного *anger* в первом примере придает эмоции негодования всеобщий статус, создавая впечатление глобального возмущения, а постинициальная позиция во втором примере ограничивает эмоциональность пределами Нигерии, обозначенной в начале заголовка.

Самоактуализация, связанная со стремлением человека к самореализации, воплощается в заголовках предикатами со значением движения, например: *Prince Charles visits Jordan refugee camp* (BBC 13.03.2013); особенно вверх, что имплицитно подразумевает рост чего-либо, например: *US economic growth slows sharply* (BBC 29.10.2015), и подчиняет семантику степеней сравнения, например: *Mobiles to load news article faster* (BBC 7.10.2015). Более того, самоактуализация отражена единицами со значением обещания, например: *US pledges 450m in Egypt assistance* (BBC 3.03.2013); побед, например: *Neutrino 'flip' wins physics Nobel* (BBC 6.10.2015); выборов как символа демократического развития, например: *Zimbabwe votes on constitutional plan* (BBC 14.03.2013). Напротив, дефицит самоактуализации передается единицами со значением движения вниз, например: *Lebanon's PM Mikati steps down* (BBC 22.03.2013), или ограничения вертикального движения, например: *Swiss bank curbs on executive pay* (BBC 3.03.2013). В отдельных случаях апелляция к самоактуализации реализуется эмоциями со значением радости, например: *Excitement at new cancer treatment* (BBC 6.10.2015).

Закключение. Проведенное обсуждение показало, что эмоции, доминировавшие в античной устной традиции, в современных медиатизированных дискурсах уступают место потребностям, содействуя формированию соответствующего раздела риторики. В ее рамках инвенция определяет выбор содержания в соответствии с потребностями аудитории, диспозиция обеспечивает дистрибуцию содержания с целью привлечения и удержания внимания читателя в заголовке и в тексте, а элокуция предполагает именование компонентов содержания с учетом потребностей в принадлежности, репутации, безопасности и самоактуализации.

Библиография

- Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
- Волков А. А. Курс русской риторики. – М.: Наука, 2001. – 474 с.
- Ворожбитова А.А. Исследовательские алгоритмы комплексного изучения дискурсивных процессов: Сочинская лингвориторическая школа (на примере российских глянцевого журналов) // *Slovak international scientific journal*. – 2017. – № 2. – С. 31–38.
- Ворожбитова А.А., Спиридонова О.А. Опыт изучения медийного дискурса и принципы его функционирования: Сочинская лингвориторическая школа // *Научный взгляд в будущее*. – Вып. 5. Т. 3. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2017. – С. 79–83.
- Потапенко С.И. Когнитивная риторика эффекта: методика анализа эпидейктических речей // *Когнитивные исследования языка*. Вып. XIV. Когнитивная лингвистика: итоги, перспективы. – М.: Институт языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ, 2013. – С. 716–721.
- BBC [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bbc.com/news>
- Burke K. *A Rhetoric of Motives*. – California: University of California Press, 1969. – 356 p.
- Campbell K. K. *Modern rhetoric* // *Encyclopedia of Rhetoric*. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – P. 517–527.
- Cohen-Almagor R. *The limits of objective reporting* // *Journal of Language and Politics*. – 2008. – Vol. 7, N.1. – P. 138–157.
- Craig, AD (Bud). *Interoception: the sense of the physiological condition of the body* // *Current opinions in neurobiology*. – 2003. – № 13. – P. 500–505.
- Gaulin S. J. C., McBurney D. H. *Evolutionary Psychology*. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 2003. – 416 p.
- Green L. D. *Pathos* // *Encyclopedia of Rhetoric*. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – P. 574–588.
- Jones B. *Rhetorical Criticism of Online Discourse*. – Florida: University of Central Florida Press, 2011. – 56 p.
- Luhmann N. *The Reality of the Mass Media*. – Stanford: Stanford University Press, 2000. – 154 p.
- Maslow A. *Motivation and Personality*. – NY., etc.: Harper & Row Publishers, 1970. – 368 p.
- Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. – Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1969. – 566 p.
- Potapenko S. *Cognitive rhetoric of effect: energy flow as a means of persuasion in inaugurals* // *Topics in Linguistics*. – 2016. – Vol. 17, N. 2. – P. 12–25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.degruyter.com/view/j/topling.2016.17.issue-2/topling-2016-0010/topling-2016-0010.xml?format=INT&rskey=4d3EbZ&result=2>
- Skeat W.W. *The Concise Dictionary of English Etymology*. – Ware: Wordsworth References, 1994. – 633 p.
- Tolson A. *Media Talk: Spoken Discourse on TV and Radio*. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005. – 208 p.
- Van Eemeren F. A, Grootendorst R. *Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 217 p.
- Wheeler L.K. *Rhetoric* [electronic resource]. – Access mode: https://web.cn.edu/kwheeler/resource_rhet.html

Риторика ренессансной живописи: Арчимбольдо

Тимашева Оксана Владимировна

Московский Городской педагогический университет, Россия
105064, г. Москва, Малый Казенный переулок, 5б
доктор филологических наук, профессор
E-mail: Timacheva@List.ru

Аннотация. Статья сопоставляет два эссе Ролана Барта «Ритор и маг» и «Империя знаков» с позиций теории коммуникации и семиотики и выявляет риторические фигуры в живописи итальянского художника Возрождения Арчимбольдо.

Ключевые слова: западная и восточная риторика; означаемое, означающее; паронимазия; гротесковость; палиндром; лексикографические единицы; полистилистика; графический след; сферы значения.

УДК 808:81'42:7.034(450)6

Rhetoric of Renaissance Painting: Arcimboldo

Oxana V. Timasheva

Moscow City Teacher Training University, Russia
105064 Moscow, Maly Kazenny Lane, 5B
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: Timacheva@List.ru

Abstract: From the standpoint of communication theory and semiotics the article compares Roland Barthes' two essays *Magician and Rhéteur* and *Empire of Signs* identifying rhetorical figures in the paintings of the Italian Renaissance artist Arcimboldo.

Key words: Western and Eastern rhetoric, the signified, the signifier, paronomasia, grotesqueness, palindrome, lexicographical units, polystylistics, graphic trace, spheres of meaning.

UDC 808:81'42:7.034(450)6

Введение. Западная риторика очень активно накладывает на язык обязательство делать означающее и означаемое не соответствующими друг другу. Это особенно очевидно прозвучало у Р. Барта в его эссе об Арчимбольдо – «Ритор и маг» [Барт 2017], которое хочется сопоставить в некоторых аспектах с его эссе «Империя знаков», поскольку в первом случае у него речь идет о риторике художника абсолютно западного, хотя и весьма оригинального, а во втором – о восточной риторике, увиденной с позиций человека западного, профессионального лингвиста, ищущего нестыковки и дифференциацию.

Материалы и методы. До всякого знака существовала практика обозначения, указания на вещь. Работа внутри языка предполагает поиски зародыша, из которого произрастают смысл и его субъект, «производитель языка» (Малларме), обреченный на постоянное рождение. Порождая нечто, он как бы «исследует» все, что было до него. *Поэтический, литературный текст есть модель означающей деятельности.* Таким образом, репрезентативная, коммуникативная речь не столько говорит, сколько маркирует, означает работу по дифференциации, стратификации и сопоставлению. В конце концов текст обретает двойное место в порождающей его реальности, в материи языка и социальной истории. Процесс, предстающий в виде такой коммуникации, есть, по мнению Ю. Кристевой, некое «представление», «самоорганизующаяся инсценировка», которую нужно воспринимать не как зрелище, а как некий тип семиотической практики, утверждающей себя через собственное оспаривание и потому представляющей собой попытку выйти из установившихся сфер значения [Кристева 2014].

Обсуждение. Вначале приведем краткую биографическую справку Арчимбольдо:

Арчимбольдо (1562–1587) – портретист при дворе Фердинанда I в Вене (Священная Римская империя), потом при дворе его сына Рудольфа. Личность странная и загадочная, художник Арчимбольдо был по-ренессансному разносторонен, владел многими профессиями, занимался не только ботаникой, медициной и живописью, но и созданием витражей, гербов, видел целое, как архитектор, и даже продумывал звучание мелодии через цвет. Развлекая государей, он организовывал турниры, игры, писал сценарии коронаций, занимался дипломатией и театром. Широкую известность он получил, создавая ни на что не похожие, вдохновляющие и шокирующие аллегории и аллюзии (Времена года: Лето. Осень...). Живопись Арчимбольдо кого-то отталкивала, кого-то сверхмерно манила, равнодушных не было. Картины его и его персонажи буквально складывались им из природных материалов – овощей, фруктов, трав, ингредиентов различных блюд, а порой из совершенно неожиданных предметов, но тонкость и качество исполнения первого плана были высочайшими.

В заглавии эссе Барта к серии картин Арчимбольдо есть два важных слова: «ритор» и «маг», то есть художник, чье творчество разложимо и объяснимо с позиций риторики, и, так сказать, волшебник, простыми приемами добивающийся ответной человеческой реакции. А она возникает «с придыханием», поразительным удивлением, заинтересованностью.

Открытое сюрреалистами в начале XX века творчество Арчимбольдо рассказало о «приведенной в беспорядок живописной системе», существовавшей задолго до современных «системопреобразователей». Некоторые сюрреалисты, особенно бельгийские, прямо призывали *читать мир, как иероглифы*. Марсель Марьен (1920–1993), например, считал, что сюрреализм хочет всеми средствами заставить исчезнуть с земли прежние верования, освободить всех от ига дряхлеющих авторитетов, которые превращаются в угнетателей. Надо освободить человека от ледящей реальности, перед которой он бесконечно раскланивается, и идти туда, куда зовет его возмущенное сознание. Всем бельгийским сюрреалистам свойственны юмор, афористичность, гротесковость, частое пристрастие к каламбурам вроде следующих: «Искра не знает, произошла ли она от молота или от наковальни?»; «Самая краткая дорога от пословицы к стихотворению открывается с возрастом»; «Мать всех пороков лень позволяет вознестись на все мыслимые и немыслимые высоты» [Trekker, Vander Straeten 1982: 240]. Бельгийские сюрреалисты иной раз прямо использовали модель «дзен».

Художник Возрождения Арчимбольдо создавал то, что потом стали называть «структурными монстрами»: портреты современников, выраженные через вещи и предметы окружающего мира, которые пронзительны и точны. Запад о риторике размышлял весьма длительное время, можно сказать, три тысячелетия. Живопись и словесность для западного человека никогда не были связаны слишком тесно. Барт видит такую связь у Арчимбольдо. Его картины в жанре портрета напоминают Барту китайскую идеографию, китайское письмо, в котором два уровня тесно сплетены. Об этом он размышляет, в частности, в эссе «Империя знаков». Речь идет, с одной стороны, о самом изображении, а с другой – об изображении значащих элементов внутри первого означающего. По мнению Барта, глядя на такую живопись, думаешь более не об искусстве Возрождения в целом, а, скорее, о «письме», странном языке живописи Арчимбольдо.

Своими размышлениями о риторике ренессансной живописи Барт приближает необычного художника к человеку современному, напоминая ему даже не столько о культуре Возрождения, сколько о романтической волшебной сказке, которая проста и понятна. В мастерстве Арчимбольдо ему чудятся сказочные чудеса. Он пишет портреты, а они кардинально разные.

«У этого художника, как у Перро: две девушки, добрая и злая. Повстречав фею, они могут преобразиться. У одной, младшей, с губ слетают розы, жемчуга и бриллианты. У другой, старшей – гадюки и жабы» [Барт 2017: 22].

«Составные головы» его портретов представляют собой своего рода искусное «складирование» бытовых и природных предметов, собрание неких «лексикографических единиц», будто пришедших из какого-то особенного словаря, словаря уподобления одних предметов другим, то есть «словаря картинок». И про этот изобразительный дискурс итальянского живописца можно сказать, что он изобилует множественностью риторических фигур-тропов.

Раковина вместо уха – это Метафора. Скопище рыб, изображающее Воду (в которой они обитают), это Метонимия, Плавающая голова как зримый образ Огня – это Аллегория. Перечисление персиков, груш, вишен, малины, колосьев для обозначения Лета – это Аллюзия. Изображение рыбы уже в другом качестве – то вместо носа, то вместо рта – это Антанаклассис [Барт 2017: 30].

Можно также в связи с портретами Арчимбольдо говорить о *парономазии* (т.е. об одном слове, сходном с ним по звучанию, в результате чего происходит «изменение смысла»). Подчеркнем, что здесь речь идет об особенной, изобразительной *парономазии*, в результате которой также происходит изменение (напоминание с помощью одной вещи – вещи другой, имеющей сходную форму или схожий вид). Например, натуральный павлиний хвост напоминает шикарный воротник камзола, возможно, из дорогого меха и, конечно, воротник из дорогих тканей. Как у многих других художников Возрождения, плоть на картинах Арчимбольдо всегда чрезмерна, она может быть обезображенной, опухшей, плоской, безжизненной, но также и весьма живой, манящей. Скопление воедино в рамках контура лица, например, живых существ, плотно пригнанных друг к другу, – это не просто изображение хаоса, это попытка его упорядочить, сложить из деталей, понятных зрителю.

Барту представляется, что Арчимбольдо создал свой собственный язык, как Рабле создал свой. Например, французский писатель Возрождения, как хороший лингвист и писатель, со вкусом перечислял множество синонимов для названия одной и той же вещи (напомним: в качестве подтирки шли в ход шалфей, укроп... майоран, розы, тыквенная ботва... бархатные полумаски, шапочки дам, корзинки, пух гусенка, цыплята, адвокатские мешки, капюшоны, чепцы... сено, солома, пакля... асфодели, амброзии, нектар, лайковые перчатки). Подобно Рабле, Арчимбольдо также постоянно пользуется системой невероятных подстановок, ярко шифруя и дешифруя целое – портрет некоего персонажа (адвоката или придворного). То, что кажется тарабарщиной, абракадаброй, на самом деле легко прочитывается, приучает к всматриванию, вглядыванию такого же типа, который необходим для разглядывания картин современных художников (далеко не только сюрреалистов). Дерзкие метафоры Арчимбольдо кажутся ультраосо-

временными, плодом воображения духовидца. Его фантазия пределов не имеет и, кажется, хочет завладеть всеми предметами, существующими на свете. Такого неугомонного типа фантазия тоже роднит его с Рабле.

Арчимбольдо удаются даже изобразительные *палиндромы* (фразы, читаемые одинаково справа и слева), в его случае это картины-перевертыши. Например, если поменять верх и низ картины «Повар», изображающей отнюдь не тощего кулинара, то можно разглядеть на картине не только повара, но и мясное блюдо. Для сравнения в русском языке вспомним палиндром А. Вознесенского «А Луна канула» или еще более популярный старинный палиндром «А роза упала на лапу Азора». Все может превратиться в свою противоположность. В книге М. Бахтина о творчестве Рабле и народной культуре его времени об этом так сказано: «Круг мотивов и образов обратного лица и замещения верха низом теснейшим образом связан со смертью в преисподней... поражает по-дантовски точная смеховая топография ада... Движение в низ, проникающее все раблезианские образы, в последнем счете направлено именно в это обеспеченное, потому веселое реальное будущее» [Бахтин 1965: 409–411]. С этим нельзя не согласиться, имея в виду новое открытие и того и другого деятеля Ренессанса в XX веке.

И Рабле, и Арчимбольдо хорошо знали анатомию и шире – медицину, именно это им позволяло импровизировать пером или кистью. На Востоке также внимательно относились к сохранению медицинских знаний: записывали, зарисовывали, а потом еще ярко раскрашивали. Тибетский трактат «Чжуд-ши», написанный в стихах, предназначенных для лучшего запоминания, заучивания наизусть, снабжен красочным атласом. Рисунки весьма декоративны, даже когда на них изображены скелеты и «обнаженные», без кожи, мышцы. На Западе и на Востоке вместе с лекарями (и художниками) анатомию осваивали также палачи и инквизиторы, хотя у них была своя специализация.

Лингвофилософское, отчасти социолингвистическое эссе Барта «Империя знаков» интересно своим поэтическим языком, «дублирующим» внешний мир, предстающий глазам европейца. Это своего рода «графический след» вполне традиционной логики оппозиций (Запад – Восток), но также смесь стихов и прозы, беседы, письма, дневниковых заметок, мозаики цитат. Его нельзя определить, как «полистилистическое». Диалогический статус его слов социально активен и практически философичен, он несет мысли эпохи и репрезентирует внешнее пространство, отражая человеческую индивидуальность, поэтическую заряженность языка автора. Барта зачаровывал японский иероглиф и своей графикой, и наполнением. Его литературное эссе – безусловный «мысли знак», состоящий из многих небольших главок (Где-то там; Незнакомый язык; Без адреса; Вокзал; Центр-город, центр-пустота; Пакеты; Одушевленное/неодушевленное; Письмо жестокости; Внутри/снаружи; Падение смысла; Миллионы тел; Кабинет знаков и др.) и фотоиллюстраций к ним, единое целое, несущее рассуждения, интерпретации, толкования, логику отношений и аналогий, граничащую с формальной логикой, но ориентирующую ее на другие формы мышления [Барт 2004].

Заключение. Пытаясь постигнуть себя в слове, понятии, речи, Р. Барт стремится оторваться от своих основ и встать на иную точку зрения, внеположенную живущей в нем априори «системе мысли». Внутри ученого происходит борьба с «логоцентрической рациональностью», для которой характерен и субъект, и дискурс, и коммуникация (постоянный внутренний и внешний диалог). В видении ученого активно утверждается тенденция к привлечению иных, неизвестных ему по сию пору культурных схем. Он более, чем другие современные исследователи, уходит от известных лингвистических моделей, пытаясь построить новые на основе нового корпуса данных.

Библиография

- Барт Р. Империя знаков / пер. с франц. Я.Г. Бражниковой. – М.: Праксис, 2004. – 144 с.
 Барт Р. Арчимбольдо, или Ритор и маг / пер. с фр. В. Мильчиной. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2017. – 40 с.
 Бахтин М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. — М.: Художественная литература, 1965. – С. 525.
 Кристева Ю. Семиотика. Исследования по семанализу. – М.: Академический проект, 2014. – С. 283.
 Trekker A.-M., Vander Straeten J.-P. Cent auteurs, anthologie de littérature française de Belgique, 1982. – P. 450.

ПАМЯТИ ВЛАДИМИРА ГРИГОРЬЕВИЧА БОРБОТЬКО

Безвременно ушел от нас в мае 2017 года Владимир Григорьевич Борботько – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры романских и германских языков Сочинского государственного университета, член диссертационного совета МГИМО, член нашей редколлегии.



Ученый родился 9 декабря 1945 года в селе Городище Погарского района Брянской области. В 1964 году поступил в Кубанский государственный педагогический институт иностранных языков, в 1969 году окончил Пятигорский государственный педагогический институт иностранных языков. В 1977 году защитил в Московском государственном педагогическом институте иностранных языков им. М. Горького кандидатскую диссертацию «Структурные характеристики дискурса (на материале французского языка)», в 1998 году – докторскую диссертацию «Общая теория дискурса (принципы формирования и смыслопорождения)» (Кубанский госуниверситет).

В.Г. Борботько – лингвист-полиглот, специалист в области общего, романского и германского языкознания, лингвистики текста и теории дискурса, лингвокультурологии, психолингвистики, лингвосинергетики и ряда смежных научных дисциплин. В его работах представлено описание естественного языка как лингвокультурного компонента сознания, дискурса как процесса деятельности рефлексии, которая формирует из языкового материала оригинальные модели и обращает их в элементы языковой системы, обеспечивая таким образом ее саморазвитие.

С 1969 года и до последних дней жизни В.Г. Борботько работал в сфере отечественного высшего образования. Автор более 100 научных трудов (статей, монографий, учебных пособий) общим объемом более 230 п.л. Внес большой вклад в развитие отечественного образования и науки, в связи с чем был награжден Благодарственным письмом Министерства образования РФ.

Перечислим некоторые из работ В.Г. Борботько, отражающие разнообразие его научных интересов:

Игровое начало в деятельности языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: РАН, 1996. – С. 40–54.

Синергетические аспекты языка и дискурса // Лексико-семантические проблемы и антропология лингвистики. – Краснодар: КубГУ, 1999. – С. 28–38.

К разгадке топонима «Лагонаки» // Материалы 2-й межвуз. научной конф. «Проблемы региональной ономастики». – Майкоп, 2000. – С. 37–42.

Принципы формирования дискурса. От психолингвистики к лингвосинергетике // Монография. – М.: КомКнига, 2006. – 286 с.

Язык как планетарный феномен: символы и архетипы в коллективной рефлексии // Глобализация и этнизация: этнокультурные и этноязыковые процессы. Кн. 1. / Науч. совет РАН. – М.: Наука, 2006. – С. 139–163.

Проблемы и методы общего языкознания: Материалы лекционного курса. Изд. 2-е, испр. Учебное пособие для студентов филологических специальностей. – Сочи, СГУ, 2011. – 75 с.

Психосинергетика аффективной коммуникации // Филология и журналистика: центробежное притяжение. – Краснодар, КГУ, 2014. – С. 244–252.

Апория как тип аффекта и психосинергетика рефлексии // Вопросы психолингвистики. Ин-т языкознания РАН. – 2014. – № 3. – С. 8–17.

Десять интереснейших статей увидели свет в нашем журнале «Лингвориторическая парадигма»:

«Риторические фигуры: ретроспектива и перспективы» (2007. № 9. С. 10–16),

«Языковая рефлексия в метаязыке лингвистики» (2007. № 10. С. 18–26),

«Некоторые аспекты регулятивной функции языка» (2008. № 12. С. 24–32),

«Системные оппозиции и принцип дополнительности в языке» (2009. № 14. С. 25–33),

«Об эффекте *qui pro quo* в лингвокультурной семиотике» (2010. № 15. С. 5–12),

«Идея и факт в речевом моделировании смысла» (2011. № 16. С. 35–43),

«Вербоиды как аффективные компоненты речи» (2012. № 17. С. 12–19),

«Типы языковых лагун в межкультурной коммуникации» (2013. № 18. С. 32–26),

«Психосинергетика аффекта в порождении идеи» (2014. № 19. С. 16–21) –

а также самая последняя работа ученого: «Контекстный катализ и смыслопорождающий потенциал дискурса» (2016. № 21. С. 16–21). Одну их работ этой «лингвориторической ретроспективы» мы представляем далее. Спустя почти десятилетие после публикации мотив «разочарования в когнитивной лингвистике» звучит по-прежнему актуально и дискуссионно.

Публикуем в этом подразделе теплые слова коллег об ученом и статью В.А. Садиковой, развивающей идеи В.Г. Борботько в аспекте топикки.

А.Б. Бушев, доктор филологических наук, профессор, ТГУ (г. Тверь): «Я не был знаком лично с Владимиром Григорьевичем Борботько. В конце двадцатого века я прочитал его книгу о дискурсе, в которой мне понравилась его критика положений теории И.Ю. Черепановой о том, что именно может вы-

ступать в тексте в качестве убедительного, в чем лингвистические основы внушения в фольклоре, о том, что именно в паремии «ведет» человека. Мне его критика фоносемантических разработок со стороны собственно семантики показалась убедительной. Это отвечало моим интересам по изучению внушения в психотерапевтической и политической коммуникации. Я благодарен проф. В.Г. Борботько также за то, что он нашел возможным прислать положительный отзыв на мою кандидатскую работу в январе 2000 года. С ним общался мой научный руководитель проф. Г.И. Богин, который и давал мне прочитать книгу ученого о дискурсе и рассказал в нескольких словах о личности В.Г. Борботько, его интересе к своему краю, к горам. Этот разговор и впечатление о книге памятливы».

Л.Ю. Буянова, доктор филологических наук, профессор, КубГУ (г. Краснодар): «В.Г. Борботько – крупнейший специалист в области дискурс-описания и дискурс-анализа, человек необыкновенной лингвистической интуиции и огромных знаний, позволяющих легко интерпретировать самые сложные феномены языкового мира. Его научное и человеческое обаяние позволяло легко коммуницировать с другими учеными, с учениками и коллегами на самых разных поприщах».

С.Г. Воркачев, доктор филологических наук, профессор, КГТУ (г. Краснодар): «Владимир Григорьевич Борботько был столь редким на сегодняшний день человеком Возрождения – разнообразно и многосторонне одаренным. Будучи, прежде всего, пытливым и беспокойным искателем смысла и бескорыстного научного общения, он имел талант поэта, композитора и исполнителя – настоящего барда, выступал со своими песнями в Политехническом музее, где в годы «оттепели» выступали Андрей Вознесенский и Евгений Евтушенко. До последних дней он был верен спорту – горному туризму, обошел, и не раз, весь Кавказ».

Е.Н. Лучинская, доктор филологических наук, профессор, КубГУ (г. Краснодар): «Владимир Григорьевич – один из блестящих ученых XX века, лингвист мирового уровня. Увлечение французским языком, культурой и дискурсивным анализом французской школы переросло у Владимира Григорьевича в глубокое изучение теоретических оснований дискурса, и этим знанием он щедро поделился в своей монографии «Принципы формирования дискурса. От психолингвистики к лингвосинергетике». Большую популярность у студентов филологических факультетов завоевало его учебное пособие по общему языкознанию, представляющее четкую классификацию языковедческих традиций и современных лингвистических направлений, а также интереснейшие научные статьи. Нынешнее поколение магистрантов, аспирантов и докторантов стремятся продолжать идеи В.Г. Борботько и в российских вузах. Преподаватели Кубанского государственного университета всегда будут помнить этого выдающегося ученого и прекрасного человека! Светлая память Владимиру Григорьевичу Борботько!»

В.И. Супрун, доктор филологических наук, профессор, ВГСПУ (г. Волгоград): «Владимир Григорьевич Борботько в своей докторской диссертации, в монографиях, статьях дал цельную и лишнюю противоречий теорию дискурса, на которую ныне опираются исследователи разных стран. Еще в своей книге советских времен «Элементы теории дискурса», изданной в 1981 г. в мирном, благополучном, не подозреваемом о грядущих катаклизмах Грозном, он писал, что дискурс – это «текст, но такой, который состоит из коммуникативных единиц языка – предложений и их объединений в более крупные единства, находящиеся в непрерывной смысловой связи, что позволяет воспринимать его как цельное образование». Более обстоятельно и глубоко проблемы соотношения текста и дискурса раскрыты им в докторской диссертации, защита которой проходила в Краснодаре в 1998 году. С первых строк он четко определяет свою позицию, его слова кристально ясны и предельно понятны даже не слишком подготовленному читателю. Диссертация начинается словами: «Дискурс, называемый также текстом связной речи, представляет собой речемыслительный процесс, приводящий к образованию структуры. При создании дискурса приходит в активное состояние вся языковая система как средство речевого моделирования образа, порождаемого человеческим сознанием. Поэтому в ходе описания дискурса необходимо учитывать особенности участия в этом процессе единиц разных уровней языка». В вышедшей в свет в 2011 году монографии автор дает критический обзор различных направлений в изучении дискурса, определяет место дискурса в контексте речевой деятельности и анализирует фундаментальные принципы его внутренней организации. На богатом текстовом и лексическом материале французского, русского и других языков ученый исследует синергетические аспекты языка как лингвокультурного компонента сознания и дискурса как процесса деятельности рефлексии, формирующей из языкового материала оригинальные модели и обращающей их в элементы языковой системы, тем самым обеспечивая ее саморазвитие. Для концепции Владимира Григорьевича важными являются принципы симметрии, которые определяют фазы построения дискурса и типы дискурсивных моделей. Идеи В.Г. Борботько продолжают будоражить пытливых филологов и способствуют поиску новых вариантов ответов на вечно актуальный вопрос «Что есть язык?».

А.Л. Факторович, доктор филологических наук, профессор, КубГУ (г. Краснодар): «Зная Владимира Григорьевича свыше 40 лет, убежден: для своего поколения лингвистов и для науки о языке вообще – великий Профессионал. Будь он только великим языковедом – уже потому остается в вечности. Это поразительный педагог, и уроки его – надолго, на весь нынешний век. А еще – блистательный бард, чье творчество сильнее нас оценят потомки. Он трижды навеки с теми, кто его помнит, с теми, кто будет учиться у его учеников, слушателей, близких...»

Некоторые аспекты регулятивной функции языка¹

Борботько Владимир Григорьевич

Сочинский государственный университет, Россия
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а
доктор филологических наук, профессор
E-mail: swolh@yandex.ru

Аннотация. В статье обобщены постулаты концепций когнитивной лингвистики и психолингвистики, что позволяет автору утверждать приоритет не когниции с помощью языка, а ее моделирование посредством коммуникации.

Ключевые слова: диалог, интерактивность, когнитивная лингвистика, коммуникация, монолог, психолингвистика, язык.

УДК 81'1

Aspects of the regulating language function

Vladimir G. Borbotko

Sochi State University, Russia
354000 Sochi, Sovietskaya Str., 26a
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: swolh@yandex.ru

Abstract. The article discusses the tenets of cognitive linguistics and psycholinguistics which enable the author to claim the priority of communicative modeling over language-mediated cognition.

Key words: dialogue, interactivity, cognitive linguistics, communication, monologue, psycholinguistics, language.

UDC 81'1

Для лингвистики последних десятилетий характерно повышенное внимание к интерактивному компоненту коммуникации, понимаемой не как однонаправленное сообщение, а как взаимодействие партнеров по общению, которое реализуется в форме диалога или же монологической речи, ориентированной на определенного адресата. В последнем случае фактор адресата оказывает обратное (встречное) воздействие на характер построения речи автором, и тем самым момент интерактивности оказывается существенным также в построении однонаправленной речи, монолога. Отношения между отправителем и адресатом рассматриваются в рамках лингвистической прагматики. При этом в качестве теоретических оснований выдвигаются такие научные направления, как когнитивная лингвистика и теория «речевых актов», возникшие в США в 70–80-е годы.

Когнитивная лингвистика образовалась в недрах психолингвистики, реализуя ряд идей когнитивной психологии – психологии познания. При этом когнитивные возможности человека имитируются на основе процедур формальной логики – представления знаний о мире в виде логических пропозиций (Дж. Фодор), а также в форме фреймов [Минский 1978] – когнитивных структур, в которых пропозиции организуются в более крупные единицы [Сонин 2001]. Один из теоретиков этого направления Э. Ленненберг полагает, что «язык – проявление специфически видовой когнитивной предрасположенности. Он является следствием биологической особенности, делающей возможным человеческий тип когнитивного поведения. Очевидно, что когнитивная функция есть глубинный и первичный по отношению к языку процесс» [Lennenberg 1967]. По мнению Э. Ленненберга, «когнитивная функция, лежащая в основе языка, состоит в адаптации общего (для позвоночных) процесса категоризации и выделения сходств. Восприятие и порождение речи может быть сведено на всех уровнях к процессам категоризации, включая объединение более узких категорий в более широкие и разделение общих категорий на специфические. Слова служат этикеткой для процессов категоризации». Другой теоретик, П. Джонсон-Леард [Johnson-Laird 1983], предлагает теорию ментальных (концептуальных) моделей, которые аккумулируются в психике индивида и служат для языкового кодирования и распознавания семантического содержания дискурсов естественного языка. При этом одному и тому же дискурсу, воспринимаемому адресатом, может быть поставлен в соответствие ряд типовых моделей и, следовательно, множественная интерпретация.

Как отмечает А.М. Кузнецов, в итоге критического рассмотрения когнитивистских работ делаются выводы весьма интересные и разочаровывающие для сторонников когнитивной лингвистики, отстаи-

¹ Впервые опубликовано: Борботько В.Г. Некоторые аспекты регулятивной функции языка // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2008. – № 12. – С. 25–33.

вающих самостоятельность этого направления. В частности, признается, что разработанные подходы и результаты обогащают языкознание, но никак не создают ни нового объекта (предмета) исследования, ни даже нового метода. Прежде всего, можно говорить об обогащении психолингвистики, которая призвана адекватно отражать ментальные отношения и операции, реально присущие носителю языка, без чего ее существование не имеет смысла. «Учитывая сказанное, правомерно полагать, что когнитивной лингвистики *не существует* – уже потому, что не существует некогнитивной (психо)лингвистики» [Кузнецов 2000: 182–183].

К этому можно добавить, что сама базовая посылка когнитивизма крайне уязвима. В приписывании языку познавательной функции есть логическая неувязка. Знания о мире хотя и могут фиксироваться и сообщаться посредством языка, но вырабатываются они не в языке, а в опыте взаимодействия сознания человека с миром. Рассказ о мире есть выражение уже имеющихся знаний, но никак не процесс познания. Сообщение информации не есть познание. Язык опосредует познавательные процессы мышления, но сам является не мышлением и не коммуникацией, а только их инструментом. Язык не познает, а моделирует познаваемое человеческим мозгом, что не одно и то же. А из всего множества дискурсивных моделей мира (реального и воображаемого) лишь скромная часть отражает действительный мир и может быть отнесена к собственно когнитивным. Это, главным образом, те модели, в которых содержится логический вывод, в которых знание исчисляется, добывается выводным путем. Но даже если отождествить процесс передачи информации с познанием, то и тогда остается вопрос: неужели всякий дискурс сводится только к познавательной информации? Так или иначе, абсолютизация познавательной функции в когнитивных теориях языка является очевидной экстраполяцией. А ментальные структуры (пропозиции, схемы, фреймы и т.д.), конструируемые когнитивистами и успешно применяемые в информатике, относятся фактически к метаязыку, служащему для описания содержания реальных текстов, а вовсе не к естественному языку.

Когнитивный метаязык – это аппарат денотативной семантики, применяемый к языковому материалу. Содержание текстов анализируется в терминах фреймов, сценариев и прототипов. Фрейм представляет собой набор элементов, относящихся к некоторой типовой ситуации. Последовательная смена фреймов образует семантический сценарий текста. Для каждого текста выясняется его прототип, т.е. глобальная схема того, «кто говорит, кому, что, когда и как». В итоге получается представление текста в терминах искусственного семантического метаязыка. Достоинством когнитивного подхода является его универсальный характер. Семантический метаязык-посредник применим в установлении соответствий между текстами любых языков. Но это достоинство имеет и обратную сторону: в настоящее время разработано множество семантических метаязыков, каждый из которых претендует на универсальность, но не исчерпывает всех отношений, реализуемых в тексте. При этом наблюдается явное пренебрежение к форме высказывания, учитывается только денотативная семантика и ее прагматический эффект, а реальные семантические отношения всегда огрубляются.

Когнитивистика имеет дело, главным образом, с одной моделью дискурса – моделью реальности. Другие же модели, примеры которых мы находим в художественной литературе (например, поэтическая квазиреальность и фантазмагория) остаются за пределами ее компетенции. И это понятно, так как сущность художественного текста, например, заключается вовсе не в том, что он вмещает в себя знания, которые надо сообщить или которые надо понять.

Другое направление, известное как теория «речевых актов», разработанная в трудах Дж. Остина, Дж. Серла, Г. Грайса и др., тоже не свободна от недостатков. Об этом говорилось еще во времена расцвета данной теории, например, в статье Доротеи Франк (1986), в которой указывалось, что главный недостаток теории «речевых актов» – это ее неадекватность в качестве теории взаимодействия как по базовой ориентации, так и по описательной силе. В терминах этой теории высказывание с точки зрения выраженной в нем коммуникативной интенции представляет собой «иллокутивный речевой акт». Обобщенные иллокуции закреплены в таких грамматических формах высказывания, как повествование, вопрос, побуждение. Однако дальнейшая спецификация иллокутивных актов (директивы, комиссивы, репрезентативы, декларативы и др.) задана априорно и не всегда находит свое соответствие в реальном общении. При этом базовый «принцип кооперации» Г. Грайса (1985), выдвигаемый в качестве единственного, вовсе не является таковым. Шарль Балли, например, видел истинную сущность диалога в единоборстве, в схватке двух коммуникантов [Балли 1961: 330]. Терминологическая неадекватность теории «речевых актов», ее искусственные построения и многословие неизменно оставляют впечатление некоторой ущербности и расплывчатости при чтении соответствующих работ.

Благодаря исследованиям последних лет (например: [Торлакян 2008]) становится очевидным то, что все так называемые «речевые акты» суть не что иное, как коммуникативные (регулятивные) модальности высказывания, несущие в себе отношение говорящего к собеседнику – от нейтрального (акты-репрезентативы) до категоричного (акты-директивы), а также подразумевающие некоторую перспективу взаимодействия. Именно эти модальности, существенные для коммуникативного взаимодействия, заслуживают внимания, но не как прагматические «речевые акты» бытового плана, а в качестве компонентов регулятивной функции языка в совсем другой системе понятий.

Л.С. Выготский считал язык средством «коллективной координации поведения» [Выготский 1982: 95]. Язык выполняет функцию согласования деятельности индивидов как по отношению их друг к другу, так и по отношению к окружению, то есть *регулятивную* функцию. Регуляция необходима там, где существует та или иная рассогласованность в деятельности, ее несоответствие, неадекватность по отношению к актуальной ситуации или к поставленной задаче. Именно ситуация несоответствия и сопряжена с интенсивным коммуникативным обменом: там, где все отрегулировано, согласовано, приведено к норме, потребность в дополнительной информации сводится к минимуму или вообще отпадает. Регуляция всегда предполагает свой антипод – некоторое противоречие, которое ее и вызывает к действию. Там же, где регуляция не нужна, она сама может стать фактором противоречия по отношению к ситуации, что выглядит, по меньшей мере, нелепо.

Интересно выяснить то, какое место занимает регулятивная функция в теоретическом багаже лингвистики. Г.В. Колшанский, например, считал, что главная функция языка – коммуникативная. Все остальные функции, отмеченные лингвистами, суть не что иное, как отдельные аспекты этой функции. Он, в частности, писал: «Если подходить к языку с точки зрения его полифункциональности и каждый раз расчленять язык в зависимости от предполагаемой его функции – экспрессивной, стилистической, эмоциональной, побудительной, апеллятивной и т.д., то можно создать ложную картину функционирования языка как такого механизма, различные детали и части которого выполняют свои собственные функции в зависимости от того, образно говоря, какая деталь обрабатывается, другими словами, с какой целью формируется то или иное сообщение. Если же рассматривать язык в полном согласии с исходным тезисом о его сущности как материализации общественного сознания и единственной материи мышления, то следует неизбежно признать, что языку свойственна лишь одна функция – коммуникативная, охватывающая все слагаемые информационного содержания, передаваемого средствами языка» [Колшанский 1980: 147].

Но при акценте на всеобщей коммуникативности языка мы тем самым утверждаем, что, во-первых, его назначение сводится к порождению сообщения, адресованного другим членам общности. Во-вторых, коммуникация существует, причем в виде звуковых сигналов, не только у человека, но и в сообществах других существ. Следовательно, данная функция не определяет специфичности коммуникативной системы человека. В-третьих, успешная коммуникация в ряде ситуаций может обойтись минимумом средств, редуцированной формой языка (например, симпрактическое общение, обходящееся крайне простым набором лаконичных выражений) или же может происходить вообще без посредства языка. В то же время операции порождения высказывания в речемыслительной сфере человека не могут быть сведены только к моменту коммуникации. Саморегуляция человека посредством языка (взаимодействие субъекта с самим собой) относится к сфере рефлексии. И продукт рефлексии может быть реализован в форме высказывания-сообщения. В ментальной сфере индивида происходит при этом не автокоммуникация. Скорее, наоборот: это в межличностной сфере происходит коллективная рефлексия, принимающая форму информационного взаимодействия – общения.

Форма высказывания, образуемая в процессе коммуникации, принадлежит не самой коммуникации, а рефлектирующему индивиду, который ее производит и объективирует в речи, делает доступной для восприятия адресатом. Коммуникация определяет внешний, хотя и чрезвычайно важный, контекст для продуцирования данной формы. Но не следует забывать и то, что коммуникация может происходить без посредства языка, а речевая деятельность не обязательно предполагает коммуникацию.

И особенно важным представляется тот факт, что смыслы высказывания могут генерироваться вовсе не как предзаданные коммуникативной интенцией, а помимо воли говорящего и даже неожиданно для него самого. Более того, могут быть запрограммированы только тривиальные смыслы. Ни один эстетически или когнитивно значимый дискурс, то есть порождающий принципиально новую информацию, не производится согласно плану и не сводится к заполнению неких пунктов в этом плане. Это характерно и для поэзии, и при получении выводного знания в науке. Роман Якобсон [Якобсон 1975: 204] говорил о двух основных операциях, используемых в создании речевого произведения – селекции (выборе языковых единиц) и комбинации (постановке единиц в смежной позиции). Порождение новых смыслов зависит от выбора единиц автором, но еще в большей степени – от их нетривиальной комбинаторики. Новые смыслы рождаются в ходе автодиалога авторской личности, в результате действия дискурсивной рефлексии, способной создавать особенную комбинаторику. Они могут рождаться и в ходе диалога разных личностей, если он принимает параметры коллективной рефлексии, когда, по выражению М.М. Бахтина, происходит столкновение позиций, мировоззрений разных субъектов [Бахтин 1979: 212–214], в результате которого либо обнаруженное противоречие заостряется, либо партнеры коллективно находят его решение. Диалогичность как онтологическое свойство дискурса у Бахтина – это не прямолинейно понимаемая «коммуникативность» и не безусловный внутренний атрибут всякого текста (как диалога, так и монолога), она имеет самое прямое отношение к тайнам механизма дискурсивной рефлексии.

Наиболее системно провел выделение языковых функций Р. Якобсон, привязав свое разграничение к шести различным факторам единого коммуникативного действия – сообщению, его отправителю (адресанту) и получателю (адресату), контакту (каналу сообщения), коду (используемому языку) и объекту (референту, денотату, контексту общения). Каждому из этих факторов соответствует особая функция

языка, но в акте речевого общения все эти функции проявляют себя одновременно. Объекту сообщения соответствует *референтная* функция, которая также называется денотативной или когнитивной, так как представляет некоторое знание о мире для адресата. С отправителем корреспондирует *экспрессивная* (или *эмотивная*) функция, имеющая своей целью выражение отношения говорящего к содержанию сообщения. Якобсон приводит в качестве примеров реализации данной функции использование междометий и различных интонационных контуров. На поддержание канала речевого общения направлена контактная, или *фатическая* функция, названная так Брониславом Малиновским. Эта функция осуществляется посредством обмена ритуальными формулами, единственная цель которых – поддержание общения.

Ориентации высказывания на адресата соответствует *конативная* функция. Эта функция в других работах, в частности, у К. Бюлера, носит название апеллятивной. Как пишет сам Якобсон, она находит свое чисто грамматическое выражение в звательной форме и повелительном наклонении. Поэтому термин Якобсона является более емким, чем соответствующий термин Бюлера. Вместе с тем, этот термин заслуживает комментария ввиду его нечеткого понимания и использования в некоторых статьях. Прилагательное «конативный» восходит к латинскому *conatio* (попытка, усилие), откуда английские слова *conation* (волево усилие) и *conative* (волевой), а также французские *conation* (психический импульс) и *conatif* (волеизъявительный, предписывающий). То есть, конативная функция языка – это функция некоторого воздействия отправителя на своего адресата.

На само сообщение направлена *поэтическая* функция языка. Эта функция, определяющая построение оптимальной формы сообщения, относится не только к сфере поэзии, где она является доминирующей, но и к любому высказыванию естественного языка. Напомним, что слово «поэт» в греческом языке означает «творец, создатель». И наконец, функция, направленная на код (язык) сообщения, является *метаязыковой*. Метаязык – это язык, на котором говорят о языке. Язык повседневной речи становится метаязыком, если говорящие хотят уточнить правильность использования языка или выражают свои суждения о языке.

Две функции из выделенных Р. Якобсоном являются, несомненно, регулятивными: фатическая и конативная. Фатическая функция регулирует контакт коммуникантов, а конативная – поведение адресата.

К началу XXI века европейская лингвистика пришла к существенным обобщениям аксиологического порядка, берущим свое начало в сосюрговской концепции языка как особой системы ценностей. Язык – система установления ценностных соответствий между элементами мира. Всякое речевое действие представляет собой оперирование с ценностями человеческого мира, которые отнюдь не исчерпываются только информационно-познавательными. Это имеет место как в моносубъектной сфере, так и в сфере межсубъектных отношений.

В трудах М.М. Бахтина и его школы подчеркивается аксиологический характер диалога языковых сознаний. Момент «ценностного акцента» в речи был выделен школой М.М. Бахтина еще в 20-е годы: «Всякое слово обладает оценкой», а «каждое высказывание есть прежде всего *оценивающая ориентация*», причем «изменение значения есть *переоценка*: перемещение слова из одного ценностного контекста в другой» [Волошинов 1993: 114–117]. Процесс ценностной фильтрации мира – установление ценностных соответствий между его сущностями в соответствии с запросами субъекта – сопряжен с интенсивной деятельностью языкового сознания, которая в этом контексте уже выглядит не как логическое исчисление, устанавливающее только факты соответствия/несоответствия реальности и знаний о ней. В универсуме человеческих ценностей языковое исчисление приобретает *эвалюативный* (ценностно-сопоставительный) характер. Язык выступает одним из эффективных средств оптимизации деятельности.

Французский лингвист Жан Пейтар связывает с идеями Бахтина свою концепцию «социальной эвалюации», осуществляемой человеком в процессе дискурса. «*Социальная эвалюация* возникает из необходимости ситуировать одни высказывания относительно других и мысленно наблюдать их соотносительную игру... Эвалюация – это операция, лежащая в основе любого процесса высказывания» [Peytard 1990: 21]; при этом оценка (*appréciation*) одной языковой единицы через другую оказывается лишь частным случаем их ценностного сопоставления (*évaluation*).

Высказывания не только называют некоторую реальность, реализуя референциальную (номинативно-денотативную) функцию, но и несут в себе ценностное отношение говорящего субъекта к объекту речи, а также к партнеру по коммуникации. Этот аксиологический момент может найти свою выраженность в языковых элементах – в грамматике, лексике, интонации, ударении, может быть категоризован в специальных формантах, таких как модальные операторы. Но часто он не получает специальных маркеров, становясь подразумеваемой, скрытой категорией. Известна выделительная функция порядка слов, логического и эмфатического ударения, подчеркивающих значимость тех или иных объектов речи, их актуальную важность. Даже слово, кажущееся аксиологически нейтральным (стул, человек, дерево), оказывается носителем ценностного отношения уже в силу принадлежности своей словообразовательной парадигме, например, в противопоставлении своим уменьшительным формам (*стул – стульчик, дерево – деревцо, человек – человечек*). Любое слово языка существует в постоянном диалоге с другими словами, вступая с ними в оппозитивные отношения. Любое слово аксиологично, так как находит свое место в аксиологически структурированной лексической системе, а также в системе языковой аксиоматики, среди которой видное место занимает паремиологическая

составляющая. В зависимости от ситуации общения и объекты, и субъекты речи могут изменять свои аксиологические параметры.

Прямая языковая регуляция, осуществляемая путем различного рода предписаний, направлена на создание определенного соотношения ценностей в ситуации общения. Но регуляция может осуществляться и косвенным путем, через языковую эвалюацию. Таким образом, и в том и в другом случае регулятивная функция языка несет в себе обязательный аксиологический компонент. Языковая регуляция имеет стратегический и тактический аспекты. Стратегический аспект регуляции реализуется на базе уже установленных и зафиксированных языковыми средствами ценностных соответствий между объектами речи. Базовые ценностные соответствия зафиксированы в форме многочисленных языковых аксиом, определяющих мировосприятие и деятельность человека, среди которых важнейшими являются регулярно воспроизводимые паремиологические единицы языка (пословицы, поговорки, афоризмы, сентенции, притчи, мифы и т.д.). Этот корпус постоянно пополняется за счет новых речевых произведений, включая литературный дискурс. Тактический компонент языковой регуляции вырабатывается в речи, обращенной к слушателю, в диалогическом взаимодействии. Многочисленные приемы воздействия на слушателя описаны традиционной риторикой и новыми теориями в аспекте лингвистической прагматики. Г.В. Степанов, рассуждая о единстве выражения и убеждения в литературной традиции, писал: «Старая риторика, как и современная прагматика, в равной степени озабочена кодификацией истины в выражении, т.е. выявлением адекватного соответствия между формальной и содержательной сторонами языка, и разработкой стратегических основ искусства убеждения» [Степанов 1988: 109]. Новейшие лингвориторические исследования [Ворожбитова 2000] свидетельствуют о том, что главным орудием убеждения является дискурсивное построение мира ценностей, соответствующего позитивным представлениям адресата как индивидуального, так и коллективного.

Библиография

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
- Балли Ш. Французская стилистика. – М., 1961.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 1. – М., 1982.
- Волошинов В.М. Марксизм и философия языка. – М., 1993.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: монография. – Сочи, 2000.
- Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. – М., 1985. – С. 217–237.
- Колшанский Г.В. Контекстная семантика. – М., 1980.
- Кузнецов А.М. Некоторые теоретические проблемы семантики последних десятилетий // Лингвистические исследования в конце XX в. – М., 2000. – С. 173–185.
- Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. – М., 1978. – С. 249–338.
- Сонин А.Г. Когнитивная психология и проблемы языка // Когнитивные исследования в языковедении и зарубежной психологии. – Барнаул, 2001.
- Степанов Г.В. Язык. Литература. Поэтика. – М., 1988.
- Торлакян С.А. Косвенные речевые способы актуализации фактора адресата в информационно-когнитивной системе диалога: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов н/Д., 2008.
- Франк Д. Семь грехов прагматики: тезисы о теории речевых актов, анализе речевого общения, лингвистике и риторике // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М., 1986. – С. 363–373.
- Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С. 193–230.
- Johnson-Laird P.N. Mental models (towards a cognition science of language, inference and consciousness. – Cambridge, 1983.
- Lennenberg E.N. Biological Foundations of Language. – New York, 1967.
- Peytard J. Evaluation sociale dans les thèses de Mikhail Bakhtine et représentations de la langue // Langue française. – Année 1990. Volume 85. – P. 6–21.

**Об актуальности дискурса как динамической категории
(перечитывая В.Г. Борботько)**

Садикова Валентина Алексеевна

Тверской государственный университет, Россия
170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33
доктор филологических наук
E-mail: valsa1946@mail.ru

Аннотация. В статье с опорой на идеи В.Г. Борботько рассматривается связь понятий *дискурс* и *топика*, исповедуется их динамическая природа, основанная на диалектике; отстаивается необходимость диалектико-коммуникативного подхода в современных лингвистических исследованиях.

Ключевые слова: дискурс, коммуникация, диалектика, динамическая модель, топика, коммуникативный смысл.

УДК 808.5:81'42:81'27

**The relevance of discourse as a dynamic category
(Reading V.G.Borbotko's works anew)**

Valentina A. Sadikova

Tver State University, Russia
170000 Tver, Zhelyabova Str., 33
Doctor of Sciences (Philology)
E-mail: valsa1946@mail.ru

Abstract. Drawing on V.G. Borbotko's ideas the article discusses the relationship of the discourse and topic concepts, their dynamic nature based on dialectics; supports the necessity of dialectic communicative approach in modern linguistic research.

Key words: discourse, communication, dialectic, dynamic model, topic, communicative sense.

UDC 808.5:81'42:81'27

Введение. Практически любое исследование, связанное с дискурсом, начинается с анализа определенных и пояснений, какую именно трактовку берет на вооружение автор. Различия в толковании обусловлены, прежде всего, задачами исследования и общей терминологической системой, в которую ученые определенной школы или сферы научной деятельности включают этот термин. Однако это создает определенные сложности в исследовании, которые не способствуют его эффективности. Полагаем, что необходима выработка общего представления о дискурсе, исключающего его произвольное толкование.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужило естественное бытовое общение. Привлекались работы ученых, опирающихся на динамический подход в исследовании естественной коммуникации. Предлагается топологический (диалектический) метод анализа для изучения языка и дискурса в динамике.

Обсуждение. Е.С. Кубрякова закономерно связывает необходимость появления термина *дискурс* с динамической моделью языка: «Непременной чертой динамических моделей языка оказалась необходимость описать **развертывание** (выделено Е. К. – В. С.) речи. Понадобился термин, который отражал бы это новое понимание порождения речи – его зависимости не только от внутренних способностей говорящего и даже его индивидуальных интенций и целей, но и от разнообразных ситуаций речи с ее участниками и их реакциями на те или иные особенности общения и т.п.» [Кубрякова 2012: 121]. Такая задача, для решения которой подходят далеко не все методологические принципы и методические приемы, разработанные традиционной лингвистикой, принципиально меняет подход к исследованию. Полагаем, что устойчивое, но гибкое – диалектическое – определение дискурса могло бы способствовать решению этой задачи, поскольку «в образе дискурса язык повернулся к лингвисту своей необычайно сложной динамической стороной, что требует поиска новых подходов и методов, отличных от традиционных. <…> Методы, применяемые при анализе слова, словосочетания, предложения лишь как статических сущностей, стабильных элементов системы, оказываются в целом непригодными в применении к дискурсу» [Борботько 2011]. И тогда на первый план выступает еще одно, тоже весьма размытое понятие – коммуникация, которое успешно конкурирует с общепринятым «общение» и так же активно применяется в гуманитарных науках. Подробный анализ в прагматическом аспекте, т.е. наиболее приближенном к коммуникативному, но все-таки не вполне коммуникативному, поскольку прагматика слишком формальна относительно естественного человеческого общения, см. в работе: [Почепцов 2001].

Однако и дискурс, и коммуникация имеют в гуманитарных исследованиях если не наиболее принятое, то наиболее частотное отождествление: дискурс отождествляется с текстом, коммуникация – с информацией. При динамическом подходе такое отождествление невозможно.

В то же время не считается с многозначностью термина «дискурс» сегодня также невозможно: его исключительная плодотворность не раз доказывалась специалистами в разных сферах коммуникативистики. Получают глубокое и разностороннее изучение виды дискурса, такие как монологический, диалогический, разговорный, деловой, организационный, дискурс рекламы, дискурс пропаганды, войны и т.д., но его родовое определение остается невыясненным. Исключение составляет работа М.Л. Макарова, который полагает дискурс родовым понятием относительно речи, текста, диалога [Макаров 2003]. В этом случае дискурс вполне может рассматриваться как соответствующий коммуникации, и такое понимание в лингвистических исследованиях сегодня присутствует (хотя еще и не стало общепринятым). Например, польский исследователь А.К. Киклевич, рассматривая функции языка и связывая их с регулярными отношениями в «среде», рассматривает дискурс как элемент этой среды и в этом качестве отождествляет его с ситуацией, т.е. с заведомо динамической категорией: «дискурс, т.е. коммуникативная ситуация и ее параметры» [Киклевич 2014: 61].

Однако подлинно динамический подход к категории дискурса последовательно демонстрирует в своей докторской диссертации В.Г. Борботько, закономерно связывая эту категорию со смыслопорождением [Борботько 1998]. Ученый справедливо предполагает, что «любой носитель языка неосознанно владеет неким ключевым принципом, позволяющим ему молниеносно отслеживать смысловые взаимодействия единиц на всех уровнях дискурса» [Борботько 2011]. Полностью разделяем это предположение и даже можем назвать этот «некий ключевой принцип». Это топологический принцип, основанный на топике как системе структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла [Садикова 2015]. В.Г. Борботько предвидит также исчислимость этой системы: «Вероятно, что основополагающие принципы, связанные с неосознаваемой деятельностью языковой рефлексии, немногочисленны и могут быть обнаружены в результате исследования внутренней организации дискурса» [Борботько 2011]. Выявление топика (как исчислимой системы структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла в процессе общения) подтверждает справедливость этого предвидения.

В одном из своих последних выступлений А.А. Леонтьев, ссылаясь на М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, М.К. Мамардашвили, А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева и других авторитетных исследователей, не только исповедует динамический подход в психологии и языкознании, но и отождествляет его с диалектическим подходом, призывая коллег «вернуться к диалектике» [Леонтьев 2004].

Полагаем, что диалектический (динамический) подход к определению дискурса позволит его использовать в методологических целях для изучения взаимодействия при общении. Однако инструментом нашего анализа будет не диалектический материализм, а топика, понимаемая как диалектика еще Аристотелем [Аристотель 1978]. Первая глава известного трактата Аристотеля так и называется: «Топика или диалектика». Такое понимание топика вполне соответствует задачам лингвиста широкого профиля, исповедующего динамический подход, способного изучать язык в коммуникации, понимаемой как процессуальное взаимодействие.

Отрадно, что к «Топике» Аристотеля лингвисты сегодня обращаются, однако обидно, что не улавливается *динамическая* сторона этой работы: «Аристотель применял эту концепцию для обозначения некоего «места» в уме человека, где хранятся и отыскиваются аргументы» [Линь Мэй, Хуа Эржи 2016: 130]. Так понимал топика не Аристотель, а некоторые из его последователей (в том числе авторитетный Цицерон). При таком подходе полностью не только игнорируется диалектический подход Аристотеля к этой «концепции», но и забывается *диалогическое* происхождение топика, т.е. ученые остаются в статическом русле исследования, для которого никакого значения не имеет коммуникация.

Н.Д. Арутюнова определяет дискурс как «связный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, "погруженная в жизнь"» [Арутюнова 1990: 137]. Афористичность определения, а также авторитет ученого способствовали введению в широкий научный обиход термина *дискурс*. К сожалению, процессуальность этого определения часто недооценивается исследователями, и в поле их внимания остается только «текст», тем самым исследование также остается в статическом русле, и главное – динамическая (а значит – диалектическая) природа дискурса – находится вне внимания исследователя.

Полагаем, что дефиниция дискурса должна быть общепринятой, и разумнее всего идти в этом плане от философского определения, которое вполне соответствует позиции Е.С. Кубряковой: дискурс – это «сложное единство языковой практики и экстралингвистических факторов, <...> дающих представление об участниках коммуникации, их установках и целях, условиях производства и восприятия сообщения» [Новейший философский словарь. Электронный ресурс]. Это родовая дефиниция, диалектически взаимосвязанная с видовой, которую можно сформулировать так: **конкретный дискурс – это актуальная структурированная ситуация, определяемая интенциями участников общения и выражаемая ими посредством вербальных и невербальных средств в процессе коммуникативного взаимодействия.**

Другими словами, внешние (объективные) и внутренние (субъективные) факторы при общении взаимодействуют и создают **динамическую структуру**, которую и следует именовать дискурсом.

Нам представляется, что исходить надо из следующего: 1) коммуникация (общение) является определяющим понятием относительно других, сопредельных, таких как язык (средство) и текст (результат); 2) коммуникация – естественная среда обитания для языка, который используется в процессе коммуникации наряду с другими средствами общения; 3) текст является результатом (продуктом) общения, который в естественной коммуникации носит промежуточный характер, т.к. может изменяться (и, как правило, изменяется) в процессе дальнейшего общения. ПОЭТОМУ конкретный дискурс – это актуальная структурированная и выраженная теми или иными средствами коммуникативная ситуация в процессе общения, определяемая людьми (участниками общения) со всеми их феноменальными характеристиками и интенциями, актуальными в данный момент общения.

Наблюдая и анализируя современные способы общения, мы убедились, что категории, предикабилии и топы Аристотеля продолжают оставаться базой взаимопонимания и речевого взаимодействия людей. Опираясь на них, мы выделяем наиболее оптимальный, на наш взгляд, перечень современных топов, понимаемых диалектически, как система вершинных языковых категорий и структурно-смысловых моделей, реализуемых как в бытовой речевой практике, так и в любом научном гуманитарном исследовании: 1) действие, 2) страдание (испытание воздействия), 3) причина, 4) следствие, 5) свойства (признаки, качества), 6) части, 7) целое, 8) сравнение, 9) сопоставление, 10) противоположное (противопоставление), 11) обстоятельства (места, времени, цели), 12) имя, 13) общее (абстрактное), 14) частное (конкретное), 15) род, 16) вид, 17) определение, 18) пример, 19) свидетельство, 20) символ.

Ими формируются все смыслы, которые мы можем породить в процессе общения и познания, потому что топика – это наш ментальный способ структурирования Мира, в котором мы живем. Предложенный список не повторяет перечень Аристотеля или какой-либо список из древних или современных риторик, но основан на идее исчислимости этого перечня, потому что для того, чтобы мы понимали друг друга в процессе общения, таких моделей взаимодействия должно быть ограниченное количество.

Каждый топ – это идеальная модель, инвариант, связанный не с грамматикой и лексикой, а с коммуникативным смыслом, который образуется только в конкретной ситуации в данный момент общения. А система топов – это ментальный язык [Садикова 2015: 68], посредством которого и реализуется процесс конкретного общения, в результате которого «здесь и сейчас» формируется коммуникативный смысл. Именно этот реализующийся процесс и есть конкретный дискурс – динамическая структура.

Продемонстрируем это на наиболее наглядном примере – общении с ребенком. Вероника (5 лет) забралась на бетонного динозавра, мне хочется пообщаться с ребенком, и я беру ее за ногу:

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| – Это кто трогает мою ногу? | (запрос на имя) |
| – Динозавр. | (имя) |
| – Это как? | (запрос на конкретизацию) |
| – Поднял лапу и потрогал. | (конкретное) |
| – Нет... | (противоположное) |
| – Почему это? | (запрос на причину) |
| – Он неживой. | (причина) |

Таким образом, коммуникативное взаимодействие осуществляется посредством структурно-смысловых моделей, которые, видимо, формируются в нашем сознании очень рано. Подробнее см. [Садикова 2017: 128–130]. Топы как структурно-смысловые модели адекватно отражают целостность бытия в сознании людей и позволяют эту целостность оперативно структурировать «здесь и сейчас» в процессе общения. Посредством этой диалектической системы естественным образом преодолевается хаосокосмология общения (термин Ю.Е. Прохорова).

Заключение. Топы, имеющие диалектическую природу, пребывающие в языке как вершинные языковые категории и составляющие наш ментальный язык, реализующиеся в мышлении и речи как структурно-смысловые модели порождения коммуникативного смысла, обязаны своим функционированием исключительно коммуникации, поэтому не могут ни изучаться, ни использоваться в отрыве от общения, несмотря на свой абстрактный характер. Общение, в свою очередь, обусловливается ситуацией как конкретизированным бытием, т.е. **конкретным дискурсом**, а рекурсивный характер топки как системы связывает воедино Язык, Мышление и Бытие – через коммуникацию, через общение индивидуальных сознаний в конкретном дискурсе.

Библиография

- Аристотель. Топика / Аристотель. Соч. в 4-х томах. Т. 2. – М.: Мысль, 1978. – 687 с.
- Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
- Борботько В.Г. Общая теория дискурса: Принципы формирования и смыслопорождения: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1998. – 250 с.
- Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. – 4-е изд. – М.: Либроком, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.x-books.com.ua/catalogue.php?gen=49&aut=19264&id=56319>

Киклевич А.К. Динамическая лингвистика: между кодом и дискурсом. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 2014. – 444 с.

Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: когнитивные исследования. Институт языкознания РАН. – М.: «Знак», 2012. – 208 с.

Леонтьев А.А. Что такое альтернативная психология? Доклад на конференции по экзистенциальной психологии. – Звенигород, 2004 // Архивные видеоматериалы.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Комкнига, 2007. – 312 с.

Линь Мей, Хуа Эрчжи. «Тописка» как риторическая концепция и ее применение в обучении русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2016. – № 21. – С. 129–131.

Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 276 с.

Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://enc-dic.com/new_philosophy/Diskurs-412.html

Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: «Рефл-бук», Киев: «Ваклер», 2001. – 656 с.

Прохоров Ю.Е. Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2006. – 338 с.

Садикова В.А. Ментальный язык и коммуникативный смысл // Значение как феномен актуального языкового сознания носителя языка: Материалы межрегиональной научной конференции. – Воронеж, 2015. – С. 68–69.

Садикова В.А. К вопросу о языковой топологии // Вестник Тверского государственного университета, серия: Филология. – № 4. – Тверь, 2015. – С. 44–49.

Садикова В.А. Тописка как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла: монография. – Тверь, Тверской государственный университет, 2017. – 164 с.

Раздел 2.
Материалы II стратегической сессии
«Совещание экспертов российских и зарубежных вузов по проблемам
формирования речемыслительной культуры в высшей школе» (11.05.2017)

Part 2.
Materials of the Second Strategic Session
«Meeting of experts-philologists of Russian and foreign universities on the problems
of forming communicative cognitive culture in higher school» (11 May 2017)

Метафорическое представление России в современном политическом
и социально-поэтическом дискурсах: к проблеме конвергенции дискурсивных практик

¹Баранов Анатолий Николаевич

²Северская Ольга Игоревна

¹ИРЯ им. В.В. Виноградова РАН, Россия
119019, Москва, ул. Волхонка, 18/2
доктор филологических наук, профессор
E-mail: Baranov_Anatoly@hotmail.com

²ИРЯ им. В.В. Виноградова РАН, Россия
119019, г. Москва, ул. Волхонка, 18/2
кандидат филологических наук
E-mail: oseverskaya@yandex.ru

Аннотация. Основываясь на наблюдениях о конвергенции поэтического и политического дискурсов, авторы исследуют одну из наиболее распространенных общих для них дискурсивных практик – метафоризацию. В центре внимания при этом оказывается не только репертуар используемых М-моделей, но и порождаемые ими импликатуры. В статье рассматриваются метафорические осмысления России в политическом дискурсе и новой русской социальной поэзии 2000-х годов.

Ключевые слова: дискурсивный анализ, дискурсивные практики, политический дискурс, поэтический дискурс, конвергенция, метафорические модели.

УДК 81'27(470+571):81'42

Metaphorical representation of Russia in modern political and socio-political discourses:
A problem of convergence of discourse practices

¹Anatoly N. Baranov

²Olga I. Severskaya

¹Vinogradov Institute of Russian Language, Russian Academy of Sciences, Russia
119019 Moscow, Volkhonka Str., 18/2
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: Baranov_Anatoly@hotmail.com

²Vinogradov Institute of Russian Language, Russian Academy of Sciences, Russia
119019 Moscow, Volkhonka Str., 18/2
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: oseverskaya@yandex.ru

Abstract. Drawing on the observations over the convergence of poetical and political discourses the authors discuss metaphorization as one of common practices wide-spread in these discourses. The paper focuses not only on the repertoire of the employed metaphoric models but also on the semantic implications of metaphors in texts as well as discusses the metaphorical interpretations of Russia political and poetical discourse of the early 21st century.

Key words: discourse analysis, discourse practice, political discourse, poetical discourse, convergence, metaphorical models.

UDC 81'27(470+571):81'42

Введение. Сегодня конвергенция политического и поэтического дискурсов уже очевидна: власть все чаще заимствует некоторые особенности у поэтической речи и использует поэтические цитаты как аргумент в споре, а поэзия все больше социализируется, превращаясь в поэтическую публицистику [Баранов, Северская 2016]. Политический дискурс заимствует у поэзии и некоторые приемы моделирования действительности, и поэтическую терминологию. Сегодня в СМИ можно найти, например, замечание о том, что участники политического процесса *«не сошлись в метафорах по поводу России»* (курсив здесь и далее в примере наш. – А. Б., О. С.). Иными словами, обращение к поэтической практике не только подразумевается, но и прямо декларируется. К конституирующим политическую метафорику дискурсивным практикам мы будем относить совокупность М-моделей, типичных для данного дискурса, формирующих его как таковой, как специфический и отличающийся от других дискурсивных типов [Баранов 2014: 16]. При этом нас будут интересовать не только репертуар М-моделей, но и порождаемые ими импликатуры.

Материалы и методы. Исследование основывается на данных Национального корпуса русского языка [НКРЯ. Электронный ресурс] и материалах «Новая социальная поэзия» в журнале «Новое литературное обозрение» [НЛО. Электронный ресурс] и использует когнитивный подход к анализу материала, полученного методом контент-анализа.

Обсуждение. В наших целях будет интересно проанализировать метафорические осмысления России, сравнив вначале ее образы в политическом дискурсе до 2000-х гг. (репертуар М-моделей этого периода представлен и осмыслен А.Н. Барановым в монографии «Дескрипторная теория метафоры» [Баранов 2014]) и в начале XXI в.

Наиболее частотной в последнее десятилетие XX в. была модель ПЕРСОНИФИКАЦИИ – 70 контекстов в исследованном корпусе, при этом в 16 из них Россия представляла как пациенс, а не агенс, в 14 контекстах присутствовал вариант метафоры РОДСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ (*старший брат и мать/мамушка*).

На втором месте (18 контекстов) оказалась М-модель ТРАНСПОРТНОЕ СРЕДСТВО: *основательно потрепанный на ухабах истории российский воз; огромный корабль, плывущий по далеко не спокойному морю мировой истории (корабль и связанные с ним реалии упоминались в 14 контекстах)*.

Непосредственно за ней (17 контекстов) заняла свое место М-модель СТРОИТЕЛЬСТВО: речь шла не только о *строительстве новой России на старом пепелище*, но и Россию представляли в виде разного рода строений (15 случаев), порой весьма колоритных – как, например, *сюрреалистический монастырь или чумной дом*.

М-модель ЖИВОТНОЕ (15 контекстов) была представлена, прежде всего, метафорической проекцией Россия – это МЕДВЕДЬ (6 контекстов из 15): *Если даже под Россией понимать только Великобританию в виде РСФСР, то и тогда медведь не может быть равен суслику*; в 1 контексте происходит согласование метафорической номинации с Россией по роду: *Россия – одряхлевшая медведица*. При этом медведь в политическом дискурсе того времени профилирует такие свойства, как *величина, неповоротливость, неуклюжесть* (хотя на самом деле медведь – очень ловкое и быстрое животное).

М-модель ВОЙНА по отношению к России реализовалась довольно редко (9 раз), причем по отношению либо к правительству (*саперы*), либо к государственным институтам (*мина административно-национальных структур*). Но встречались и концептуализации мощи России: *танк; таран для разрушения европейских твердынь*.

В 2000–2015 гг., как показывает газетный подкорпус Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ), метафорика несколько изменилась. В самом общем плане она стала менее разнообразной.

По-прежнему лидирует М-модель ПЕРСОНИФИКАЦИИ.

Россия то собирается, как ей обещает президент Путин, *жить счастливо*, то, наоборот, что-то *болезненно переживает*; то *умнеет*, то *напрягает извилины, силясь сообразить*, как же побить опытных соперников на теннисном корте; то *встает с колен и снова становится великой державой* или *собирает отличный урожай зерна*, то *набивает шишку* (на дефолте) и *наступает второй раз на те же грабли* (в чеченской кампании); *вынашивает революцию, как мать ребенка*. Заметим, что в метафорическом осмыслении образа России активно участвует конвенциональная фразеология, что обогащает политический дискурс еще одной практикой, используемой и в поэзии.

В 2000-е годы реже встречаются метафоры РОДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ.

В НКРЯ в этот период зарегистрировано две ассоциации России со «старшим братом»: *Для чукчей водка – что для нас героин. Потому здесь к торговле водкой нужно относиться как к торговле наркотиками, иначе чукчам верная смерть... <...> А «старшего брата» опять обвиняют в геноциде...* [Николай Варсегов. На Чукотке шибко пьют и народ суров и люто... // *Комсомольская правда*, 2001.01.10]; *Так и не пришли в Белоруссию большие западные инвестиции. Зато белорусы сохранили огромный рынок сбыта в России. Больше 55 процентов всей своей продукции страна продает «старшему брату».* [Сергей Аверкин и Алексей Макурин. Почему маленькая Эстония обогнала большую Россию? // *Комсомольская правда*, 2001.08.29]. Эта М-модель навязывает соответствующую интерпретацию и в следующем случае: *Путин – старший брат Ширака* [*Комсомольская правда*, 2001.10.23], однако здесь этот смысловой эффект оказывается лишь частью языковой игры, поскольку словосочетание *старший брат*

употребляется в прямом значении – в статье говорится о двух носящих такие экзотические имена братьях из горного селения в Армении.

Персонифицирующая номинация *Россия-мамушка* встречается в 5 контекстах, например: *Отсюда, прямо с Красной площади, начинается отчет России-мамушки.* [Комсомольская правда, 2001.08.11]; *Но у нас в России-мамушке расстояния далеко не европейские...* [Комсомольская правда, 2001.07.05]; *Дотошные эксперты из МВД Великобритании составили <...> любопытный статистический рейтинг – количество заключенных в разных странах мира. И уж этот-то список уверенно возглавила Россия-мамушка. У нас за решеткой томятся 729 человек из каждых 100 тысяч населения. Далее следует США – 682 зека. Для сравнения: в среднем по Европе этот показатель составляет 87 заключенных* [Комсомольская правда, 2001.05.11].

Уходят из узуса М-модели ТРАНСПОРТНОЕ СРЕДСТВО, СТРОИТЕЛЬСТВО (СТРОЕНИЕ). Становятся более частотными МЕХАНИСТИЧЕСКИЕ метафоры: *Почему Россия крутится, как флюгер на ветру?* [Комсомольская правда, 2001.10.09]; нередко в сочетании с ПЕРСОНИФИЦИРУЮЩИМИ: *Россия окончательно упустит рычаги воздействия на ситуацию* [Вести, 2013.04.06].

А представляющая М-модель ЖИВОТНОЕ метафора *медведь* начинает профилировать совсем другие приписываемые этому зверю свойства: *своеволие, господство на определенной территории, готовность дать отпор агрессору: «Помните замечательную фразу: “То, что позволено Юпитеру, не позволено быку”. Мы не можем согласиться с такими формулировками. Может, быку и не позволено, но медведь ни у кого разрешения спрашивать не будет, – заявил Путин в пятницу. – Он считается у нас хозяином тайги. И он не собирается переезжать куда-то в другие климатические зоны, ему там неуютно. Но и тайги он своей никому не отдаст”, – добавил президент*» [Взгляд, 24.10.2014].

При этом «конфликтные» М-модели, представленные в материалах НКРЯ, по-прежнему ассоциируются с Россией чрезвычайно редко.

Вот один из примеров реализации М-модели ВОЙНА в речи В.В. Путина: *Я думаю, что не самым лучшим образом является вести борьбу на двух, на трех фронтах.* <...> *Но, если наши партнеры хотят, действительно хотят не использовать Россию, а совместно с ней работать и совместно с ней бороться с терроризмом, тогда мы готовы к этому. Но тогда мы вместе должны бороться и на этом фронте, на котором сегодня Россия борется. Мы готовы в этом случае рассмотреть возможность нашего участия на других направлениях борьбы с террором.* [Интервью Президента В.В. Путина журналу «Фокус» // Комсомольская правда, 2001.09.22]. С одной стороны, декларируется активная позиция России в борьбе с конкретным, названным прямо врагом, с другой – Россия предстает как один из многих, а не единственный «деятель» в этом конфликте.

Другая «конфликтная» метафора СОСТЯЗАНИЕ/СПОР также погружается в «военный» контекст: *Польша упорно стремилась в НАТО и прочие европейские структуры. Россия с не меньшим упорством возражала* [Комсомольская правда, 2001.10.16]; *Россия <...> планирует «придавить» своих конкурентов на международном рынке вооружений* [Комсомольская правда, 2001.12.21].

Анализ зафиксированного употребления в метафорических конструкциях существительного *атака* и глагола *атаковать* показывает, что с образом России как государства они не ассоциируются, в политическом дискурсе начала XXI в. *атакуют* Запад (*Атакуют ли Запад мозг наших детей?* [Комсомольская правда, 2001.06.06]) и традиционно агрессивные группировки: *террористы, бритоголовые фашисты, антиглобалисты*. Атакующие действия – это, скорее, «внутреннее дело»: в НКРЯ можно встретить разного рода *атаки на бизнес* – со стороны властных структур, таможенников и медиков (и возможный ответный *переход в атаку* олигархов), *атаки депутатами правительства*, но в политическом дискурсе эти примеры немногочисленны.

А вот в публицистическом дискурсе, не касающемся политики, метафора ВОЙНА очень распространена. НКРЯ дает множество интересных (например, *любовную или денежную атаку, атаку остеохондроза*), а порой и забавных примеров: *Серые бревенчатые сараи и избы покосились, кажется, от жары. На единственной улице деревеньки ни единого человека. Кажется, вымерло все. Но вот теленок на привязи, петух с гаремом рябеньких кур атакует навоз, кот на заборе, герань в открытом окне. «Бабушка, много ль в деревне жильцов?» Старуха конфузливо прикрывает рукою рот, совершенно лишенный зубов, и объясняет, что кое-кто в деревне еще живет, но все сегодня на сенокосе* [Комсомольская правда, 2001.09.07]; *Пассажиры атакуют дежурную по вокзалу: – Из Владика 317-й будет? – Узнаете в 6 вечера, – флегматично отвечает девушка в форме* [Комсомольская правда, 2001.08.04]; *Выдающийся артист-каратист стал отцом двойни, переположившей весь лос-анджелесский роддом. Ловко освободившись от захвата мамыши, мальчик Дакота и девочка Делли двумя ударами пяткой в лоб с разворота нокаутировали акушера, сопровождая атаку новорожденных криком: «Кья-а-а-а!!!»* [Комсомольская правда, 2001.09.07].

Что касается новой социальной поэзии, то в ней Россия метафорически не представлена – за редчайшим исключением.

Первое – это персонифицированный образ России в «Песне о президенте» челябинского студента-поэта М. Анищенко: *Ты скажи мне, Россия, Ты ответь на вопрос: «Почему президенту ты веришь?» И, смотря на него, ты не чувствуешь слез И душой за него не болеешь. Застывая, сердца все рубили с плеча*

И бросали в огонь наши души. «Голосуй и гуляй!» <...> Говорят, что Россия устала [Комсомольская правда, 2001.12.20].

Второе – это персонификация в конкретных образах: *безоружных граждан, озверевшей толпы, омоновцев, студентов-пацифистов, интеллектуалов/интеллектуалов, рабочего/гастарбайтера* и др., – об этом можно судить по материалам рубрики «Новая социальная поэзия» в журнале «Новое литературное обозрение» [НЛО: Электронный ресурс]. Иными словами, это, скорее, метонимическое представление.

И такие метонимически обусловленные персонифицирующие метафоры появляются в 2000-е гг. и в политическом дискурсе: *Россия устами премьер-министра Касьянова пообещала нефтяную скважину слегка прикрыть. Цены тут же рванули на 10 % вверх [Комсомольская правда, 2001.11.20]; Россия – каждый ее житель – почувствует новый прилив сил и энергии [Комсомольская правда, 2001.12.28];* и в публицистическом: *О книге [Т. Толстой «Кысь»] говорила вся интеллигентная Россия, ее сочли главным литературным событием года. Хотя бы по этой причине «Кыси» должны дать «Букер» [Комсомольская правда, 2001.12.06].*

Заключение. Различие репертуара М-моделей в политическом и публицистическом дискурсах говорит о том, что первый, с одной стороны, в большей степени подвергается цензуре, с другой – использует определенные М-модели для создания образа России как мирной страны, готовой, впрочем, дать отпор внешним агрессорам и внутренним врагам, но не инициирующей конфликты; государства, образующего диалектическое единство со своими гражданами. В последнем случае используются персонифицирующие метафоры, представляющие диалектику части и целого, и в росте числа такого рода М-моделей политический дискурс испытывает влияние поэтического. В свою очередь, особенностью развития социально-поэтического дискурса на данном этапе можно назвать снижение метафоричности: образное представление России основывается на метонимии, образы как бы вырастают из реальности, а главным оказывается говорящий субъект [Северская 2015], совмещающий в своем образе *я-социальное, я-публицистическое и я-лирическое.*

Библиография

- Баранов А.Н. Дескрипторная теория метафоры. – М.: Языки славянской культуры, 2014.
- Баранов А.Н., Северская О.И. Поэтические практики в современном политическом дискурсе: к постановке проблемы // *Общественные науки и современность.* – 2016. – № 4. – С. 159–170.
- Северская О.И. Новый публицистический стиль: поэтические и политические практики (на примере «политической» поэзии России и Германии) // *Stylistika.* – Opole, 2015. – XXIV. – S. 141–162.
- Национальный корпус русского языка [НКРЯ. Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ruscorpora.ru.
- Новое литературное обозрение [НЛО. Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nlobooks.ru/nlo>.

**Синергический аспект проблемы формирования культуры
вербального взаимодействия студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи**

Боброва Светлана Владимировна

Институт русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова, Россия
119991, Москва, Ленинские горы, 1
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: bobrova_svetlana@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения принципов синергетики в процессе воспитания культуры вербального взаимодействия на современном образовательном этапе в условиях реализации требований государственных образовательных стандартов высшей школы последнего поколения. Большое внимание уделяется методической системе преподавания и описанию учебной ситуации с разных коммуникативных позиций.

Ключевые слова: синергетика, речемыслительная деятельность, первичная и вторичная коммуникативная деятельность, вербальное взаимодействие, семантическое пространство речевого произведения, внеязыковая семантика.

УДК 372.881.161.1

**Synergic aspect of forming students' culture of verbal interaction at
Russian language and speech culture lessons**

Svetlana V. Bobrova

Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University, Russia
119991 Moscow, Leninskie Gory, 1
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: bobrova_svetlana@mail.ru

Abstract. This article discusses the application of the principles of synergy in developing the culture of verbal interaction at the present educational stage in the context of meeting the requirements of the state educational standards of the current higher school. Significant attention is paid to the methodological system of teaching and description of different communication positions.

Key words: synergy, communicative cognitive activity, primary and secondary communicative activity, verbal interaction, semantic space of speech product, extra linguistic semantics.

UDC 372.881.161.1

Введение. Развитие образовательной системы, переход к деятельностной, личностно-ориентированной и компетентностной парадигме образования требует разработки и описания принципиально иных методов и приемов обучения, в основе которых лежат принципы гуманистической философии. Проблеме описания педагогических задач на занятии по русскому языку и культуре речи посвящена эта статья.

Материалы и методы. Материалом данного исследования послужила учебная коммуникативная ситуация. Синергический метод (как один из междисциплинарных) использовался имплицитно в качестве базиса лингвометодического анализа. Ведущим методом был выбран описательный, включающий в себя основные компоненты: наблюдение, обобщение, интерпретацию, классификацию. В работе использовались лингвистические методы и метод дискурса-анализа.

Обсуждение. Синергетика как современное междисциплинарное направление научных исследований связана с изучением процессов перехода от хаоса к порядку (и наоборот) как процессов самоорганизации (и самодезорганизации) в открытых нелинейных системах самой различной природы. Процесс коммуникации в структуре учебной ситуации является сложным процессом взаимодействия субъектов как в локальном, так и в глобальном масштабах.

Характеризуя синергетику, обычно отмечают, что это «становящееся» направление научного поиска. В течение короткого времени своего существования (примерно 50 лет) синергетика привлекла своей новизной специалистов как естественно-научного, так и социально-гуманитарного профилей, в том числе и педагогов. Так, идеи синергетики могут быть применимы в современном образовательном пространстве на основе использования ее основных принципов, которые были разработаны В.Г. Будановым [Буданов 2007: 27].

Принцип гомеостатичности означает, что любая система имеет цель своего существования, которую она достигает, преодолевая разные флуктуации. Движение по аттрактору сопровождается преодолением множества случайностей, но система с необходимостью реализует свою цель. Так, на занятиях по рус-

скому языку и культуре речи мы сталкиваемся с тем, что личности и студентов, и преподавателя остаются в определенном смысле неизменными при постоянном изменении дискурса.

Об иерархичности мы говорим в том случае, когда смыслом структурной иерархии является составная природа вышестоящих уровней по отношению к нижестоящим. Данный подход позволяет представить любой системный объект в понятиях иерархии уровней организации подсистем, отраженной в его структуре. С точки зрения синергетического подхода любые элементы, связываясь в структуру, передают ей часть своих свойств более сложных уровней к свойствам более простых уровней системы. Примером может служить рассмотрение языковой системы, в которой фонетические единицы более низкого уровня проявляют себя на высшем, текстовом уровне, так называемые аллитерация и ассонанс как приемы создания выразительности речи.

Одним из принципиальных свойств сложных систем является нелинейность. В гуманитарном, качественном смысле нелинейность проявляется тогда, когда некий результат непропорционален усилиям, т.е. целое не есть сумма его частей. Коммуникативные задачи и их реализация всегда нелинейны.

Принцип открытости говорит о том, что как в социальной, так и в педагогической реальности все системы в большей или меньшей степени открыты. Незамкнутость системы позволяет ей эволюционировать от простого к сложному, разворачивать программу самоорганизации. Так, в процессе вербального взаимодействия преподавателя и студентов разворачивается смысловое поле обновленных и обогащенных представлений. Состояние неустойчивости реализуется в точках бифуркации, которые порождают появление нового качества. Это новые ассоциации, смыслы и представления, возникающие в момент языкового общения.

По мнению ученых, именно в педагогике методы синергетики могут оказаться чрезвычайно плодотворными. «В последнее десятилетие система российского образования переживает этап неустойчивого, кризисного развития, для исследования которого синергетика разработала стройную методологическую основу» [Солодова 2012: 52]. Процесс обучения культуре вербального взаимодействия возможен в деятельностной, личностно ориентированной (субъект-субъектной) образовательной парадигме. Такой подход рассматривает самоопределяющуюся личность как открытую самоорганизующуюся систему, обладающую эмерджентными (вновь возникшими) свойствами. Идея самообразования, самоорганизации и самоуправления проявляется в организации педагогической коммуникации с целью воспитания культуры вербального взаимодействия в стимулирующем, побуждающем воздействии на субъект с целью его самораскрытия и самосовершенствования, самоактуализации в процессе внешней и внутренней коммуникативной деятельности [Князев 2016: 484].

Рассмотрим методические приемы воспитания культуры вербального взаимодействия на занятиях по русскому языку и культуре речи. Методическая система преподавания этого курса строится на учебной ситуации, которая предполагает включение студентов в учебную деятельность, осуществляемую в разных коммуникативных позициях: автора высказывания на учебную тему, слушателя, исследователя речевой ситуации, оппонента, аналитика и критика, а также рефлексивной позиции всех участников коммуникации. Деятельность автора, говорящего, пишущего – это производство речи, заключающаяся в «переводе» мыслительной информации во внешнюю речь при помощи языковых средств. В этой позиции личность демонстрирует поле своего сознания, в том числе и языкового, степень развитости языковых способностей, полноты лексикона и грамматикона как специальных языковых средств, а также проявляет свои речевые способности – умение формировать и формулировать высказывание для точной передачи мысли. Деятельность слушающего или читающего – это сложная аналитико-синтетическая деятельность восприятия и понимания высказывания, текста.

Дидактической единицей на занятиях становится любой текст, в том числе и созданный самими обучающимися. Текст как дидактическая единица представляет собой языковой материал, который рассматривается с двух позиций – со стороны системы языка и как продукт речемыслительной деятельности автора. С лингвистической точки зрения анализируется лексическое наполнение произведения и его грамматическое выражение, а также стилистическая и фонетическая окраска. Исследователь текста как речевого явления выделяет механизмы передачи авторских представлений об окружающей действительности. В этом случае содержательная сторона произведения рассматривается как речемыслительная деятельность [Боброва 2010: 25]. Скажем, с точки зрения синергетики коммуниканты в процессе понимания речи выстраивают содержание высказывания, привнося свои ассоциации, смыслы, при этом семантическое поле обновляется и обогащается в ситуации общения. Студент на занятии интересуется не только теми или иными языковыми средствами выражения мысли, но и тем, как и почему автор использовал данные языковые единицы и конструкции, какую роль они сыграли в семантической составляющей текста. Так семантическое содержание, или семантика текста, становится тем мыслительно-языковым и мыслительно-речевым целым, разные аспекты которого проявлены в сочетании различных единиц содержания речевого произведения. В процессе коммуникативной деятельности происходит взаимодействие между языковым и неязыковым содержанием сознания в ходе кодирования речевого смысла высказывания. Именно в речи лексические, деривационные, грамматические значения используются для организации и передачи внеязыковой семантики сообщения; то есть возбуждают в сознании содержание относительно с данным языковым значением понятия и связанные с ним ассоциативные знания.

В результате вторичной коммуникативной деятельности происходит актуализация языковых значений и соответствующих понятий: в речевой смысл вовлекаются с помощью ситуации и контекста коммуникативно значимые компоненты тех знаний о предмете, которые не входят в содержание системных единиц. Усвоение смыслового уровня текста вводит понимающую личность в ситуацию субъектной реальности, т.к. восприятие смысла определено индивидуальностью читателя, поэтому в подобной герменевтической ситуации невозможно установить единственно правильный и полный вариант понимания.

Для преподавателя, целью которого является формирование культуры вербального взаимодействия, важно понимать, что устное высказывание как продукт речевой деятельности автора представляет собой уникальную речевую единицу, в которой содержится результат перевода авторской мысли, его чувств, мнения об окружающей действительности, в словесные знаки. По мнению психологов, речевая деятельность определяется единством двух сторон – внешней, исполнительской, реализующей свою деятельность, и внутренней, внешне не наблюдаемой. В качестве внутренней стороны деятельности, осуществляющей организацию, планирование, программирование деятельности, выступают те психические функции, которыми она реализуется. Это потребности и эмоции, мышление и память, восприятие и внимание. Внутренней стороной продуктивных видов речевой деятельности является процесс речепорождения, который включает в себя мотивационную фазу и фазу формулирования мысли посредством языка. При этом рецептивные виды речевой деятельности характеризуются той же структурой своей внутренней стороны [Леонтьев 1969: 124]. Так, в момент коммуникации слушатель или читатель, воспринимая текст, прорабатывает обратную работу – переводит слова и звуки в собственные мысли, пытается понять, интерпретировать авторский замысел. На поведение говорящего в процессе подбора языковых единиц в момент создания речи играют речевые образцы, всплывающие в его сознании. Важным для формирования навыка правильного речевого поведения становится накопление формул и клишированных речений в процессе вторичной коммуникативной деятельности. Чтобы научиться следить за своим речевым поведением и контролировать процесс производства речи, нужно рассматривать речевые образцы, читать тексты, анализировать их влияние на собеседника и использовать в собственном речевом поведении в позиции говорящего или пишущего.

Говоря об адекватности восприятия текста и воспитания культуры вербального взаимодействия, можно предложить некую общую схему, придерживаясь которой исследователь текста выйдет на глубинные смыслы произведения. Это определение темы речи и выделение подтем текста, что позволит заметить логику развития мысли автора. Грамматические основы предложений текста и ключевые слова помогут построить ту ситуацию действительности, которую описывает автор произведения. Определение значения образных средств даст возможность читателю представить авторскую картину мира, а соотношение выстроенной действительности с личным опытом – описать свое видение ситуации. Формулирование смысла текста, его проговаривание и обсуждение позволит доказать правильность сделанных выводов [Боброва 2016: 53].

Заключение. Применение принципов синергетики, приемов гуманистической педагогики, технологий герменевтического анализа дискурса позволяет включить студентов в коммуникативную деятельность и способствует развитию их речевых способностей. Воспитание культуры речевого поведения собеседников в разных коммуникативных позициях помогает сформировать культуру их вербального взаимодействия.

Библиография

Боброва С.В. О культуре речевого поведения в процессе понимания художественного текста/ Сборник научных трудов «Семантика слова и семантика текста». – Вып. 10. – М., 2010. – С. 25.

Боброва С.В. Формирование культуры вербального взаимодействия на занятиях по русскому языку и культуре речи // Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах: Круглый стол (Международная научно-практическая конференция). – (Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 21 октября 2016 г.): тезисы докладов. – М.: «Научный консультант», 2016. – С. 53–56.

Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании. – М.: Изд-во ЛКИ/URSS, 2007. – С. 27–29.

Князев В.Н. Эвристические возможности синергетической методологии в философии образования // Современное образование: векторы развития // Материалы Международной научно-практической конференции Института социально-гуманитарного образования. Ч. 1. – М., 2016. – С. 484–488.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969. – С. 124.

Солодова Е.А. Новые модели в системе образования: синергетический подход. Учебное пособие / предисловие Г.Г. Малинецкого. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – С. 52.

История преподавания русского языка как иностранного в вузах Португалии

Булах Елена Анатольевна

Исследовательский центр социологии экономики и организаций,
Высшая школа экономики, Лиссабонский университет, Португалия
1249-078, Lisbon, Rua Miguel Lupi 20
кандидат филологических наук, доцент, член МАПРЯЛ
E-mail: <helenabulakh@gmail.com>, <alena-15@yandex.ru>

Аннотация. В статье прослежена история преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в вузах Португалии. В последнее время отмечен рост внимания к русскому языку и культуре в местной студенческой среде. Однако современная система среднего и высшего образования Португалии предлагает весьма лимитированную возможность изучать русский язык (в основном, в рамках курсов по выбору в ряде вузов страны). Уровень владения русским языком оставляет желать лучшего и может быть определен в большинстве случаев как элементарный, что, в первую очередь, связано с качеством преподавания. Неглубокое знание португальцами жизни в современной России свидетельствует о недостаточности информации, которая доходит до простых португальцев.

Ключевые слова: история преподавания русского языка как иностранного (РКИ), вузы Португалии.
УДК 372.881.161.1(469)(091)

History of teaching Russian as a foreign language in Portuguese universities

Elena A. Bulakh

Research Centre of Sociology of Economics and Organizations,
Higher School of Economics, Lisbon University, Portugal
1249-078 Lisbon, Rua Miguel Lupi 20
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: <helenabulakh@gmail.com>, <alena-15@yandex.ru>

Abstract. The paper explores the history of teaching Russian as a foreign language in Portuguese universities. Lately the Russian language and culture have been attracting more attention of the local student community. Although the modern system of secondary and higher education offers only limited possibilities to study Russian in several Portuguese universities (mainly through optional courses). In many cases the level of language proficiency is not sufficient and can be defined as elementary, which results from the poor quality of teaching. The shallow knowledge of modern Russia reveals insufficiency of information reaching ordinary Portuguese citizens.

Key words: history of teaching Russian as a foreign language, Portuguese higher schools.

UDC 372.881.161.1(469)(091)

Введение. История преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в России насчитывает более 1000 лет. Периоды и этапы развития методики РКИ отражают изменения, происходящие в общественной, политической и социально-экономической жизни России и существенным образом влияющие на процессы образования, воспитания и обучения. Как известно, изучение русского языка за рубежом стало актуальным вскоре после образования Киевской Руси и выхода Русского государства на международную арену, причем в Юго-Восточном и Западном регионах Европы обучение проходило по-разному в зависимости от потребностей общества. Сегодня первое место среди методов обучения РКИ, которые мы применяем в Португалии, принадлежит коммуникативному методу (название предложено Е.И. Пассовым). Его целью является развитие у учащихся умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями.

Материалы и методы. Материалом послужили научно-методические труды в области РКИ, личный преподавательский опыт в условиях Португалии. Методы – аналитический обзор, наблюдение, анализ методической документации продуктов речемыслительной деятельности обучающихся в образовательном процессе.

Обсуждение. Актуальная задача наших дней – поддержание российского этнокультурного пространства в странах Европы и, в частности, в Португалии и укрепление связей зарубежных общин с Россией. Одним из инструментов реализации этой задачи является изучение русского языка наряду с другими иностранными в мультилингвальном пространстве современной Европы. Растущий интерес к русскому языку, культуре и истории среди европейской молодежи, безусловно, является позитивным моментом, идет на пользу конкретным детям, семьям и открывает новые возможности для самореализации молодого человека в современном обществе. Как известно, знание многих языков – это важнейшее конкурентное преимущество в эпоху глобализации.

Основными хранителями и носителями русского языка и культуры в Португалии являются наши соотечественники. Им принадлежит ключевая роль в деле укрепления языкового разнообразия и сохранения национальных традиций для будущих поколений. Португальская русскоязычная диаспора последней волны иммиграции довольно молода. Она существует лет 15–20 (с конца 90-х годов), но за это время уже выросло целое поколение, родившееся в Португалии и, как правило, никогда не жившее в России. Очень нелегко, проживая в чужой стране, сохранить чистоту русской речи. Осложняет ситуацию и практическое отсутствие среди соотечественников, большинство из которых переехало в Португалию в первой половине двухтысячных, представителей старших поколений, которые в силу естественных возрастных причин являются стабильными и не подверженными конъюнктурным влияниям носителями родного языка. Тему изучения и сохранения русского языка в Португалии можно разделить на два условно независимых блока. В первую очередь – это родной и разговорный язык для проживающих в стране соотечественников. Именно для них, и особенно для детей, родившихся или переехавших в страну в дошкольном возрасте, проблема двуязычия является весьма актуальной.

Параллельное изучение двух языков – закономерный культурный ход для любого мигранта, и русскоязычные представители постсоветского пространства не являются исключением. Более того, будучи дисциплинированной, лояльной общиной, характеризующейся высоким уровнем толерантности, наши соотечественники в качестве одного из важнейших условий успешной интеграции в португальское общество вполне справедливо выделяют свободное владение португальским языком. Между тем на определенном этапе два языка неизбежно начинают конкурировать между собой. Для взрослых соотечественников – это чаще всего момент закрепления на новом рабочем месте, для молодежи – выбор профессии и дальнейшее обучение в португальских учебных заведениях. Сегодня во многих семьях дети и родители нередко оставляют русскому языку роль бытового средства коммуникации. Но родной русский язык – это наша связь с исторической родиной с нашими истоками, а для детей иммигрантов – это еще и средство общения поколений. Сохранение языковой среды как элемента национальной культуры и культурной идентичности становится приоритетной задачей организаций соотечественников. Практически при всех крупных ассоциациях и церковных приходах действуют воскресные школы, где преподается русский язык, организуются детские оздоровительные лагеря. Положительную роль играют проводимые в различных городах силами ассоциаций мероприятия, посвященные важным датам российской истории и культуры. Пользуются популярностью издаваемые в Лиссабоне русскоязычные газеты «Слово» и «Маяк Португалии». Благодаря энтузиазму и усилиям наших соотечественников в Португалии функционируют многочисленные центры выходного дня, а также дошкольного, начального и среднего образования, в которых дети из русских и смешанных семей не только изучают русский как второй родной язык, но и получают возможность приобщаться к истории и культуре своей исторической родины. Занятия в этих центрах могут посещать и дети из португальских семей.

Нельзя не упомянуть о том, что существует целый ряд вопросов, которые касаются различных аспектов воспитания и образования русскоязычных детей XXI века в условиях иммиграции. В первую очередь, это проблема сохранения русского языка и культуры, а также вопрос сбалансированного двуязычия детей из смешанных семей. Следует отдать должное мастерству наших преподавателей-русистов, которым приходится решать целый ряд методических задач, связанных с кросс-культурными различиями в практике преподавания русского языка и культуры.

Русский язык как иностранный изучается в Португалии сравнительно недавно, и это изучение не носит массового характера, даже несмотря на значительный интерес местных жителей к русской культуре, истории, искусству и фонетическому сходству двух языков. На сегодняшний день в стране работают примерно 20 преподавателей-русистов, из них более 95 % – носители языка.

Представим небольшой экскурс в историю преподавания русского языка в высших учебных заведениях Португалии. Она началась после Демократической революции 25 апреля 1974 года. Первым открыл свои двери русскому языку классический Лиссабонский университет, где на протяжении более 30 лет его преподаванием занималась бывшая выпускница МГУ им. Ломоносова Мария Тереза Невш Феррейра.

В 70-е годы наблюдался повышенный интерес к Советскому Союзу, университетские аудитории во время занятий по русскому языку иногда не вмещали всех желающих. Еще одним очагом советской культуры в то время являлась Ассоциация португальско-русской дружбы Лиссабона, которая предлагала начальные курсы русского языка и нередко проводила культурно-познавательные мероприятия.

В последнее время отмечен рост внимания к русскому языку и культуре в местной студенческой среде. Однако современная система среднего и высшего образования Португалии предлагает весьма лимитированную возможность изучать русский язык (в основном, в рамках курсов по выбору в ряде вузов страны). Русский язык факультативно преподается в девяти университетах на базе либо языковых курсов, либо центров славистики (это университеты городов Лиссабона, Порто, Минью, Авейру, Коимбра, Алгарве, Азорских островов), и лишь в университете г. Коимбра и в Высшей школе бухгалтерского учета и управления г. Порту русский язык входит в список обязательных дисциплин бакалавриата или магистратуры. Функционирующие в данных высших учебных заведениях курсы русского языка неизменно пользуются популярностью. В октябре 2013 года первую годовщину отметил «Русский центр» университета г. Коимбра, запустив проект «Российское кино».

Между тем уровень владения русским языком оставляет желать лучшего и может быть определен сегодня в большинстве случаев как элементарный, что, в первую очередь, связано с качеством преподавания. Необходимо отметить, что оно находится в поле зрения преподавателей и федерального агентства «Россотрудничество», при поддержке которых получила развитие практика направления в Португалию специалистов из России. Так, по результатам работы ведущих российских педагогов-методистов в университете г. Лиссабона в 2012 году были сделаны весьма серьезные выводы. В дальнейшем подготовка к направлению в ноябре 2013 года преподавателей Московского педагогического университета в университет г. Порто велась более системно, с учетом пожеланий и рекомендаций практически всех преподавателей русского языка в Португалии. В период пребывания российских представителей намечено проведение общепортугальского учебно-методического семинара с целью положить начало практике регулярного повышения квалификации местных преподавателей как в Португалии и России, так и в третьих странах. Подобное двустороннее межвузовское сотрудничество, безусловно, оказывает позитивное влияние на положение дел с преподаванием русского языка как иностранного.

В современных условиях очень важное значение имеют российские фонды и некоммерческие гуманитарно-образовательные организации («Россотрудничество», фонд «Русский мир»), которые занимаются продвижением русского языка и культуры и реализуют программы по его поддержке в Португалии. Так, при поддержке фонда «Русский мир» более системным стало снабжение курсов русского языка литературой и учебными пособиями. Среди путей улучшения качества преподавания следует отметить развитие структуры повышения квалификации преподавателей, оказание методической поддержки, улучшение снабжения учебной и методической литературой, проведение культурно-просветительских мероприятий. В процессе изучения и познания разных народов и культур мы создаем систему образов «других». Подобные образы могут быть более или менее правдивыми и обоснованными, однако никогда не удается полностью отказаться от стереотипов, даже если мы и являемся знатоками данной темы. Восприятие России и русских нашими современниками-португальцами основано на общепринятых в их обществе идеях и ценностях. Именно об этих ценностях и идеях, разделяемых группой взрослых студентов курса «Русский язык и культура», мы и поговорим более подробно в этой статье.

В Португалии существует устойчивый интерес к России, но в связи с тем, что контакты между нашими странами до сих пор ограничены немногочисленными областями соприкосновения, образ современной России все еще довольно размыт и беден. Основной спектр этого интереса имеет приложение в сферах политической жизни и социальных проблем современного российского общества, о которых пишут и говорят португальские СМИ (например, курс рубля, цены на газ и нефть, экономическая ситуация и т.д.). Взрослые португальские студенты курса «Русский язык и культура» еще находятся под довольно сильным влиянием стереотипов о Советском Союзе, частично унаследованных от своих родителей и близких, которым удалось в свое время посетить СССР. По мнению некоторых из них, Россия – это отдельный от остальной Европы мир, далекий, холодный и экзотичный. Зачастую в этот глобальный образ России причудливыми нитями вплетаются противоречивые убеждения, которые порой кажутся парадоксальными. Например, Россия воспринимается как страна, где простые люди почти не владеют иностранными языками, в частности английским, но в то же время система российского образования, унаследованная от советских времен, все еще считается одной из лучших в мире.

Хотелось бы особо отметить, что за последние 20 лет образ России глазами наиболее культурных и образованных португальцев был значительно обновлен и раскрашен более яркими красками благодаря появлению многочисленных прямых переводов с русского на португальский язык произведений русской классической литературы. Необходимо отметить значительный вклад, вносимый в этот процесс известными переводчиками Антону Пешкада, Ниной и Филиппом Герра. Важность их труда нельзя переоценить. Именно благодаря появлению их переводов многие португальские студенты уже имели возможность открыть для себя мир русской литературы. На наших занятиях они часто упоминают имена классиков: Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, а также Бориса Пастернака и Михаила Булгакова, однако большинство современных российских авторов португальской аудитории пока не известно.

Познания португальских студентов в других областях русской культуры тоже достаточно ограничены. Например, во время бесед о русском и советском кинематографе в большинстве случаев упоминаются всемирно известные режиссеры Сергей Эйзенштейн и Андрей Тарковский. Надеемся, что значительные усилия по популяризации советского и российского кино, прилагаемые отечественными культурными и просветительскими организациями, вскоре начнут приносить плоды. На протяжении нескольких последних лет при поддержке и при непосредственном участии Федерального агентства «Россотрудничество» и Госфильмофонда России в Португалии регулярно проводятся Недели русского кино, в течение которых широкой португальской публике демонстрируются шедевры российского кинематографа.

По причине сравнительно недавнего вовлечения России в мир глобализации и международного туризма многие аспекты советской культуры (например, советские анекдоты) остаются пока малоизвестными и непонятными португальским студентам. Трудность их интерпретации, в основном, объясняется незнанием исторического и культурного контекстов и особенностей повседневности советского общества. Однако советский анекдот как неотъемлемая часть нашего культурного наследия и по сей день ока-

зывает немаловажное влияние на современный российский менталитет. Более глубокое изучение этого явления позволило бы португальским студентам лучше понять особенности восприятия россиянами – бывшими советскими людьми – политических и социальных событий недавней эпохи, смысл ценностей, бытовавших в советском социуме.

Открытый жизнелюбивый дух португальцев особенным образом проявляется в сфере кулинарии. Опираясь на наши многочисленные наблюдения, отмечаем, что все, что связано с гастрономической темой, имеет гарантированный успех у португальцев. Обычно они с большим любопытством задают преподавателю многочисленные вопросы на эту тему. Экзотические кухни мира и процесс приготовления незнакомых блюд вызывают большой интерес у моих португальских студентов. Их волнует вопрос: «Что же едят эти загадочные русские в своей далекой холодной стране?» К сожалению, их познания русской кухни часто сводятся к нескольким названиям и стоящим за ними образам: водка, борщ, икра. Некоторые студенты бывают весьма удивлены, узнав, что основные ингредиенты для приготовления традиционных блюд русской кухни можно приобрести в обычном португальском супермаркете. При изучении названий овощей и фруктов их удивляет, что в России выращивают много растений, овощей и фруктов теплых климатических зон, например, арбузы и виноград.

Курс «Русский язык и культура» включает в себя проведение открытого занятия по теме «Еда» с вводной лекцией по теме и дальнейшей дегустацией традиционных русских закусок и сладостей в одном из русских мини-маркетов Лиссабона. Обычно данное занятие проходит с большим успехом. В конце учебного года в качестве дополнительного бонуса мы организуем посещение одного из русских ресторанов, находящихся в португальской столице. На этом этапе обучения наши студенты уже довольно уверенно обсуждают с официантом и самостоятельно заказывают по-русски блюда из меню, иногда даже просят их рецепты. Испеченный одним из моих студентов яблочный пирог Марины Цветаевой пользуется большим успехом среди его португальских друзей. По его словам, во время угощения он обычно рассказывает своим гостям непростую историю жизни поэтессы и даже пытается декламировать ее стихи. Так весьма необычным образом, благодаря кулинарному рецепту, осуществилось его первое знакомство с миром русской поэзии XX века.

Еще одна тема, которая всегда вызывает большой интерес и удивление португальцев, – это языковое и культурное разнообразие России. Им с трудом верится, что национальный состав нашей страны насчитывает более 160 национальностей и народностей. Неизвестным для некоторых является и тот факт, что культура современной России является продуктом многонационального и многоконфессионального общества, в котором доминируют русский язык как государственный и русская культура как принадлежащая самой многочисленной нации нашей страны. В связи с этим у студентов часто возникает вопрос о близости и степени родства таких славянских языков, как украинский, белорусский и русский. Среди португальцев существует стойкое убеждение о том, что русский и украинский – это на самом деле один и тот же язык с разными вариантами произношения, как португальский в Португалии и в Бразилии.

Отдельно хотелось бы упомянуть особенности восприятия португальцами русского национального характера, нашей загадочной русской души. Зачастую типичный представитель России описывается ими как закрытый неприветливый человек, который не любит улыбаться, общаться с иностранцами. Мы, преподаватели РКИ, часто с удовлетворением замечаем коренную трансформацию такого образа после даже недолгого пребывания португальцев в России. Обычно они посещают нашу страну в качестве студентов летних школ русского языка. В течение этих поездок португальцы напрямую общаются со своими русскими преподавателями и новыми друзьями. Постепенно приходит понимание того, что два наших народа имеют довольно много общего, и эта схожесть отражается в самых разных сферах жизни, начиная с фонетического сходства языков и заканчивая семейными устоями и традициями. Так, после недавних московских каникул один из моих португальских студентов подытожил свои наблюдения таким образом: «в действительности простые русские в жизни хотят того же самого, что и простые португальцы, а именно: счастливую семью, хороший дом и красивую новую машину». (Хотя нельзя не отметить сугубо потребительски-бытовой уровень восприятия жизни, отражаемый данным выводом.)

Заключение. Неглубокое знание португальцами жизни в современной России (и наоборот) свидетельствует о пока еще поверхностном знакомстве двух наших народов, недостаточности информации, которая доходит до простых португальцев. Без сомнения, интерес к иной стране невозможно поддерживать и укреплять без помощи СМИ, однако желание самих людей узнать и познать «другого» играет не менее важную роль в данном процессе. Заполнение существующих культурных лакун и развенчание ложных представлений – это одна из основных миссий преподавателей русского языка и культуры. Реалистичный и красочный образ России поможет создать не стандартный набор «матрешка, балалайка и валенки», а ознакомление с русской историей, наукой, искусством, архитектурой. Награда преподавателю – слова студентов о том, что все-таки стоит поближе узнать Россию.

Некоторые особенности русско-английского «двуязычия» в профессиональной речи специалиста по информационным технологиям

¹Врыганова Ксения Александровна
²Костина Елена Витальевна

¹Ивановский государственный химико-технологический университет, Россия
153000, г. Иваново, пр-т Шереметьевский, 7
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: kvryganova@yandex.ru

²Ивановский государственный химико-технологический университет, Россия
153000, г. Иваново, пр-т Шереметьевский, 7
старший преподаватель
E-mail: kirilka69@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена изучению некоторых особенностей профессиональной речи специалистов по информационным технологиям. Рассматривается русско-английское двуязычие как основная языковая характеристика данного профессионального сообщества.

Ключевые слова: информационные технологии, профессионализмы, сленг, русско-английское языковое взаимодействие.

УДК 81'27:811.111(470+571)

Peculiarities of Russian-English “bilingualism” in the professional speech of an information technology professional

¹Kseniya A. Vryganova
²Elena V. Kostina

¹Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Russia
153000 Ivanovo, Sheremetyevsky Ave., 7
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: kvryganova@yandex.ru

²Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Russia
153000 Ivanovo, Sheremetyevsky Ave., 7
Senior Lecturer
E-mail: kirilka69@mail.ru

Abstract. The article discusses some peculiarities of professional speech of IT specialists. Russian-English bilingualism is considered as the main linguistic characteristic of this professional community.

Key words: information technology, professionalism, slang, Russian-English linguistic interaction.

UDC 81'27:811.111(470+571)

Введение. Во второй половине XX – начале XXI вв. глобальные связи и расширение языковых контактов стали характерной чертой существования человечества. Все более распространенной формой общения становятся средства массовой коммуникации, такие как сотовые телефоны, компьютеры и Интернет. Развитие компьютерных и сетевых технологий повлияло на многие языковые процессы, и прежде всего – на лексическую систему. Динамично развивающийся язык компьютерных пользователей, несомненно, заслуживает пристального внимания лингвистов. Появление новых англоязычных терминов, необходимость их перевода и параллельное возникновение сленговых слов носит массовый характер, так как аудитория и возрастные рамки компьютерных пользователей постоянно растут. В процессе адаптации и ассимиляции компьютерных терминов пользователи прибегают к различным словообразовательным моделям, упрощающим понимание и восприятие слов, поиск толкования которых на родном языке может вызвать затруднение.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили специализированные интернет-ресурсы, а также результаты опроса студентов, обучающихся по направлению подготовки «Информационные системы и технологии». В ходе изучения языкового материала применялись различные методы исследования: а) общенаучный метод анализа и синтеза при изучении истории вопроса и теоретических источников; б) дискурсивно-контекстный метод при систематизации и анализе материала, отобранного из интернет-ресурсов; в) анализ ответов студентов после проведенного опроса.

Обсуждение. Интенсивное развитие информационных технологий (ИТ) обусловило появление и развитие не только специальной терминологии, но и обширной профессиональной субкультуры, объединяющей как специалистов по информационным технологиям, так и широкий круг пользователей, представителей разных профессий, чья профессиональная деятельность связана с применением компьютера, так называемых компьютерщиков. В этой среде существует довольно большая социопрофессиональная группа, которая не только изобретает оригинальные термины (см., например, историю появления ныне общеизвестного понятия *wiki* [Иванова, Костина 2013]), но и формирует «хакерскую» субкультуру, яркой особенностью которой является особый социолект, т.е. собственный язык. Эта культура, с ее ярко выраженными языковыми характеристиками, стала неотъемлемой частью коммуникации и представителей русскоязычного лингвокультурного сообщества. В немалой степени этому способствовало открытие специальностей в вузах по подготовке специалистов из области ИТ («йтишников»), появление возможности у российских выпускников работать в международных компаниях, где языком коммуникации является английский. Ранее мы уже обращались к особенностям речевой культуры и проблеме взаимодействия языков в профессиональной коммуникации специалистов по ИТ [Костина 2014; Костина 2016].

В современных условиях меняется языковая личность носителей русского языка [Ворожбитова 2007], так как английский язык становится средством международного общения, получения профессиональных знаний и делается для многих специалистов языком профессиональной коммуникации: в последнее время в России появились международные профессиональные сообщества, где общение во время работы осуществляется на английском языке, который для многих участников данных сообществ не является родным. Продуктивное изучение лингвистических особенностей письменной и устной речевой деятельности специалистов и неспециалистов, связанных с ИТ, позволяет говорить о существовании не только в виртуальном, но и в реальном коммуникативном пространстве профессионального языка специалистов, внутри которого можно говорить о наличии определенного «двуязычия». Под этим мы понимаем не подлинный билингвизм (субординативного или координативного типа), который приобретается в процессе систематического изучения иностранного языка (ИЯ) в языковой среде – искусственной или естественной, а реальную практику переключения языковых кодов специалистов этой группы. Так, ранее проведенный опрос среди студентов специальностей ИТ показал, что их большая часть, постоянно работая с англоязычными профессиональными текстами, насыщенными аббревиатурами, не задумываются о значении употребляемых ими аббревиатур (акронимов): SMS, wi-fi, ipod, DVD, ICQ, mp3, etc, то есть они являются для них в лингвистическом плане – агнонимами – словами, употребляемыми без понимания их значения на языке оригинала. Интересно, что почти все могут вербально объяснить суть процесса или функцию устройства, обозначаемого английской аббревиатурой, а некоторые пытаются расшифровать через подбор русского «эквивалента»: *аська, эсмэска, м-плейер, дивидюшник* и т.д., используя родной язык.

Цель нашей статьи – описать некоторые особенности использования подязыковых систем профессиональной речи в текстах, опубликованных в Интернете, и обобщить наши наблюдения за профессиональным дискурсом специалистов (студентов и преподавателей), за которым ведется лингвистическое наблюдение в течение последних нескольких лет. Объектом обширного исследования являются особенности профессиональной коммуникации специалистов по ИТ, проявляющиеся как в устном общении, в образовательном дискурсе (например, при обсуждении информации из англоязычных источников), так и в письменном профессиональном общении.

Объектом специализированного исследования, основные результаты изучения которого описываются в данной статье, является многофункциональный сайт ХАБРХАБР (<https://habrahabr.ru>), представляющий собой смешение новостного сайта и коллективного блога, созданный для публикации новостей, аналитических статей, мыслей, связанных с информационными технологиями, бизнесом, Интернетом.

Сайт был основан в 2006 году компанией «Тематические медиа» (ТМ). В *Хабрхабр* заложена модель совместного творчества людей, направленная на информационное наполнение сайта. Пользователи пишут в коллективные персональные блоги, публикуют подкасты, делятся своими разработками, переводят статьи, проводят опросы и общаются с другими пользователями. Такие компании, как Google, Mail.ru, АBBYY, Intel, «Лаборатория Касперского», Яндекс, Билайн и многие другие, имеют свои блоги на сайте. В октябре 2006 года на *Хабре* стартовал экспериментальный раздел – «О, работа!». В нем все желающие могли размещать свои вакансии и резюме. Чтобы не быть зажатым внутри конструкции Хабра, раздел про работу в 2011 году был выделен в отдельный проект – «Хантим», который в 2014 году объединился с *Brainstorage*, а в 2015-м – с проектом «Мой круг». Осенью 2010 года на *Хабре* появился Q&A – раздел вопросов и ответов, который оказался очень востребованным не только для новичков, но и для «старичков». Однако его рост ограничивали все те же факторы – закрытая регистрация «*Хабрахабра*», из-за которой задавать вопросы могли не все. Поэтому однажды (осенью 2013 года) ссылка на раздел Q&A стала перенаправлять (в их версии – «редиректить») пользователей на новый проект «*Гостер*» – сервис вопросов и ответов для разработчиков. Тогда это изменение было крайне негативно воспринято многими пользователями сайта, но именно оно позволило сервису начать развиваться, и сейчас «*Гостер*» ежемесячно посещают 1,6 млн пользователей в месяц. Ежедневно задается около 200–300 вопросов из ИТ-сферы, на которые дается приблизительно 600–800 ответов.

Подчеркнем, что сам сайт включает несколько разделов, таких как *GEEKTIMES*, *Песочница*, *Публикации*, *Хабы*, *Гостер*, в которых широко представлены статьи и комментарии к ним, представляющие интерес для лингвистов. Таким образом, Хабр можно считать тем местом, где в полной мере можно отследить

функционирование профессионального языка специалистов по компьютерам и использовать материалы сайта для проведения нашего исследования. Обращение к данному сайту не случайно, поскольку из описания, приведенного выше, можно заключить, что профессиональное сообщество сайта должно владеть обоими вариантами профессионального языка: терминологической базой, где представлены как общепринятые лексемы, которые уже зафиксированы в разного рода словарях, так и жаргонизмы и сленгизмы, которыми изобилует неформальная сторона общения на сайте. Политика сайта такова, что все публикации предварительно модеруются, и невозможно пройти этот этап, если в статье, например, неправильно расставлены знаки препинания, если она изобилует смайликами, обилием восклицательных знаков, неоправданным выделением слов и предложений, другим неуместным форматированием текста. Приведем несколько заголовков публикаций на данном сайте:

- «Корпоративный» *бэкап* даром! (на сеть домашних медиаплееров).
- Android Fingerprint API: приделываем *аутентификацию* по отпечатку.
- Agile в работе с *аутсорсом*.
- *Роутер + супервизор* Huawei в одном корпусе. Запускаем с нуля.
- Написать интересный и оригинальный текст для *лендинга* (тема event).
- Подборка *фреймворков* для машинного обучения.
- Раздел «О, работа!» также вполне можно считать прародителем второго проекта по работе данного сайта, но удаленной — «*Фрилансим*».

– Используем oEmbed, чтобы добавить телефон в *хабраност* (выделение жирным шрифтом и курсивом наше. – К. В. и Е. К.) Отметим, что последний пример является яркой иллюстрацией того, что само название сайта, а вернее, его часть, становится словообразовательным элементом сама по себе.

Заключение. Компьютерные и сетевые технологии, появившиеся в середине XX века и получившие широкое распространение во всем мире в начале XXI века, обусловили возникновение не только нового пласта терминов, связанных с этой отраслью деятельности людей, но и целой профессиональной субкультуры, породившей большой объем языкового материала, представляющего интерес как для лингвистики, так и для межкультурной коммуникации. Так как источником технологических новшеств чаще всего являются англоязычные страны, то зачастую лексика из этой области приходит к нам из английского языка и подвергается различного рода ассимиляциям. Примечательно, что недостаточное знание официального английского термина часто приводит или к его транслитерированию на русский язык, или к его обыгрыванию: по созвучию с родным языком, по выполняемой функции и т.д.

Несомненно, с лингвистической точки зрения, современная компьютерная лексика является крайне интересным объектом изучения благодаря своему живому и динамическому характеру и различным лексико-стилистическим компонентам. Наиболее интересными для изучения в перспективе могут быть социолекты пользователей Интернета, геймеров и завсегдатаев чатов. В речи представителей данной профессиональной среды активно функционируют глаголы, образованные на базе иноязычных существительных, также используются акронимы, семантические кальки и другой словообразовательный потенциал англоязычной лексики.

Большое число англоязычных заимствований, функционирующих в некоторых сферах русского языка, можно использовать в лингводидактических целях и организовать в аудитории (или самостоятельно) изучение наиболее частотных англоязычных аббревиатур – универсальных, встречающихся всем при использовании Интернета и других коммуникационных технологий, и специфических – характерных в определенной профессиональной области (медицине, химии, экономике и т.д.), а также официально-деловых и неофициальных, сленговых, молодежных и т.д. В качестве источников материала могут быть использованы как некоторые одноязычные словари, так и специальные интернет-ресурсы, текущая газетная и журнальная периодика, общение на форумах с носителями языка и т.д.

Библиография

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

Иванова Н.К., Костина Е.В. Этимология слова *wiki* и его функционирование в современном английском языке // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. Сборник научных статей. – Иваново: Изд-во Ивановского государственного университета, 2013. – С. 95–105.

Костина Е.В. Некоторые механизмы трансформации компьютерных терминов в русском языке: от термина к сленгу // Шестая Международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек, сознание, коммуникации, Интернет». – Бельгия, Левен, 2014. – С. 972–979.

Костина Е.В. Профессиональный юмор в среде компьютерных специалистов: от термина к анекдоту (на примере английского и русского языков). Сборник тезисов Международного научного симпозиума (Москва, 13 – 15 апреля 2016 г.). – М.: ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина», 2016. – С. 400–403. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pushkin.institute/simposium/RusGram_thesises2.pdf

Костина Е.В., Меркулова Н.Е. Некоторые особенности неофициального дискурса компьютерщиков // Концепт и культура: сборник статей // VI Международная научная конференция (Кемерово – Ялта, 25 – 27 сентября 2016 г.). – Кемерово – Ялта, 2016. – С. 468–469.

Выпускник филологической аспирантуры как профессиональная языковая личность (преподаватель-исследователь): лингвориторика компетентностного подхода

Ворожбитова Александра Анатольевна

Сочинский государственный университет, Россия
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а
доктор филологических наук,
доктор педагогических наук, профессор,
E-mail: alvorozhbitova@mail.ru

Аннотация. С позиций Сочинской лингвориторической (ЛР) школы охарактеризован результирующий аспект становления выпускника аспирантуры (направление 45.06.01 – Языкознание и литературоведение, профиль «Теория языка») в качестве профессиональной языковой личности (ЯЛ), получающей квалификацию «Исследователь. Преподаватель-исследователь». В форме самонастроя для аспирантов-филологов представлена компетентностная модель, разработанная в рамках программы Государственной итоговой аттестации, раздел «научный доклад об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата филологических наук».

Ключевые слова: Сочинская лингвориторическая (ЛР) школа, самонастрой профессиональной языковой личности (ЯЛ) филолога, компетентностная модель выпускника, направление 45.06.01 – Языкознание и литературоведение.

УДК 378.048.2:81-11

A leaver of a philological post-graduate course as a professional linguistic personality (research teacher): Linguistic & Rhetoric of competence approach

Alexandra A. Vorozhbitova

Sochi State University, Russia
354000 Sochi, Sovetskaya Str., 26a
Doctor of Sciences (Philology),
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: alvorozhbitova@mail.ru

Abstract. From the standpoint of the Sochi Linguistic & Rhetorical (L&R) School the article outlines the resultative aspect of developing a leaver of the post-graduate course (research field 45.06.01 – Linguistics and Literary Studies, the "Language Theory" Profile) as a professional linguistic personality qualified as "Researcher. Teacher-researcher". In a self-adjustment form for post-graduate philologists, the competence model is developed within the framework of the State Final Assessment program, the section "Scientific Report on the main results of the prepared scientific & qualification work (thesis) for the degree of candidate of philological research".

Key words: Sochi Linguistic & Rhetorical (L&R) School, self-adjustment professional linguistic personality, graduate's competence model, research field 45.06.01 – Linguistics and Literary Studies.

UDC 378.048.2:81-11

Введение. Проблематика формирования речемыслительной культуры в высшей школе включает уровень подготовки кадров в аспирантуре как 3 ступени высшего образования, присваиваемая квалификация – «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Системное применение компетентностного подхода Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования для направления аспирантуры 45.06.01 – Языкознание и литературоведение [ФГОС ВО 2014], профиль «Теория языка», на концептуальной платформе Сочинской лингвориторической (ЛР) школы позволило создать комплекс взаимосвязанных и взаимопроникающих компетентностных моделей. В центре внимания 6 специальных дисциплин учебного плана (УП): «История языкознания», «Психолингвистика», «Когнитивная лингвистика» (выбор), «Лингвориторическая парадигма», «Лингвопрагматика», «Теория языка» (кандидатский экзамен); 2 программы практик (исследовательская, педагогическая); программы научно-исследовательской деятельности (НИД), государственной итоговой аттестации (ГИА).

Материалы и методы. Материалом послужили нормативные документы по подготовке кадров в аспирантуре, установочные материалы для разработки компетентностной модели выпускника, практика

обучения в аспирантуре. Методы: системный подход; анализ научно-методических источников, учебно-методической документации, опыта преподавания в аспирантуре и защит аспирантами диссертационных исследований; генерализация, моделирование, метод самонастроев профессиональной языковой личности (ЯЛ).

Обсуждение. Полноценное формирование на заключительной ступени высшей школы речемыслительной культуры обучающегося на уровне квалификационных требований аспирантуры «Исследователь. Преподаватель-исследователь» объективно может быть реализовано на основе концепции непрерывного ЛР образования: концептуальный, целе-функциональный, содержательно-логический, инструментально-технологический, организационно-управленческий блоки модели инновационного педагогического процесса [Тюнников 2000] подчинены генеральной цели: формирование готовности субъекта учения к самопроектированию в качестве профессиональной ЯЛ, в частности – ученого-филолога. Необходимо запустить процесс самопроектирования на всех уровнях ЯЛ аспиранта: вербально-семантическом, лингвокогнитивном, мотивационном (Ю.Н. Караулов), синтез-уровне (Г.И. Богин) – в системе механизмов реализации интегральной ЛР компетенции профессиональной ЯЛ (ориентировочного, инвентивного, диспозитивного, элокутивного, акционального, редакционно-рефлексивного, психориторического) применительно к различным формам, видам, режимам, регистрам речемыслительной деятельности [Лингворитория 2016].

В инструментально-технологическом блоке модели инновационного педагогического процесса одним из ведущих средств его обеспечения выступает разработанный нами **метод самонастроев профессиональной ЯЛ**. Он применяется в сочетании с *методами опережающего обучения* и индивидуализированных *репродуктивно-конструктивных текстовых действий* по предложенному примеру. Составление самонастроев базируется на ряде *дискурсивных методик* (*сокращения, замены-упрощения, трансформации-стяжения, стилевого транспонирования* и др.) по преобразованию перечней знаний, умений, владений/навыков (ЗУН) из предварительно разработанных компетентностных моделей из РПД; описанию технологического аспекта их реализации посвящена отдельная статья.

В данной работе приведем в качестве иллюстрации примерный вариант самонастроя по второй форме государственной итоговой аттестации (после госэкзамена): «защита научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации)». Последняя, подобно верхушке айсберга, отражает результаты процесса НИД, которая осуществлялась аспирантом на протяжении всех семестров (1–6 при очной форме обучения, 1–8 при заочной). *Самонастрой* репрезентирует в упрощенной, сокращенной, по возможности менее официальной и более эмоционально окрашенной форме синтез: 1) профессиональных компетенций (ПК), которые разрабатывает кафедра; 2) наполнения необходимыми ЗУН компетенций общепрофессиональных (ОПК) и универсальных (УК), которые указаны в ФГОС. Самонастрой предназначен для заучивания и регулярного проговаривания; как известно, благоприятные периоды для внесения нужной информации в свое подсознание – перед сном и сразу после пробуждения.

Моя профессиональная компетенция-1: я готов(а) к сопоставительному анализу ведущих языковедческих концепций, отечественных и зарубежных, в диахронии и синхронии.

Я четко представляю себе современные научные парадигмы в языкознании и основные тенденции развития языковедческих дисциплин. *Я твердо знаю* ведущие языковедческие концепции, отечественные и зарубежные, с учетом диахронии и синхронии в изучении языковых единиц и речевых структур, особенно важные для решения проблемы моего исследования. *Я успешно применяю* эти знания в ходе поисковой и аналитической работы по теме диссертации. *Я оперативно* сопоставляю разные концепции по актуальным проблемам языкознания, решая задачи диссертационного исследования. *Я легко ориентируюсь* в научных источниках, отечественных и зарубежных, по диахронному и синхронному изучению языкового материала.

Моя профкомпетенция-2: я способен(на) к творческому применению положений и методов языкознания при анализе эмпирического материала на уровнях коммуникации, дискурса, текста, риторических структур, языковых единиц, литературного произведения как художественно-коммуникативного целого.

Я твердо знаю ведущие положения и методы языкознания, актуальные при изучении языковых единиц и речевых структур по проблеме моего исследования. *Я глубоко усвоил(а)* психологические основы и алгоритмы научного творчества, технологические приемы НИР и повседневно их применяю. *Я наперед знаю* методы и приемы изучения эмпирического материала на разных уровнях его рассмотрения в связи с темой моего исследования. *Я творчески использую* теоретические положения и методы языкознания к эмпирическому материалу по теме моей диссертации, учитываю разные уровни анализа: коммуникация, дискурс, текст, риторические структуры, языковые единицы, литературно-художественное произведение. *Я легко типологизирую и описываю* эмпирический материал, анализирую его на всех уровнях, сквозь призму актуальных для данного типа дискурса положений лингвистики и риторики.

Моя профкомпетенция-3: я готов(а) к применению риторических концепций в их современной интерпретации и взаимосвязи с лингвистическими теориями на новом уровне осмысления закономерностей речемыслительной деятельности ЯЛ продуцента и реципиента дискурса.

Я твердо знаю основные риторические концепции, *легко связываю* их с лингвистическими теориями применительно к теме моего исследования. *Я отлично усвоил(а) и творчески применяю* риторические концепции античности, современные подходы к их интерпретации, их взаимосвязь с лингвистикой на новом уровне осмысления закономерностей речемыслительной деятельности ЯЛ продуцента и реципиента дискурса. В ходе аналитического обзора современных научных источников *я интегрирую* полученные результаты и выводы с позиций комплексного ЛР анализа своего эмпирического материала. *Я легко ориентируюсь* в научных источниках: выявляю риторические концепции, их взаимосвязи с лингвистическими теориями, связываю концептуальные положения с конкретикой эмпирического материала. *Я легко применяю* комплексный ЛР подход, изучая аспекты и закономерности речемыслительной деятельности ЯЛ продуцента и реципиента избранного мною типа дискурса.

Моя профкомпетенция-4: я способен(на) разрабатывать и научно обосновывать подходы к анализу дискурсивных процессов с учетом их институциональной специфики, разных стилей, типов, жанров речи.

Я твердо знаю систему и типологию институциональных видов дискурса, дискурсивных процессов, функциональных стилей речи, функционально-смысловых типов речи, речевых жанров. *Я системно и творчески применяю* эти знания в ходе исследования по моей теме, *легко ориентируюсь* в научных источниках и собранном эмпирическом материале с данных позиций, *творчески разрабатываю и научно обосновываю* подходы к анализу дискурсивных процессов разных видов, *провожаю* их комплексный ЛР анализ.

Моя общепрофессиональная компетенция-1: я способен(на) самостоятельно осуществлять НИД в избранной профессиональной области с использованием современных методов исследования и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Я твердо знаю конкретные общенаучные методы исследования, ИКТ применительно к теме моей диссертации, а также перспективные пути решения проблем своего направления исследований. *Я легко и самостоятельно применяю* современные методы исследования, ИКТ, когда *выявляю и оцениваю* языковедческую проблематику, *представляю* результаты своей работы. *Я легко и быстро* подбираю научные источники и тексты с эмпирическим материалом, системно и систематически работаю по задачному плану-проспекту диссертации, применяя общенаучные методы, методики, ИКТ.

Моя общепрофкомпетенция-2 – я готов(а) к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования.

Я твердо знаю основы проектирования спецкурса по теме моего исследования (в качестве приложения к диссертации). *Я оперативно и легко проектирую, моделирую и конструирую* учебный курс по материалам и результатам диссертационного исследования, блоки педагогического процесса: целефункциональный, содержательно-логический, инструментально-технологический, организационно-управленческий: составляю РПД и Фонды оценочных средств (ФОС) по своему спецкурсу. *Я самостоятельно и быстро* методически *интерпретирую* ход, результаты и материалы своего исследования для преподавания спецкурса студентам, а также старшеклассникам (факультатив, научный кружок).

Моя универсальная компетенция (УК)-1: я способен(на) к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерирую новые идеи, решая исследовательские и практические задач, в том числе междисциплинарные.

Я твердо знаю методы критического анализа и оценки современных научных достижений; методы генерирования новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях. *Я глубоко и оперативно,* анализирую альтернативные варианты решений и оцениваю потенциальные выигрыши/проигрыши, *легко рождаю* новые идеи, *операционализирую* их, исходя из наличных ресурсов и ограничений. *Я легко анализирую* методологические проблемы решаемых задач, в том числе в междисциплинарных областях; критически оцениваю современные научные достижения и результаты.

Моя уникальная компетенция-2 – я способен(на) проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки.

Я твердо знаю методы НИД, концепции современной философии науки, стадии ее эволюции, функции и основания научной картины мира. *Я легко применяю* положения и категории философии науки для анализа и оценивания различных фактов и явлений, *глубоко анализирую* мировоззренческие и методологические проблемы современного научного знания, особенно междисциплинарные. *Я технологично планирую* свою профессиональную НИД.

Моя уникальная компетенция-3 – я готов(а) участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач.

Я твердо знаю особенности представления результатов НИД в устной и письменной форме при работе в российских и международных исследовательских коллективах. *Я всегда следую нормам* научного общения в коллективе, *делаю* личностный выбор, *оцениваю* последствия принятых решений, *несу* за них ответственность перед собой, коллегами, научным сообществом. *Я легко* применяю технологии оценки результатов коллективной научной деятельности, в том числе на иностранных языках.

Моя уникальная компетенция-4: я готов(а) использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках.

Я твердо знаю методы и технологии научной коммуникации, стилистические особенности представления результатов НИД, основные нормы научного общения на русском и иностранном языках. *Я легко* анализирую научные тексты, критически оцениваю эффективность различных методов и технологий научной коммуникации на русском и иностранном языках.

Моя уникальная компетенция-5: я способен(на) планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития.

Я твердо знаю основы целеполагания профессионального и личностного развития, его особенности и способы реализации при решении профессиональных задач с учетом этапов карьерного роста и требований рынка труда. *Я глубоко усвоил(а)* основы самопроектирования аспиранта в качестве профессиональной ЯЛ ученого-филолога. *Я формулирую* цели моего личностного и профессионального развития и условия их достижения. При этом *учитываю:* тенденции развития моей профессиональной сферы; этапы моего карьерного роста; мои индивидуально-личностные особенности. *Я сознательно делаю* личностный выбор в любой рабочей и морально-ценностной ситуации, *трезво оцениваю* последствия своих решений, *несу* за них ответственность перед собой и обществом. *Я планирую и решаю* задачи своего личностного и профессионального развития в русле моей Я-концепции профессиональной ЯЛ ученого-филолога, преподавателя-исследователя. *Я владею* приемами и технологиями целеполагания, целереализации и оценки результатов деятельности по решению профессиональных задач. *Я легко выявляю и оцениваю мои* индивидуально-личностные, профессионально-значимые качества и пути достижения более высокого уровня их развития. *Я оперативно и творчески составляю* текущие и перспективные планы самосовершенствования в качестве профессиональной ЯЛ филолога – как ученого, преподавателя, человека.

Заключение. Согласно концепции непрерывного ЛР образования, на всех ступенях обучения проектируется инновационный педагогический процесс, генеральная цель которого – (само)формирование у обучающегося готовности к самопроектированию в качестве сильной языковой личности диалогического, демократического, поликультурного типа. На вузовской ступени речь идет о становлении профессиональной языковой личности; на ступени подготовки кадров в аспирантуре по направлению «Языкознание и литературоведение» – о готовности к самопроектированию профессиональной ЯЛ ученого-филолога, преподавателя-исследователя. Аспирант как субъект учения на старте образовательного процесса должен быть ознакомлен с системой компетентностных моделей по всем дисциплинам УП, прежде всего – находящимся в ведении выпускающей кафедры и научного руководителя, зафиксированным в РПД специальных дисциплин, практик, НИД, ГИА. В ходе аналитико-синтетических и репродуктивно-конструктивных речемыслительных действий, в процессе целенаправленного усвоения в личностно-деятельностном режиме самонастроев по всему комплексу компетентностных моделей из РПД по направлению/профилю аспиранты осознают (в буквальном смысле проникаются ими) осевые содержательно-смысловые линии компетенций, пронизывающие все перечни. Они конфигурируются в самосознании аспиранта в когнитивные структуры и ментальные позиции, образующие фундамент его Я-концепции «исследователя, преподавателя-исследователя», будущего ученого-филолога – профессиональной ЯЛ высшего уровня, «элитарной ЯЛ».

Библиография

Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастрой): метод. пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Риторика», «Педагогическая риторика» / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – 84 с.

Тюник Ю.С. Проектные позиции и алгоритм проектирования инновационного педагогического процесса // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 3-й Междунар. науч.-метод. конф. (12 – 14 июня 2000 г.). В 2 ч. Ч. 1. – Сочи, 2000. – С. 81–84.

ФГОС ВО – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.06.01 «Языкознание и литературоведение» (уровень подготовки кадров высшей квалификации), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 903 от 30.07.2014.

Преподаватель высшей школы в оптике PR-деятельности: лидер мнений или целевой объект

Галактионова Нелли Анатольевна

Тюменское высшее военное инженерное командное училище
им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, Россия
625001, г. Тюмень, ул. Льва Толстого, 1
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: nelli.galaktionova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается статус преподавателя высшей школы с позиций PR-деятельности. Преподаватель, по мнению автора статьи, может рассматриваться одновременно как объект воздействия, представитель целевой аудитории, и как лидер мнений в различных PR-акциях. Игнорирование роли и места преподавателя высшей школы в коммуникативных практиках PR-деятельности уменьшает действенность PR-технологий.

Ключевые слова: Public Relations, PR-объект, лидер мнений, типологии групп общности.

УДК 659.3:378-051

A higher school teacher from PR activity standpoint: Opinion leader or target object

Nellie A. Galaktionov

Tyumen Higher Military Engineering Command School
named after Marshal of Engineering Troops A. I. Proshlyakov, Russia
625001 Tyumen, Leo Tolstoy Str., 1
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: nelli.galaktionova@yandex.ru

Abstract: The article discusses the status of a higher school teacher from the PR perspective. The author claims that the teacher can be regarded as an object of impact, a representative of the target audience and an opinion leader in various PR campaigns. The disregard of the higher school teacher's role and place in PR communicative practices reduces the PR technologies efficiency.

Key words: Public Relations, PR-object, opinion leader, community groups typology.

UDC 659.3:378-051

Введение. Общественное мнение – важнейший ресурс политических, маркетинговых, социальных кампаний. Борьба за общественное мнение – неотъемлемая часть повседневной деятельности PR-специалистов (от английского *Public Relations* – публичные отношения, связи с общественностью, отношения с общественностью, общественные связи, общественное взаимодействие). Задача PR – создать максимально эффективную технологию внедрения в общественное сознание нужного образа, идеи, продукта в конкретных общественно-экономических или политических условиях. С помощью PR-технологий в сознание общественности внедряется идея или образ, который, в зависимости от задач, может быть негативным или позитивным. Внедрение образа идеи, товара, услуги связано с получением необходимого отклика от объекта, на который направлена PR-деятельность.

Материалы и методы. Материалом явилась текстовая практика PR-деятельности; применялись методы общенаучного анализа и синтеза, типологического анализа, теоретической систематизации данных.

Обсуждение. Объектами PR-деятельности являются те, на кого непосредственно направлено PR-воздействие: целевые аудитории, целевые группы, СМИ, общественность и общественное мнение.

Существует несколько классификаций и типологий PR-объекта, то есть объекта, на который направлено воздействие технологии внедрения [Grünig 1992]. В ряде классификаций преимущественный объект PR-воздействия называют *целевой аудиторией* или *целевой группой*. С помощью опросных и статистических методов определяются характеристики целевой группы, вырабатываются варианты воздействия на целевую аудиторию. Во внимание берутся возрастные, гендерные, профессиональные, образовательные или другие характеристики, являющиеся значимыми в конкретном контексте воздействия на аудиторию. PR-специалисты используют различные технологии влияния на массовое сознание [Ореховская 2015]. В большинстве случаев целевая аудитория должна обладать совокупностью нескольких признаков, поскольку и индивидуальная, и групповая идентичности являются множественными.

Преподаватель высшей школы является потенциальным объектом PR-воздействия различных политических, маркетинговых, рекламных и PR-кампаний наряду с другими представителями целевых аудиторий. Преподаватель высшей школы без учета его профессиональной принадлежности является типичным представителем целевых групп для разных видов воздействия и широкого спектра PR-кампаний. Профессиональная идентичность представителя целевой группы выходит на первый план, если речь идет

о PR-кампаниях, предназначенных именно для этого профессионального сообщества: образовательных курсах, профессиональной переподготовке, издательских планов и т.д. Однако ролевая функция преподавателя дает возможность расценивать его не только как *объект* целевого *воздействия PR-технологий*, но и как *лидера мнений*. Лидер мнений в классификациях ряда исследователей является субъектом PR-деятельности. В классификации, в основе которой лежит репутация, выделяются группы «осведомленных» и «влиятельных» индивидов исходя из соображений и мнений о них других людей. К таким группам общественности относятся «лидеры общественного мнения», влиятельные лица, которых признают таковыми другие заинтересованные и причастные к ситуации люди. Их не следует путать с группами, пользующимися скрытой властью, или с теми, кого, по определению сторонних наблюдателей ситуации, считают лидерами мнения. Используя в PR-кампаниях лидера мнений, можно организовать сетевое воздействие на конкретную целевую аудиторию. Не случайно лицом, например, рекламных кампаний выбирают популярных людей, к чьему мнению прислушиваются представители тех целевых аудиторий, на которые направлено воздействие конкретной рекламной или PR-кампании.

Почему преподавателя высшей школы можно рассматривать в контексте лидерства? Во-первых, нам позволяет сделать это число аудитории, на которую воздействует конкретный преподаватель: в силу профессиональных особенностей деятельности средний преподаватель высшей школы ежедневно общается довольно продолжительное время с не менее чем 25–50 людьми, а значит, может оказывать существенное влияние на их мировоззрение. Социальный тип деятельности предполагает повседневную коммуникативную открытость, непосредственные личные и групповые контакты, а также опосредованное общение, в том числе через социальные сети, корпоративные вузовские сайты, другие механизмы удаленного доступа. Во-вторых, значительное число преподавателей отличается активной жизненной позицией, является членом различных организаций и ассоциаций – профессиональных, благотворительных, политических, творческих и т.д. В-третьих, преподаватель имеет широкую сеть социальных контактов и способен поддерживать их, пополнять, вовлекать новых членов в контактные сообщества. Преподаватели в силу профессиональных обязанностей участвуют в распространении информации, могут и умеют оказывать вербальное воздействие на аудиторию. Им присуща уверенность, вовлеченность. Кроме того, преподаватель обладает особыми личностными качествами, зачастую харизматичен, «заразителен», вселяет уверенность, авторитетен, к его мнению прислушиваются.

Преподаватель высшей школы – уникальная языковая личность, со своим уникальным способом воздействия на аудиторию, он способен концентрировать вокруг себя людей по интересам, формировать научные, профессиональные, исследовательские и другие сообщества и нередко становится аккумулятором новых идей, их проводником и транслятором как непосредственно в рамках должностных обязанностей, так и вне их. Преподаватели могут и осуществляют различные формы внеучебной деятельности, вовлекая в них как собственных студентов, так и других заинтересованных людей. Есть преподаватели, которые ведут популярные блоги, дневники, являются активными пользователями социальных сетей, личные страницы которых становятся, по сути, средствами массовой коммуникации с большим количеством подписчиков и друзей, фолловеров. Поэтому использование ресурса преподавателей высшей школы – важная часть технологий PR-воздействия, игнорирование этого ресурса – большая ошибка, которую допускают PR-специалисты при определении групп целевой общественности для разных целей, поскольку, типологизация важна с практической точки зрения [Seitel 1995].

Вполне понятно, что организация или учреждение должны по-разному относиться к тем, кто поддерживает их, и к тем, кто выступает против. Например, по отношению к сторонникам организация должна налаживать коммуникации, которые укрепляли бы их доверие к ней. Что касается скептиков, то для того, чтобы изменить их мнение в свою пользу, организация должна, скорее, прибегать к аргументированию и убеждению. Решающее значение, особенно в политической сфере, имеет безразличная общественность. Построить PR-кампанию так, чтобы вовлечь в нее как целевую группу преподавателей высшей школы – правильное решение, которое может обеспечить достижение целей.

Заключение. Многочисленные избирательные и иные кампании были выиграны именно потому, что кандидаты или политические деятели сумели лучше своих конкурентов привлечь на свою сторону избирателей, не определившихся или равнодушных к политике. Учет преподавателей высшей школы в качестве целевого объекта воздействия и лидера мнений – важная часть политики PR-кампаний.

Библиография

- Ореховская Н.А. Массовое сознание как объект информационно-коммуникативных PR-технологий: монография / Н.А. Ореховская. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 156 с.
- Grunig James E., Repper Fred C. Strategic Management, Publics, and Issues // Excellence in Public Relations and Communication Management / Ed. by James E. Grunig. – N.J., 1992. – P. 135–139.
- Public Relations [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA
- Seitel F.P. The Practice of Public Relations: Sixth ed. – New Jersey, 1995. – P. 9–11.

**Формирование профессиональной языковой личности иностранного филолога-русиста:
говорящего, пишущего, читающего, слушающего**

Грекова Ольга Константиновна

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
119991, г. Москва, Ленинские горы, 1
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: olggre@list.ru

Аннотация. Статья посвящена формированию гармоничной профессиональной языковой личности иностранного филолога-русиста: говорящего, пишущего, читающего, слушающего – ликвидации дисбаланса в некоторых образовательных программах РКИ, а также роли междисциплинарных курсов. В статье предлагаются методы повышения мотивации профессиональной языковой личности в самопроектировании и типология конкретных учебных материалов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессиональная языковая личность, иностранный филолог-русист.

УДК 811.161.1(0.054.6):37.041

**Formation of professional linguistic personality of foreign Russian philologist:
Speaking, writing, reading, listening**

Olga K. Grekova

Moscow State University named after M.V. Lomonosov
119991 Moscow, Leninskye Gory, 1
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: olggre@list.ru

Abstract. The paper deals with the formation of the harmonic professional linguistic personality of a foreign Russian philology specialist who speaks, writes, reads, listens. It also explores the elimination of disbalance in some educational syllabi of Russian as a foreign language and the role of cross-disciplinary courses. The article suggests methods of enhancing the motivation of the professional linguistic personality in self-projection and typology of corresponding teaching materials.

Key words: Russian as a foreign language, professional linguistic personality, foreign Russian philologist.

UDC 811.161.1(0.054.6):37.041

Введение. Формирование профессиональной личности вообще и иностранного филолога-русиста в частности соотносимо с формированием индивидуального сознания в большей степени, чем общественного и группового, хотя и неотторжимо от последних. Если общественное и групповое сознание формируется и реализуется в общественных и групповых связях и отношениях, то индивидуальное сознание формируется и реализуется в межличностном общении.

Выстраивая в начале ознакомления, а затем и погружения учащихся в мир русского языка, литературы, культуры внутреннюю структуру профессиональной языковой личности, необходимо учитывать все необходимые для адекватной профессиональной деятельности ее грани. Итак, профессиональная языковая личность, равно как и языковая личность вообще, порождается и формируется только в ходе деятельности, а именно деятельности речевой.

Материалы и методы. Материалом послужили современные учебные Программы магистратуры и аспирантуры российских и зарубежных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова и основополагающие учебные материалы курса РКИ. Основным методом является сопоставительный анализ и систематизация требований к российским и зарубежным учащимся. Исследовательский инструментарий включает применение единых критериев *знать – уметь – владеть* относительно учебного материала и Программ РКИ.

Обсуждение. I. Объем понятия речь в учебных программах российских VS зарубежных учащихся.

Начнем с фундаментального представления понятия речь. *Речь* – исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определенных правил. Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами, а с другой стороны – восприятие языковых конструкций и их понимание. В зависимости от формы общения речевая деятельность делится на *устную* (подразумевающую *говорение и слушание*) и *письменную* (*письмо и чтение*) [Википедия. Электронный ресурс].

Именно из этого представления исходили авторы Учебной программы аспирантуры филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, декларирующие следующие целевые умения и навыки:

3.3. Выпускник (аспирантуры филологического факультета МГУ (уточнение наше. – О. Г.), освоивший программу аспирантуры, должен обладать следующими **общепрофессиональными компетенциями**:

способностью самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность в соответствующей профессиональной области с использованием современных методов исследования и информационно-коммуникационных технологий (ОПК-1);

готовностью к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-2).

3.4. Выпускник, освоивший программу аспирантуры по специальности 10.02.01, должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

способностью к самостоятельной разработке научных основ преподавания русского языка в высшей школе (ПК-1);

способностью к комплексному исследованию фрагментов системы русского языка в системно-когнитивном и функционально-коммуникативном аспектах (ПК-2);

способностью к созданию учебно-методической и научной литературы с опорой на результаты собственных исследований в области русского языка и преподавания русского языка в высшей и средней школе (ПК-3).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

Знать:

основные достижения современной науки о русском языке в различных его подсистемах (фонетика, лексикология и лексическая семантика, морфемика и морфонология, словообразование, морфология и синтаксис русского языка в его современном состоянии и историческом развитии),

историю науки о русском языке, ключевые дискуссионные вопросы, связанные с принципами выделения перспективных направлений научного изучения и описания русского языка,

глубинные связи, существующие между единицами разных языковых подсистем, принципы взаимодействия в процессе коммуникации различных уровней языковой системы;

специфику праславянского языка от его истоков до распада; историю развития языковых подсистем с периода появления первых дошедших до нас восточнославянских памятников письменности (XI в.) до современного состояния русского языка в его диалектном многообразии.

Уметь:

объяснить функционально-коммуникативную значимость соотношения различных языковых средств в высказывании и тексте;

читать, переводить, комментировать и анализировать тексты, написанные на древнерусском и церковнославянском языках; преподавать предметы историко-лингвистического цикла в вузах.

Владеть:

активными навыками современного научного анализа **устных и письменных текстов** на разных уровнях их реализации; транскрибирования, а также спектрального анализа с использованием современного программного обеспечения;

активными навыками работы со всеми основными словарями русского языка;

навыками поиска информации в Национальном корпусе русского языка и в других компьютерных базах данных; навыками составления собственных баз данных для морфемного, словообразовательного и морфонологического анализа русских слов (словоформ);

навыками чтения лингвистической литературы с целью постановки проблемных вопросов, актуальных для современного состояния науки о русском языке;

методологией языковой реконструкции, методикой анализа на всех языковых уровнях письменных текстов древнерусского и старорусского периодов, навыками работы с этимологическими, диалектными и историческими словарями [Нормативные документы... Электронный ресурс].

Мы видим, что в профессиональных владениях выпускника аспирантуры прописано его владение восприятием и письменного, и устного текста.

Рассмотрим представление о речи в учебных пособиях курса РКИ. Так, например, в пособии «Русский язык в текстах о филологии» [Величко, Юдина 2008: 47] в задании «Раскройте содержание понятия речи» с типологией «на множественный выбор» дается ориентация на следующее определение: «Речь – это все, что мы говорим и пишем». Умение слушать и слышать, как представляется, из этой дефиниции исключено не случайно. Оно, на наш взгляд, коррелирует с содержанием практического курса РКИ для иностранных магистрантов и аспирантов. Занятия для этих контингентов учащихся, как и для бакалавров, ведутся поаспектно.

В образовательные программы входят обучение грамматике: а) общелитературного языка; б) языка специальности филология; лексике общелитературного языка; функциональной стилистике – в разном объеме, в зависимости от типа контингента; учебному реферированию; фонетике. [Учебная Программа... Электронный ресурс]. Почасовое распределение программы выглядит следующим образом (для сравнения приведены учебные программы иностранных магистрантов и аспирантов):

<i>Контингент учащихся</i>	<i>Содержание практического курса РКИ (поаспектно)</i>	<i>Межкафедральные курсы русского языка (обязательные и по выбору)</i>
Магистранты I года обучения	6 учебных часов/нед.: Грамматика общелитературного языка & Грамматика языка специальности с выходом в речь устную и письменную; Лексика общелитературного языка; 2 учебных часа/нед: Фонетика.	-----
Магистранты II года обучения	6 учебных часов/нед: Грамматика общелитературного языка & Грамматика языка специальности с выходом в речь устную и письменную; Лексика общелитературного языка; Учебное реферирование; 2 учебных часа/нед: Фонетика.	-----
Аспиранты I года обучения	12 учебных часов/нед.: Грамматика общелитературного языка & Грамматика языка специальности с выходом в речь устную и письменную; Лексика общелитературного языка; Учебное реферирование. 2 учебных часа/нед.: Фонетика.	-----
Аспиранты II года обучения	12 учебных часов/нед.: Грамматика общелитературного языка & Грамматика языка специальности с выходом в речь устную и письменную; Лексика общелитературного языка & Функциональная стилистика; Учебное реферирование; 2 учебных часа/нед.: Фонетика.	Технология создания текста научной работы (осенний семестр, 72 часа). Теория и практика научной речи (весенний семестр, 72 часа). Многоканальное восприятие научного текста (межкафедральный курс по выбору, 36 часов).

Обучение аудированию в этих программах не обозначено, и проведение или непроведение аудиокурса, хотя бы в незначительном объеме, находится полностью в ведении преподавателя группы. В реальности же среди преподавателей не обязательно фонетики практически каждый год находятся энтузиасты, более или менее регулярно ведущие курс аудирования. Интересно, в то же время, и то, что преподаватели кафедры объединились в рабочую группу под руководством проф. Е.А. Кузьминовой, разрабатывающую аудиокурс для разных категорий учащихся. В настоящее время преподаватели пользуются курсом «Я слышу и понимаю» с CD-MP3 [Грекова, Кузьминова 2010], ориентированным, главным образом, на филологов-лингвистов, и в работе находится второй том пособия, ориентированный на филологов-литературоведов. Возникает вопрос: что же мешает включить аспект аудирования в учебную программу?

II. Трудности аудирования профессиональной аудитории филологов-русистов (* Под аудиторией понимаются слушатели.) С практическими трудностями аудирования русской речи преподаватели-практики знакомятся буквально в первые минуты общения с кандидатами в магистранты и аспиранты. В последние годы ряд стран Востока стал поставлять в российские вузы слабослышащих по нефизическим причинам. Задумавшиеся об источниках этого явления обнаружили, что в большинстве вузов Китая, например, аудирования либо нет вообще, либо в учебных Программах оно представлено одним часом в две недели в качестве факультативного курса и должно конкурировать с такими курсами, как перевод или язык российских СМИ. Не осознавая важности первого аспекта, учащиеся выбирают те курсы, что кажутся им более привлекательными. В реальности это приводит к тому, что соискатели мест магистранта или аспиранта на собеседовании не понимают заданных им простых вопросов, а наиболее изобретательные, уловив по мимике ли, по интонации ли, что к ним обратились с вопросом, в виде уловки якобы отвечают на вопрос, но, к сожалению, не на тот, что был им задан.

Аудирование не случайно считается самым сложным видом речевой деятельности. Слушая звучащую речь, иностранный учащийся имеет дело с некоей звуковой цепью, из которой он должен вычленил отрезок, равный слову. Чтобы понять, что именно в данной цепи является словом, он должен отграничить его от соседних единиц высказывания и отождествить со словом, слышанным ранее в других формах и ином окружении. Помогает ему в этом, в первую очередь, тождественное корневое значение, а также имеющееся у него представление об акцентной структуре русского слова. Слух человека имеет не точечный, а зонный характер, поэтому некоторые звуковые различия слышимого просто не воспринимаются. Большое количество различий в среднем доступно звуковому восприятию, но составляет трудность для не-носителя языка. Мужские бас и тенор, женское контральто, речь громкая или тихая, быстрая или медленная, – требуют должного настроя слушателя. Речь московской орфоэпической нормы, речь петербургской нормы, элементы южнорусского говора заставляют инофона сосредоточиться.

Кроме названных общих сложностей аудирования инофонами, у представителей некоторых национальностей возникают дополнительные, частные сложности. В китайском языке, например, преобладают монослоговые слова, и китайские учащиеся бывают склонны к дополнительному членению единого русского слова на несколько более коротких, т.е. русское слово воспринимается ими как словосочетание. Так, в качестве первой реакции в слове *топоним* они вычлениют ложную местоименную форму *ним*, в словоформе *понятию* ложную предложно-падежную конструкцию *по + дат. пад.*, в словоформе *составом* – ложную конструкцию *со + тв. пад.*

Интонационная китайско-русская интерференция также может привести к нежелательным (в плане понимания на слух русской звучащей речи) последствиям. Некоторые китайские учащиеся усматривают сходство третьего тона китайского языка с IV типом русской интонации. В тоновом языке, каковым является китайский, употребление конкретного тона ведет к изменению смысла. Именно об этом в первую очередь думают китайские учащиеся: они пытаются выявить смысловые изменения на уровне слова, являющегося интонационным центром высказывания, а не на уровне смысла синтагмы или высказывания в целом. Иногда инофонами, особенно носителями монослогового языка, проявления гезитации расцениваются как конкретные слова (чаще союзы или частицы). Некоторые учащиеся продвинутого этапа, например, финны, приезжают со знанием русских акцентных типов. Вузы Финляндии пользуются компьютерной программой, обучающей основным акцентным типам русского языка. Таких знающих учащихся иногда ставят в тупик возможные в устной речи колебания в ударении. Переход ударения на предлог нередко приводит к тому, что учащиеся перестают узнавать последний и, присоединив предлог к последующему слову, недоумевают по поводу значения возникшей единицы [Подробнее Грекова 2012: 30–36]. Системное применение компетентностного подхода к проблемам обучения иностранным языкам, заложенное в Федеральных государственных образовательных стандартах ФГОС-3 и ФГОС-4, заставляет преподавателей РКИ задуматься об учете всех видов рецепции и всех видов продукции в курсах РКИ, следовательно, обучение аудированию должно занять достойное место как в учебных Программах, так и в практике преподавания. Аспект аудирования как вид речевой деятельности необходимо оснастить разнообразными специальными материалами.

III. Стилистика функциональная & стилистика поведенческая, или Междисциплинарные курсы. Какому именно русскому языку следует учить инофонов? Разговорной речи, но без излишнего увлечения языком улицы? Публицистическому стилю, чтобы могли читать газеты и журналы, знакомиться с теле- и радиопрограммами? Университетских магистрантов и аспирантов, безусловно, следует обучать научной речи. В ряде ситуаций им не помешает и официально-деловой стиль. Иными словами, идея полифункциональности в обучении иностранному языку как будто уже не требует доказательств.

В распоряжении преподавателей-практиков РКИ крайне мало учебных материалов, реализующих именно идею полифункциональности материала и, в частности, текстового представления учебного материала. Аудиокурс, как представляется, также должен погрузить реципиента в полистилистичный звуковой поток. Другой стороной вопроса является необходимость определенного соотношения стилистики функциональной в общем смысле со стилистикой поведенческой и речевым этикетом.

Курс речевого этикета выступает ныне как обособленный. Но, как показывает опыт преподавания иностранного языка, в сознании учащихся проведенные учебным планом и расписанием занятий границы учебных курсов оказываются иногда непреодолимыми. В целом неплохо знакомый с русскими этикетными формулами инофон не привязывает их самостоятельно и осознанно к функциональному речевому стилю, которым пользуется. Поэтому так нередки случаи переноса формул чисто разговорных, с оттенком просторечия либо молодежного жаргона в научную и официально-деловую речь. Это приводит к неосознанному им нежелательному и фамильярному сокращению дистанции между собеседниками, например, в диалоге типа преподаватель – учащийся, а может и окончиться неуспешным речевым актом, когда потенциальный диалог-партнер, не принявший предложенный тон общения, под тем или иным предлогом отказывается от участия в диалоге. В особом комментарии в ряде случаев нуждаются новые порождения разговорной речи, как, например, форма вопроса в транспорте «Выходим на следующей?» вместо «Вы не выходите на следующей?» Эта своеобразная формула, иронически названная в свое время С. Довлатовым «генеральский падеж», может привести к скрытому или явному протесту адресата, пожелавшего разомкнуть эту всеохватывающую форму множественного числа и ответить не по существу, а

только иронически или саркастически. Таким образом, спрашивающий не дожидается ответа на свой вопрос. Не отрицая пользы спецкурса или спецсеминара по речевому этикету, хотелось бы отметить его необходимость и в составе ряда практических курсов, в органической связи с ними. Другими словами, ему следовало бы стать междисциплинарным фрагментом разных читаемых ныне курсов.

IV. Этнокультурный компонент научной полемики. Научная полемика как вид профессионального дискурса привычна в разных странах мира, однако ее этнокультурная специфика нередко затрудняет участие в ней иностранных учащихся. Прежде всего, их заботят соображения иерархии: уместно ли спорить или даже задать прямой вопрос профессору? Еще более сложным представляется им выражение несогласия, хотя бы частичного, не говоря уже о несогласии полном. Каждый из них в меру своей воспитанности и изобретательности старается найти нейтральные формы. Наименее же изобретательные отделяются молчаливым присутствием.

V. Повышение мотивации профессиональной языковой личности в самопроектировании. Если верить учащимся, ответственно относящаяся к учебе профессиональная языковая личность нередко чувствует себя замкнутой в рамки профессионального общения, которое в определенные моменты кажется ей несколько монотонным. Учитывая это, авторы учебных пособий по развитию научной речи предлагают обратиться к некоторым смежным сферам, так или иначе задействованным в том же или ближайшем пространстве деятельности. Научная деятельность, как и многие другие виды деятельности, предполагает публичные выступления. Поэтому учащимся предложена тема «Я готовлюсь к публичной речи». Это раздел содержит действенные рекомендации преподавателей Государственного института театрального искусства (ГИТИС), а также достаточно краткое изложение определенной дыхательной системы, способствующей проведению индивидуальной программы «Освобождение тела – голоса – лица перед выступлением на публике» [Грекова, Кузьминова 2010: 434–457]. Здесь же присутствует раздел «Актерские советы», имеющий аналогичную направленность.

Однозначно позитивную оценку учащихся получили 8 шуточных, но профессионально ориентированных тестов, позволяющих:

- 1) оценить свою склонность к научной деятельности и развить недостающие качества;
- 2) проанализировать свое умение быстро находить оптимальное решение и активизировать его;
- 3) выявить свое отношение к новым явлениям действительности и научиться принимать и оценивать их;
- 4) определить логику авторского рассуждения и найти в ней возможные противоречия и их причины;
- 5) объективно оценить свои качества как собеседника и изменить их в случае необходимости;
- 6) оценить уровень собственного трудолюбия и по возможности поднять его;
- 7) обсудить свое владение языком и умение писать;
- 8) определить ведущий стиль своего поведения в ходе дискуссии – дипломатичный или авторитарный – и при желании изменить его [Грекова, Кузьминова 2016: 7–132].

Профессионально ориентированные развлекательные материалы можно найти в разделе «Лингвисту на досуге», включающем кроссворды, анаграммы, метаграммы, логические загадки редких иностранных языков, методы тренировки профессиональной памяти [Грекова, Кузьминова 2016: 275–283].

Заключение. Формирование профессиональной языковой личности, с одной стороны, закладывается и продолжается в процессе обучения и воспитания, а с другой стороны – в ходе сознательного самопроектирования. Только совокупность этих двух процессов может привести к очерчиванию личной сферы индивидуума, обнаружению и шлифовке новых граней личности, расширению его профессиональных горизонтов. Финальной целью является при этом становление взыскательной профессиональной языковой личности, способной к обновлению, самообучению и самокорректированию, в том числе и за рамками образовательного процесса.

Библиография

- Величко А.В., Юдина Л.П. Русский язык в текстах о филологии. – М.: РЯ-курсы, 2008. – 255 с.
 Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.wikipedia
 Государственные образовательные стандарты РФ. – 1999. 2000/gct/msu/ru/0307/
 Грекова О.К. Общие и частные проблемы аудирования учебных лекций и принципы создания учебного комплекса по аудированию для иностранных аспирантов-лингвистов. Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2012. – № 3. – С. 36–41.
 Грекова О.К., Кузьминова Е.А. Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. // Под ред. О.К. Грековой. – М.: Флинта – Наука, 2016. – 295 с.
 Грекова О.К., Кузьминова Е.А. Я слышу и понимаю. Учебное пособие по аудированию с CD MP3. – М.: Флинта – Наука, 2010. – 518 с.
 Нормативные документы аспирантуры филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www/philol.msu.ru/graduatecourse/normativedocuments/>
 Учебная Программа иностранных аспирантов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www/philol.msu.ru/graduatecourse/normativedocuments/>

**Ознакомление китайских студентов с русской региональной литературой
на занятиях по чтению в аспекте преподавания РКИ**

¹Гришина Ольга Анатольевна
²Сюй Цюнь

¹Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева, Россия
660049, г. Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: grishina65@mail.ru

²Международный колледж г. Эрлянь-хото
Педагогического университета Внутренней Монголии, КНР
г. Эрлянь-хото, ул. Нань Хуан Хи, 1085
преподаватель русского языка
E-mail: mzdlyzx@163.com

Аннотация. Статья посвящена вопросу изучения региональной литературы на занятиях по чтению в иностранной аудитории. Авторы придерживаются позиции, что, наряду с изучением классической русской литературы, студентов-иностранцев, в частности китайских студентов, необходимо знакомить с произведениями таких писателей-сибиряков, как В.П. Астафьев и В.Г. Распутин. Знакомство с региональной литературой не только позволит расширить у студентов словарный запас русского языка, но и приобщит к русской культуре, русской истории; поможет успешнее адаптироваться в условиях обучения в сибирской среде.

Ключевые слова: чтение, русская литература, региональная литература, сибирские писатели, методика преподавания РКИ, китайский язык.

УДК 811.161.1(0.054.6):37.016-052

**Introducing Russian regional literature to Chinese students in reading classes:
A perspective of teaching Russian as a foreign language**

¹Olga A. Grishina
²Xu Qun

¹Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafiev, Russia
660049 Krasnoyarsk, Ady Lebedevoy Str., 89
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: grishina65@mail.ru

²Erenhot International College of Inner Mongolia University,
Inner Mongolia, China
Erenhot, Nan Huan Hee Str., 1085
Teacher of Russian
E-mail: mzdlyzx@163.com

Abstract. The article explores the issue of studying regional literature in reading classes taught to foreign learners. The authors claim that along with the study of classical Russian literature, foreign students (especially Chinese) should be acquainted with the works by such Siberian writers as Viktor Astafiev and Valentin Rasputin. The familiarity with the regional literature will not only expand the Russian vocabulary, but will also introduce Russian culture and history as well as help foreign learners to adapt to the Siberian environment.

Key words: reading, Russian literature, regional literature, Siberian writers, methods of teaching Russian as a foreign language, Chinese language.

UDC 811.161.1(0.054.6):37.016-052

Введение. Чтение играет важнейшую роль в процессе обучения иностранных студентов, в частности студентов из Китая, в аспекте преподавания РКИ. Оно представляет собой одно из важнейших средств получения информации и в жизни современного образованного человека занимает значительное место, а также является формой письменного общения, которое обеспечивает передачу опыта, накопленного человечеством в различных жизненных сферах. Иначе говоря, оно обучает, развивает и воспитывает. В

реальной жизни чтение выступает как отдельный, самостоятельный вид коммуникативной деятельности, которая служит средством передачи информации, заключенной в тексте.

Как отмечает Н.В. Кулибина, в настоящее время ни у кого не вызывает сомнения необходимость включения художественных текстов в процесс обучения РКИ. Художественный текст рассматривается как материал, отличающийся страноведческой и культурологической насыщенностью, поскольку в нем отражена вся жизнь народа, специфика его восприятия окружающего мира [Кулибина 2001: 264]. При чтении художественной литературы увеличивается словарный запас студентов, обогащаются их знания в области русской культуры, истории, ментальности. Кроме того, на материале текстов художественной литературы можно объяснить лексические и грамматические явления русского языка.

Литература учит правильно и грамотно выражать свои мысли. Русские писатели – это мастера слова. В процессе чтения художественных произведений китайские студенты имеют возможность познакомиться с различными выразительными средствами русского языка и литературы. Их освоение помогает применять эти средства в собственной речи, что делает речь выразительной, яркой и, вместе с тем, более точной. Сегодня существует значительное количество учебников и учебных пособий по чтению, основанных на текстах известных русских писателей, и различных систем упражнений, разработанных на основе этих текстов. Данные тексты в большинстве случаев направлены на знакомство с общей культурой и литературой страны [Малышев, Малышева 2015: 5]. В большинстве случаев эти учебные пособия адаптированы для иностранных студентов, владеющих русским языком на разных уровнях, материал имеет частичный перевод трудных для понимания фрагментов, включающих фразеологические обороты, устаревшую или разговорную лексику. Однако зачастую данные пособия ориентированы на англоговорящих студентов. Поэтому перевод фрагментов представлен на английском языке, которым не всегда владеют китайские студенты. Следовательно, при чтении художественных текстов у студентов из Китая возникает непонимание или неверное толкование прочитанного.

Необходимо отметить, что крайне редко встречаются пособия и методические разработки, которые были бы направлены на знакомство с культурными и литературными особенностями определенного региона. Между тем ежегодно многие студенты-китайцы и мигранты приезжают в разные регионы России учиться в российских вузах, в том числе и в сибирских. Таким образом, необходимость учебных пособий и методических разработок, основанных на материалах с региональной тематикой, очевидна.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили художественные произведения сибирских писателей – В.П. Астафьева («Затеси») и В.Г. Распутина («Уроки французского»). В работе были использованы следующие методы: биографический, описательный, метод сплошной выборки, метод педагогического эксперимента.

Обсуждение. Русская литература была и остается предметом интереса образованных людей, проживающих в самых разных странах мира [Верещагин, Костомаров 1990: 6]. В настоящее время многие произведения русских писателей входят в образовательную программу не только российских, но и зарубежных учебных заведений. Произведения русских классиков печатаются и продаются во всем мире. Русская культура и литература до сих пор оказывает большое влияние на людей в Китае. Поэтому в китайских школах изучаются басни И.А. Крылова, рассказы Л.Н. Толстого и А.П. Чехова, стихотворения А.С. Пушкина, произведения других русских писателей. Общеизвестным фактом является то, что в Китае школьники и студенты хорошо знают русскую классическую литературу, а также литературу советского периода (например, одним из самых популярных произведений среди китайской молодежи является «Как закалялась сталь» Н.А. Островского). Что касается русской региональной литературы, то ее знают гораздо меньше. Однако региональная литература является частью русской литературы, занимает важное и значительное место в русской культуре.

К началу XX века литература Сибири стала заметным фактом историко-литературного процесса, положив начало такому литературоведческому понятию, как областная литература Сибири. Литература представляет собой особый пласт любой культуры, а региональная литература отражает языковые, речевые, культурные и бытовые особенности определенной местности. Поэтому иностранцам, в частности китайским студентам, проживающим и обучающимся в Сибири, необходимо знать сибирских писателей и литературу Сибири. Такие писатели, как В.П. Астафьев и В.Г. Распутин, известны не только в Сибири, но только в России, но и за рубежом. Они внесли существенный вклад в развитие региональной, а также русской литературы в целом. Многие российские и зарубежные ученые посвятили свои исследования изучению их произведений. Так, В.В. Дегтярева, научный сотрудник научно-исследовательского центра В.П. Астафьева при Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева, пишет, что В.П. Астафьев является не только глубоко русским, но и широко открытым миру писателем. Многие страницы его художественной прозы и публицистики посвящены быту, истории, культуре и выдающимся деятелям различных стран от Германии до Колумбии [Дегтярева 2012: 109]. Ю.В. Шароглазова отмечает, что ни для кого не секрет, что текст художественной литературы дает возможность наблюдения за миром через средства выразительности. Данное явление напрямую связано с языковой личностью автора. Так, в произведениях В.П. Астафьева можно увидеть жизнь города и деревни, мирную жизнь и военную, мир глазами ребенка и взрослого и другие стороны окружающей действительности [Шароглазова 2009: 200]. Поэтому, на наш взгляд, студенты-китайцы, особенно те, которые учатся в си-

бирских университетах, должны читать и изучать произведения этих писателей не столько потому, что В.П. Астафьев и В.Г. Распутин родились и жили в этом регионе, сколько потому, что в сибирских университетах существует много исследовательских центров, которые специально изучают творчество В.П. Астафьева и В.Г. Распутина, что знакомство с их произведениями поможет иностранным студентам раскрыть богатые краски русского языка (региалекты, просторечная лексика, диалектная лексика), узнать особенности культуры сибирских регионов.

Цикл занятий по творчеству В.П. Астафьева мы предлагаем начать со знакомства с биографией писателя и с прочтения рассказов «Костер возле реки» и «Дождик» из сборника «Затеси». Все знают, что каждый человек должен бережно и с любовью относиться к окружающей среде. Все понимают, что своими действиями мы медленно уничтожаем ее. Рассказ «Костер возле реки» затрагивает проблему жестокого отношения людей к окружающей среде, проблему труда добровольных защитников природы. Экологическая проблема не просто актуальна, она носит глобальный характер. Ведь в мире огромное количество организаций, сообществ, проектов, которые направлены на улучшение и охрану окружающей нас природы. Нашей земле необходима помощь, мы обязаны делать посильную нам работу, то есть заботиться о природе и ухаживать за ней.

Предшествующие тексту задания направлены на снятие лексических трудностей и на отработку употребления новых лексических единиц в речи. Помимо этого, предлагаются упражнения на нахождение в тексте устойчивых выражений и их семантизацию из контекста (вольный дождик 放肆的小雨; распушить хвосты 吹起尾巴; убежать без оглядки 快的逃跑了 (转义逃的无踪影); заторможенная жизнь 懒洋洋的生活; брошенный ребенок 被抛弃的孩子). Предлагаются задания, направленные на развитие навыков внимательного, анализирующего чтения (например: *Вставьте в предложения на месте пропусков подходящие по смыслу глаголы, используемые автором в тексте*); на развитие говорения, языковых умений (предлагаются для дискуссии проблемные вопросы, затронутые автором в тексте: экология, бескорыстная забота о природе).

Во время занятий было замечено, что после объяснений студенты с легкостью и заинтересованностью приступали к чтению. Однако надо отметить, что в тексте «Дождик» В.П. Астафьев использует большое количество художественных выразительных средств, таких как метафора, синекдоха, перифраз и др., поэтому для понимания проводится предварительная работа по разъяснению данных приемов и средств выразительности.

При работе с фрагментами текста «Уроки французского» иностранные студенты не только имеют возможность познакомиться с творчеством В.Г. Распутина, фактами его биографии, но и получают ключевые представления о русской языковой картине мира. Рассказ «Уроки французского» считается одним из популярных произведений, которое часто используется на занятиях по чтению при изучении русского языка как иностранного. В связи с тем, что объем рассказа достаточно большой, на занятиях обычно разбираются только отрывки из него. В начале занятия рекомендуется дать студентам информацию о том времени, которое описывается в произведении, о месте и бытовых условиях, об обычаях и укладе жизни русской деревни. Главным видом речевой деятельности в данном виде работы является чтение. Работа с отрывками из рассказа «Уроки французского» ведется с помощью предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений. В качестве предтекстовых упражнений предлагаются задания, в которых отрабатывается лексика, встречающаяся в тексте и вызывающая наибольшие затруднения для понимания и восприятия текста: райцентр 区中心; прижимистый 吝啬的, 小气的; тормозить 1. 拉扯, 拽 2. 使讨厌, 打扰; перепадать 1. 一个接一个的) 掉下, 跌下, 跌倒 2. 倒毙, 死亡; башковитый 机灵的, 聪明的; слыхивать 多次听见; ненадобность 不需要, 无用处; позорить – опозорить 使蒙受耻辱, 当中羞辱 и др. Прежде всего, затруднения вызывает лексика диалектная, устаревшая, жаргонная, поэтому в предтекстовой части данная лексика представлена с переводом на китайский язык. Для закрепления лексического материала предлагаются также задания, связанные с подбором синонимов и антонимов.

При выполнении притекстовых заданий необходимо вовлечение преподавателя при прочтении отрывка выразительно и эмоционально, а затем требуется детальная работа, прочтение, разбор каждого предложения фрагмента текста для лучшего усвоения материала. К послетекстовой работе относятся задания, позволяющие развить навыки поискового и внимательного, анализирующего чтения. Для этого предлагаются следующие задания:

- ответьте на следующие вопросы;
- постройте план текста и по плану перескажите текст;
- закончите предложения, соответствующими словами из текста.

Кроме того, предлагаются упражнения для повторения слов, закрепления и развития грамматических навыков. В завершение учащимся рекомендуется самостоятельно посмотреть фильм «Уроки французского» и прочитать рассказ В.Г. Распутина полностью.

Рассказ В.Г. Распутина «Уроки французского» вызывает неподдельный интерес у китайских студентов, так как многим из них знакома ситуация, с которой сталкивается герой рассказа: достаточно часто даже в современном Китае дети учатся вдали от родителей, потому что в сельской местности отсутствуют учебные заведения, для получения образования родители вынуждены отправлять своих детей учиться

в город. Все это способствует проявлению заинтересованности в произведении и, следовательно, погружению в изучение русского языка посредством чтения.

Заключение. Таким образом, восприятие и понимание творчества сибирских писателей является важным процессом для иностранных студентов, проходящих обучение в Сибири. Подобранные тесты и разработанные на их основе упражнения направлены на совершенствование различных языковых и речевых навыков и умений. Содержание данных текстов, введение актуальной лексики и закрепление фактического материала способствуют развитию коммуникативной компетенции, т.к. в основе своей затрагивают лингвокультурологический аспект в преподавании РКИ, а именно – региональный аспект.

Апробация материалов по творчеству сибирских писателей проходила на занятиях по литературному чтению с группой иностранных студентов, владеющих русским языком на продвинутом уровне знания. В результате ознакомления китайских студентов с художественными произведениями сибирских писателей, а также в результате просмотра художественных фильмов на основе произведений В.П. Астафьева и В.Г. Распутина было обнаружено и подтверждено на практике, насколько значима региональная литература при обучении иностранцев русскому языку, т.к. она помогает студентам не только изучать язык, но и проходить социальную адаптацию в регионе, овладевать фоновыми знаниями, обогащать свой культурный опыт.

Библиография

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и Культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

Дегтярева В.В. Славянские мотивы в «Затесях» В.П. Астафьева // Творчество В.П. Астафьева в контексте мировой культуры: Всероссийская конференция с международным участием (Красноярск, 26 – 27 апреля 2012 года). Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – С. 108–114.

Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2001. – 264 с.

Мальшев Г.Г., Мальшева Н.Г. О России и русских: пособие по чтению и страноведению для изучающих русский язык как иностранный (В1). – СПб.: Златоуст, 2015. – 136 с.

Шароглазова Ю.В. Паремии в идиостиле В.П. Астафьева: лексикографический аспект. // Юбилейные астафьевские чтения «Писатель и его эпоха» (28 – 30 апреля 2009 года) / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – С. 198–204.

Технологии обучения эффективной речемыслительной деятельности в условиях современной информационной образовательной среды¹

Добротина Ирина Нургаиновна

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Россия
105062, г. Москва, ул. Макаренко, 5/1
кандидат педагогических наук, зав. Центром филологического образования
E-mail: dobrotina.irina@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена актуализации возможностей использования условий современной информационной образовательной среды, современных педагогических технологий для обучения эффективной речемыслительной деятельности.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, педагогические технологии, метод проектов.

УДК 372.8

**Technologies of effective teaching communicative cognitive activity
in modern informational educational environment**

Irina N. Dobrotina

Institute for the Development of Educational Strategy of Russian Academy of Education, Russia
105062 Moscow, Makarenko Str., 5/16
Candidate of Sciences (Pedagogy), Head of Philological Education Center
E-mail: dobrotina.irina@yandex.ru

Abstract. The article discusses updating the access to the modern informational educational environment and modern pedagogical technologies for developing communicative cognitive activities.

Key words: informational educational environment, pedagogical technologies, method of projects.

UDC 372.8

Введение. Современное образовательное пространство характеризуется большим объемом информации, многообразием способов доступа к знаниям и культурным ценностям. Старшеклассники, выпускники школы должны уметь работать в условиях непрерывно возрастающих объемов и скоростей информационных потоков, роста информации в цифровом формате. Наряду с образовательными ресурсами основного образования появляются ресурсы, позволяющие получать дополнительное образование и удовлетворять самообразовательные потребности (электронные библиотеки, виртуальные музеи, выставки, аудио- и видеозаписи лекций и т.п.).

Часть методических материалов, позволяющих расширить представление о современных технологиях и моделировать учебный процесс, направленный на обучение эффективной речемыслительной деятельности, представлена нами в методическом пособии «Современные модели уроков русского языка в 5–9 классах» [Добротина 2014]. Структурирование материала пособия позволяет представить современный урок в единстве содержания и формы, получить алгоритм создания учебной ситуации как структурной единицы учебной деятельности; расширить представление об использовании образовательных технологий при конструировании урока в условиях современной информационной образовательной среды. Большое количество практического материала позволяет учителю активизировать собственные ресурсы, выбрать наиболее подходящую стратегию обучения эффективной речемыслительной деятельности.

Материалы и методы. Методологической основой работы являются принципы школы русской лингводидактики Н.М. Шанского, программные установки лингвориторической парадигмы [Ворожбитова 2016а, 2016б, 2016в, 2016г и др.]. Кроме того, статья развивает научные идеи автора [Добротина 2016], актуализирующие использование потенциала информационной переработки текста на уроках русского языка для развития когнитивно-коммуникативных умений учащихся. Материалом послужили методические работы по предметам филологического цикла, результаты практики преподавания курса «Речевые практики» в высшей школе; методы – контент-анализ, моделирование, обобщение; методология лингводидактического подхода.

Обсуждение. Информационная эпоха, которая характеризуется интенсивным воспроизводством знания, вызывает необходимость пересмотра психолого-педагогических подходов к получению учащимися

¹ Работа выполнена в рамках проекта № 27.6122.2017/БЧ по теме «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях информационной среды».

новой информации и организации их учебной деятельности, следовательно, нужны обновленные технологии обучения в условиях современной информационно-образовательной среды.

Исследование природы текста как междисциплинарного понятия приводит к появлению терминов, иерархию и взаимосвязь которых – «готовый информационный объект», «линейный/нелинейный текст», «креализованный текст», «лингвовизуальный феномен», «многоканальный текст» и т.д. – еще предстоит выстроить и обосновать. Однако само обращение к таким текстам, использование их в качестве дидактического материала оправдано задачами, которые ставит перед школой государство. Меняется и сам процесс чтения, его виды (например, чтение с экрана); особого внимания требует решение проблемы чтения текстов учебника и понимания содержащейся в них информации.

На первый план выступают умения читать, решая поставленную задачу, обладать приемами критического чтения и мышления. Учитель-предметник средней школы должен начать работать с учебным текстом на своем предмете, внося свой вклад в формирование и развитие компетентного читателя, который понимает (формулирует) цель чтения (задачу, которую необходимо решить); выбирает подходящую стратегию чтения; обладает определенным и достаточным для понимания текста объемом фоновой информации; осознает, какая информация нужна, чтобы текст понять; понимает, где эту информацию взять/получить; привлекает необходимую для понимания фоновую информацию, которая хранится в его памяти, или находит ее во внешних источниках; оценивает достижение/недостижение цели чтения как решение поставленной задачи. «Формирование у обучающегося готовности к самопроектированию в качестве сильной языковой личности диалогического, демократического, поликультурного типа, профессиональной языковой личности, би- и полилингвальной, является стратегической целью инновационного педагогического процесса» [Бурукина, Ворожбитова 2014б: 65] (См. также: [Бурукина, Ворожбитова 2014а, 2014в]).

Многообразие современных технологий позволяет конструировать современный урок, занятие, определять оптимальную форму взаимодействия «учитель – учащийся», «учащийся – учащийся».

Перечислим наиболее соответствующие задачам курса русского языка технологии: а) технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП); б) технология «Дебаты»; в) технология Web-Quest; г) кейс-технология; д) метод проектов.

При выборе тематики проектной работы следует помнить об одном из приоритетных направлений курса русского языка в школе – усилении культурно-исторической составляющей курса, в основу которой в современных условиях должна быть положена ориентация не только на формирование самых общих представлений о взаимосвязи языка и культуры, истории народа его носителя, о национально-культурной специфике русского языка, но и на овладение концептами как традиционной, так и современной русской (и шире – российской) культуры, выявление общего и специфического в культуре русского и других народов России и мира. Работу над проектом, связанным с пословицами о силе и слабости русского характера, предлагаем начать с чтения текста и заданиями по его информационной переработке [Рыбченкова, Добротина, 2013: 8–9]: «Из чего складывается представление людей о своей стране? Как формируется образ страны и ее народа? Как влияют друг на друга представления людей о своей стране и ее восприятие в окружающем мире? Эти вопросы в последнее время все чаще обсуждаются в обществе, отражая нашу потребность в понимании своей социально-политической природы, своего национального «я». Кто мы? Как выглядим в глазах других народов? Каков он, исторически сложившийся и, вместе с тем, меняющийся образ России?»

По итогам экспертных публикаций, социологических опросов исследователи выделяют наиболее значимые элементы национальной самоидентификации россиян. Часто встречающимся описанием места России в мире является метафора «моста» (или «буфера») между Западом и Востоком. Есть и другие, не менее интересные образы. Элементы национальной самоидентификации россиян:

территория: русская земля, русское поле, бескрайние просторы, междуречье Волги и Оки, «каменный пояс» Урала, могучая, богатая Сибирь...;

природные богатства: кладовая природных ресурсов мира, морская держава, черноземные степи, тайга, озеро Байкал, Волга, субтропики Черноморского побережья...;

национальные и государственные символы: Кремль, Красная площадь, Москва, герб и флаг, памятник «Родина-мать», Мамаев курган, Могила Неизвестного Солдата, Вечный огонь...;

духовное и культурное наследие: родина А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова, И.И. Левитана, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, Д.Д. Шостаковича...;

веи российской истории: Отечественная война 1812 года, преобразования Петра Первого, крах Российской империи, великие русские революции, эпоха сталинизма, подвиг русского народа в Великой Отечественной войне, послевоенное восстановление, первый полет человека в космос, распад СССР, демократия, интеграция России в мировое экономическое пространство...;

стереотипы, прочно ассоциирующиеся с образом России: береза, медведь, матрешка, баян, мороз, балет, русская баня, валенки, нефть и газ, космос, Гагарин, автомат Калашникова, ядерная держава...;

общие положительные представления о качествах национального характера: открытость, искренность, гостеприимство, духовность, доброта, патриотизм, мужество, бескорыстие...

Варианты заданий, при выполнении которых учащиеся обращаются, в том числе, к материалам портала Национальный корпус русского языка [НКРЯ. Электронный ресурс].

1. Используя информацию этого текста и информацию, представленную в таблице, напишите, из чего складывается образ страны, образ России.

2. Раскройте более полно один из образов (элементов национальной самоидентификации россиян), приведя свои примеры фактов истории, явлений культуры, цитат, крылатых выражений, пословиц и т.д.

3. О русском характере сложено немало пословиц и поговорок. Не все они о силе русского характера, к сожалению. В аналитическом докладе «Российская идентичность в социологическом измерении» указывается на то, что сегодня россияне видят себя гостеприимными (83 %), добрыми (82 %), смелыми (76 %), терпимыми (76 %), обладающими чувством юмора (71 %), духовными (67 %), любознательными (65 %) и в то же время ленивыми (60 %), расхлябанными (60 %) и необязательными (53 %). Подтвердите (или опровергните) эти данные, приводя в качестве примеров пословицы о характере русского человека. Подберите эпиграф к своему сочинению (вариант – устному сообщению) из русской поэзии.

Дополнительные задания, позволяющие актуализировать фоновые знания учащихся:

1. Доработайте таблицу, введите в нее свои разделы.

2. Представьте тему в форме постера, открытки, обложки тетрадки по литературе, МХК, ...

3. Найдите музыкальный отрывок, картину (репродукцию), отрывок из фильма, которые, на ваш взгляд, передают идею России».

Заключение. Задачи воспитания уважительного отношения к родному языку, сознательного отношения к нему как к феномену культуры, понимания его роли в жизни человека, общества и государства, формирование представлений о речевом идеале и потребности ему следовать, способности оценить эстетические возможности русского языка всегда составляли одно из важнейших направлений при определении целей обучения русскому языку в школе. Преодоление определенного разрыва между проектируемым и реализуемым на практике, осваиваемым участником образовательных отношений содержанием, возможно за счет усиления культурно-исторической составляющей курса русского языка в школе и использования современных технологий.

Библиография

Бурукина О.А., Ворожбитова А.А. Компетентностная модель выпускника туристического вуза в системе лингвориторической подготовки // Научный Вестник МГИИТ. – 2014а. – № 6 (32). – С. 93–102.

Бурукина О.А., Ворожбитова А.А. Образовательные стратегии в условиях глобализации: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2014б. – № 19. – С. 59–67.

Бурукина О.А., Ворожбитова А.А. Педагогическая синергетика формирования профессиональной лингвориторической компетенции вторичной языковой личности будущего специалиста // Известия Сочинского государственного университета. – 2014в. – № 4–2 (33). – С. 25–29.

Ворожбитова А.А. Концептуальные основы Международной Недели русского языка в Сочинском государственном университете // Научный взгляд в будущее. – Вып. 3. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2016а. – С. 58–61.

Ворожбитова А.А. Концептуальные основы методического пособия «Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройки)» // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2016б. – № 21. – С. 80–83.

Ворожбитова А.А. К развитию концептуальных установок журнала «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» // Научный взгляд в будущее. – Вып. 2 (2). – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2016в. – С. 84–88.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма как концептуальная основа форума филологов в Сочи // Символ науки. – 2016г. – № 1–3. – С. 82–84.

Добротина И.Г. Современные модели уроков русского языка в 5–9 классах. – М.: Просвещение, 2014. – 192 с.

Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>

Рыбченкова Л.М., Добротина И.Г. Русский язык. Поурочные разработки. 8 класс: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Л.М. Рыбченкова, И.Г. Добротина; Российская академия наук, Российская академия образования, изд-во «Просвещение». – М.: Просвещение, 2013. – 142 с.

**Новые компетенции в структуре языковой личности современного учителя-словесника
как ориентир модернизации филологического образования**

Ерохина Елена Ленвладовна

Московский педагогический государственный университет, Россия
Москва, 119991, улица Малая Пироговская, 1, стр. 1
доктор педагогических наук, доцент
E-mail: lenusha@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматриваются компетенции учителя-словесника, актуализированные современным состоянием педагогического дискурса: осознание социально-коммуникативной ответственности за качество текстов, порождаемых всеми участниками образовательного процесса; владение жанрами академической речи, востребованными в ходе организации исследовательского обучения; фасилитационные умения в процессе проведения парной и групповой работы на уроке. Представленные компетенции должны стать планируемым результатом обучения студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: педагогический дискурс, академический дискурс, фасилитация, сильная языковая личность.

УДК 378:37.011.31:373-051:811

**New competencies of modern language and literature teacher's linguistic personality
as the guidelines for upgrading philological education**

Elena L. Yerokhina

Moscow State University of Education, Russia
119991 Moscow, Malaya Pirogovskaya 1, Bld. 1
Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: lenusha@rambler.ru

Abstract. The article discusses the language and literature teacher's competencies updated by the current state of pedagogical discourse: the awareness of social communicative responsibility for the quality of the texts produced by all participants of pedagogical process; being in command of academic speech genres necessary for the research-based teaching; facilitating skills in the course of pair and group work at the lesson. The outlined competencies are set to become a foreseen result of teaching students at pedagogical universities.

Key words: pedagogical discourse, academic discourse, facilitation, strong linguistic personality.

UDC 378:37.011.31:373-051:811

Введение. Тема данной статьи раскрывает актуальные аспекты педагогической риторики и лингвориторики, связанные с возникновением новых профессиональных компетенций учителя-словесника и необходимостью формировать их как в процессе подготовки будущего учителя в вузе, так и рамках дополнительного педагогического образования. Изменение спектра компетенций в структуре языковой личности словесника обусловлено появлением новых профессиональных задач, обозначенных в Федеральном государственном стандарте. Реализация требований ФГОС потребовала изменений в существующей педагогической системе и, вместе с тем, изменений коммуникативного пространства школы, в частности, новых целей, принципов и форм взаимодействия субъектов обучения; новых речевых жанров. Назовем вслед за А.А. Вербицким основные локусы изменений в педагогической системе, вызванные переходом на новую (деятельностную) парадигму образования: изменения в целях и результатах обучения (от усвоения учащимися знаний – к формированию компетенций, востребованных в социуме); в содержании обучения («от попредметно разбросанной абстрактной теоретической информации, мало связанной с практикой» – к освоению эффективных способов ее получения и осмысления); в педагогической деятельности учителя (от преобладания педагогического монолога – к организации многообразных форм учебного сотрудничества и учебного диалога); в деятельности обучающегося («от репродуктивной, «ответной» позиции, пассивного приема и запоминания учебной информации – к созиданию образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры»); в педагогических технологиях (от объяснительно-иллюстративных методов – к инновационным педагогическим технологиям, «реализующим принципы совместной деятельности и творческого взаимодействия педагога и обучающихся»); в образовательной среде школы (внутренней и внешней) – создание новых возможностей для социального и духовно-нравственного развития личности обучающегося [Вербицкий 2010: 33].

В статье будет рассмотрен ряд изменений педагогической системы в коммуникативном аспекте.

Материалы и методы. Методологической основой исследования являются принципы риторической школы Т.А. Ладыженской – риторика «эффективного общения»; теоретические концепции педагогиче-

ской риторики (В.И. Аннушкин, А.А. Волков, А.А. Ворожбитова, Н.А. Ипполитова, А.А. Леонтьев, А.К. Михальская, И.А. Стернин и др.); программные установки лингвориторической парадигмы как инновационной педагогической системы [Ворожбитова 2012, 2015, 2017; Лингворитория 2016; Петровская, Ворожбитова 2017; Тихонова, Ворожбитова 2017; Neskoromnykh et al. 2017; Vorozhbitova et al. 2017].

Обсуждение. Интегративное и многоаспектное понятие «языковая личность» рассматривается в данной статье на основе риторического (применительно к современной образовательной практике – компетентностного) подхода; в центре нашего внимания оказывается прагматический (по Ю.Н. Караулову) уровень языковой личности: способности, характеристики и умения человека говорящего осуществлять эффективную речевую деятельность в заданных коммуникативных обстоятельствах.

Анализ современного педагогического дискурса позволяет выделить три основных направления, определяющих особые коммуникативные компетенции учителя-словесника. Остановимся подробнее на каждом из них.

Первое направление. Формирование коммуникативных умений школьников перестает сегодня находиться в зоне профессиональных обязанностей только учителя-словесника. Метапредметный подход предусматривает участие в данном процессе всех учителей-предметников. Одно из конкретных проявлений рассматриваемого нами явления – введение итогового («декабрьского», «президентского») сочинения, которое имеет надпредметный характер и предполагает ответственность всего педагогического коллектива за качество текстовых произведений выпускников.

Как ни странно, это обстоятельство не только не умаляет роли словесника в формировании коммуникативной компетенции школьников, но и, напротив, приумножает его ответственность за конечный результат совместных усилий всех членов педагогического коллектива. Речь идет о необходимости формирования сильной языковой личности учителя-словесника, развития его личностной компетенции, включающей в себя социально-культурные и морально-волевые качества, которые проявляются в профессиональной ответственности за уровень всех текстов, порождаемых участниками образовательного процесса; о качественно новом уровне коммуникативной активности учителя русского языка, литературы и риторики.

Второе направление. Современное образовательное пространство характеризуется постоянно увеличивающейся в нем долей исследовательского обучения, главной задачей которого является приобщение школьников к основам академической культуры [Ерохина 2014а]. Среди норм и ценностей академической культуры важнейшее место занимает уважение авторитетов, осознание диалогической сущности науки, преемственности в открытии нового знания. В коммуникативном пространстве исследовательского обучения это выражается в функционировании большого количества вторичных текстов. Центральная идея исследовательского обучения – самостоятельный поиск учеником нового знания – входит, как может показаться, в противоречие с одним из главных принципов дидактики – принципом доступности обучения. Научные тексты, попадая в педагогический дискурс, превосходят меру посильной трудности, требуют для своего постижения наличия у ученика глубоких фоновых знаний и развития специальных коммуникативных компетенций. Решение проблемы нам видится в целенаправленном обучении учителя-руководителя умению создавать тексты-адаптации первичных научных текстов. Текст-адаптация выступает в качестве коммуникативной поддержки ученика-исследователя в его деятельности по освоению научных текстов. По мере совершенствования коммуникативных компетенций учащегося значение этой поддержки редуцируется, дистанция между учеником-читателем и научным текстом сокращается. Педагогически целесообразно, чтобы создание текста-адаптации осуществлялось в ходе совместной речевой деятельности субъектов исследовательского обучения. Наблюдая за учителем, осуществляющим чтение и адаптацию первичного научного текста, учащийся постигает основы стратегии адаптации, учится читать и понимать научный текст. Важно, чтобы в ходе совместной деятельности учитель постепенно делегировал часть адаптационных тактик ученику. Переживание учеником-исследователем ситуации успеха, когда сложный научный текст становится понятным и интересным, будет способствовать мотивации его к сознательному самостоятельному постижению научных текстов [Ерохина 2014б].

Третье направление. Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает организацию групповой работы обучающихся на уроке. Психолого-педагогические исследования показывают, что результативность такой работы (в том числе развитие коммуникативных умений школьников) достигается только путем тщательной ее подготовки; учитель, организующий групповую работу, должен обладать специальными компетенциями, в частности, фасилитационными умениями. В реальной школьной практике групповая работа организуется стихийно, ее педагогическая эффективность в таком случае вызывает серьезные сомнения. Фасилитационные приемы, используемые в бизнес-тренингах для решения проблем групповой эффективности, адаптированные к условиям педагогического общения, должны быть освоены учителем, осуществляющим групповое обучение школьников. Необходимо формировать фасилитационные (от английского глагола to facilitate), «посреднические» умения учителя. Учитель-фасилитатор, по метафорическому определению К. Роджерса, «доверяет» ученику развиваться: «фасилитатор учения... в первую очередь ...спрашивает не себя, а учеников: ... Что вам интересно? Что вас заботит? Какие проблемы вы хотели бы уметь решать? А потом он спрашивает себя: Как я могу помочь уче-

никам в поиске источников информации?.. Как я могу помочь ученикам оценить их достижения и поставить новые учебные цели на основе этой самооценки?» [Роджерс, Фрейберг 2002: 247].

Фасилитационные умения необходимы учителю на каждом этапе организации группового обучения:

– на этапе формирования групп (осознание учителем потенциальных сложностей межличностного взаимодействия учеников в группе, моделирование оптимального пространства для их эффективного взаимодействия и пр.);

– на этапе разработки задания для групповой работы (осознание учителем проблемной учебной задачи как разновидности исследовательского текста; оптимальное членение этого текста на фрагменты и микротемы и пр.);

– на этапе осуществления групповой работы (консультирование участников без вмешательства в процесс обсуждения; поддержка в ходе обмена мнениями; предупреждение возможных непродуктивных конфликтов и пр.);

– на этапе обобщения результатов, полученных в ходе групповой работы (управление межгрупповым взаимодействием без прямого вмешательства; модерирование диалога, дискуссии и пр.);

– на этапе оценки и рефлексии (делегирование оценочной функции самим субъектам взаимодействия; поддержка при создании и произнесении учащимися оценочных текстов и пр.).

Коммуникативная компетенция учителя-фасилитатора определяется «ядром» его коммуникативной личности, «внутренней подсистемой, детерминирующей коммуникативное поведение» [Гавра 2011: 193]. Таким «ядром» в ситуации групповой формы обучения является естественность и открытость учителя в общении; импровизационные и режиссерские умения, эмпатия, «доверие» к ученику; развитость механизмов внушения, заражения и подражания; рефлексивные умения.

Заключение. Рассмотренные нами новые коммуникативные компетенции учителя-словесника должны быть сформированы еще в процессе его профессионального обучения. Полагаем, что это потребует не только разработки новых учебных модулей в курсах «Риторика», «Педагогическая риторика» и др., но и изменения традиционных границ коммуникативного пространства вуза. Задача формирования сильной языковой личности учителя-словесника требует не просто «осовременивания» содержания и методов обучения студентов, но радикального пересмотра философии и методологии образования в вузе.

Библиография

Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

Ворожбитова А.А. Концепция лингвориторического образования и «идеальная модель» современного специалиста как профессиональной языковой личности // Языковая личность в современном коммуникативном поле: коллективная монография / ред.-сост. Е.А. Селюткина, О.Г. Усанова. – Челябинск: Энциклопедия 2017. – С. 59–88.

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

Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации [Электронный ресурс]: монография / А.А. Ворожбитова; под научной ред. Ю.С. Тюнникова. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 312 с.

Гавра Д.П. Основы теории коммуникации: Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.

Ерохина Е.Л. Академическая культура учащегося-исследователя в условиях внедрения ФГОС // Человек и образование. – 2014а. – № 2. – С. 64–67.

Ерохина Е.Л. Функции вторичных текстов в коммуникативном пространстве исследовательского обучения // European Social Science Journal. – 2014б. – № 5. – Т. 2. – С. 254–257.

Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройка): метод. пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Риторика», «Педагогическая риторика» / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – 84 с.

Петровская А.Ю., Ворожбитова А.А. Формирование речемыслительной культуры младших школьников на базе алгоритмов текстовых действий [Электронный ресурс]: монография. – М.: Флинта, 2017. – 176 с.

Роджерс Карл, Фрейберг Джером. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 528 с.

Тихонова Т.Е., Ворожбитова А.А. Формирование коммуникативной культуры младших школьников в условиях полиязыкового образования [Электронный ресурс]: монография. – М.: Флинта, 2017. – 176 с.

Neskoromnykh N.I., Chernenko N.V., Mamadaliev A.M., Vorozhbitova A.A. Educational-Cognitive Barriers in the Preparation of Future Social Pedagogues for the Prevention of Social Dependencies // European Journal of Contemporary Education. – 2017. – Vol. (6). – № 1. – С. 57–63.

Vorozhbitova A.A., Konovalova G.M., Ogneva T.N., Chekulaeva N.Y. Continuous linguistic rhetorical education as a means of optimizing language policy in Russian multinational regions // European Journal of Contemporary Education. – 2017. – 6(2). – S. 328–340.

Субъектность образования как философско-лингвистическая проблема

¹Зверев Сергей Эдуардович

²Савищенко Александр Николаевич

¹Военная академия связи, Россия
194064, Санкт-Петербург, Тихорецкий проспект, 3
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: ser86979392@yandex.ru

²Военная академия связи, Россия
194064, Санкт-Петербург, Тихорецкий проспект, 3
преподаватель
E-mail: kelninski@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема слабого развития субъект-субъектных отношений в военном образовании как следствие недостаточного внимания преподавателей и военных руководителей к личностному развитию курсантов. Отмечается, что только личность способна к проявлению субъектности и что только субъектность является важнейшим условием и фактором формирования личности, которая есть результат дискурсивной борьбы. Делается вывод о необходимости изучения дискурса обучающихся и создания условий для выражения собственного мнения курсантов на учебных занятиях и в служебной деятельности.

Ключевые слова: дискурс, общественная речь, личность, сознание, воспитание, субъектность.

УДК 378.147-052:355+81:1

Subjectivity of education as a philosophical linguistic problem

¹Sergey E. Zverev

²Alexander N. Savishchenko

¹Military Academy of Communications, Russia
194064 St. Petersburg, Tikhoretsky Ave., 3
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: ser86979392@yandex.ru

²Military Academy of Communications, Russia
194064 St. Petersburg, Tikhoretsky Ave., 3
University Teacher
E-mail: kelninski@mail.ru

Abstract. The article explores the problem of weak development of interpersonal relations in military education as a consequence of insufficient attention of teachers and military leaders to the students' personal development. It is noted that only a personality is capable of manifesting subjectivity which is the crucial condition and factor of personality formation in discursive struggle. The paper draws conclusions about the necessity of studying the discourse of learners and creating conditions for the expression of students' own opinion in class and in service.

Key words: discourse, public speech, personality, consciousness, education, subjectivity.

UDC 378.147-052:355+81:1

Введение. Несмотря на то, что в современной педагогике широко прокламируются субъект-субъектные отношения в диаде «педагог – обучающийся», в военном образовании нередко понятие субъектности не наполняется реальным смыслом, а указанные отношения в образовательном процессе не находят полной реализации.

Материалы и методы. В ходе работы над статьей были использованы сравнительный и описательный методы при анализе источников по проблеме исследования, дискурс-анализ и др.

Обсуждение. Объективно данное положение объясняется тем, что курсанты военных вузов, помимо образовательной деятельности, включены в деятельность служебную, характеризующуюся строгой иерархией идей, ценностей и мнений, определяемую служебным положением их авторов, что прекрасно иллюстрирует распространенная армейская поговорка – «Командир всегда прав». Собственно говоря, в военном вузе пересекаются две стратегии власти (по М. Фуко): власти дисциплинарной и власти знания, и их противостояние достигает высшего напряжения с наихудшим результатом для личности военнослужащего, поскольку в поле власти знания он находится от силы шесть аудиторных часов в день, в ос-

тальное время суток испытывая на себе действие власти дисциплинарной. Личность военнослужащего до определенной степени растворяется в исполняемой им социальной роли *подчиненного*, которая довлеет над курсантом на протяжении почти всего времени обучения. Проявляется это в снижении значимости собственного мнения, привычке во всем полагаться на руководящие документы и приказ начальника, в падении речевой и деятельностной активности. Проведенные опросы свидетельствуют, что подавляющее большинство курсантов (до 97 %) первого-второго курсов в смоделированной незнакомой, потенциально угрожающей ситуации предпочитают действовать по принципу «доложить и ждать приказа». Видимо, не случайно в Программе подготовки курсантов Рабоче-крестьянской Красной армии (РККА) в 1933 году жирным шрифтом выделяли: «...курсанты в военной школе с первого дня должны готовиться как командиры взводов», особо упирая на необходимость воспитания «умения приказывать» [Руководство 1933: 3]. Но умение и желание приказывать не возникает вдруг, оно кроется в привычке к интеллектуальному и нравственному *личностному* превосходству, основанному на культивируемой в годы обучения в вузе власти знания. Именно поэтому, мы полагаем, процесс становления молодого офицера протекает порой сложно, а для некоторых и болезненно, а фраза о недостаточно развитых командно-организаторских навыках часто встречается в отзывах на выпускников военных вузов.

Положение усугубляется господством в воинском обучении и воспитании не совсем критично воспринятого отечественной педагогической мыслью компетентностного подхода, внедрение которого на протяжении последних полутора-двух десятилетий привело к тому, что из наших боевых уставов исчезли традиционные требования к качествам, которыми должен обладать военнослужащий [Зверев 2017]. Компетенции же повсеместно воспринимаются как совокупность знаний, умений и навыков, владение ими обеспечивает более или менее стандартные ситуации воинской деятельности, которая как раз таковыми отнюдь не изобилует, особенно в боевых условиях. Целесообразно было бы присмотреться к печальному наблюдению о своих учениках американского школьного учителя Дж. Гатто, «освоившего» компетентностный подход чуть раньше нас: «...они никогда не станут самими собой и, хотя вполне могут создавать впечатление компетентности, в реальности будут лишь повторять заученное или подражать чужому поведению» [Гатто 2006: 37].

Задумаемся, почему суворовская «Наука побеждать» ни словом, ни бесконечным маркированным списком не отвлекается на описание должностных обязанностей солдата, все внимание уделяя только его личностным качествам («солдату надлежит быть здорову, храбру, тверду, решиму, правдиву, благочестиву») и описанию порядка действий на походе и в бою. Урок великого полководца прост: личностный потенциал, выраженный в сумме человеческих и профессиональных *качеств* воина, всегда превзойдет простую сумму компетенций специалиста: позволит эффективно действовать в экстремальной или незнакомой обстановке, обеспечит моральное поведение военнослужащего на поле боя, гуманное отношение к поверженному противнику, пленному и мирному населению («солдат не разбойник!»).

О последнем (воспитании гуманности) в наших военных вузах как-то не принято упоминать; мало того, само значение воспитания военнослужащих в свете последних руководящих документов нивелируется, вытесняется безликим и размытым, лишенным выраженного педагогического смысла термином «работа с личным составом». Но ведь «быть хорошим солдатом не означает только иметь соответствующие знания и умения, но в немалой степени зависит от того, каков сам человек» [Сисе 2007: 159], – справедливо полагает голландский философ Х. Сисе, занимающийся проблемами не только психологии поведения, но и «бытия» человека на войне. Применение оружия неизбежно ставит человека перед необходимостью личного осмысления и разрешения личной совестью проблемы жизни и смерти, в противном случае мы имеем дело уже не с солдатом, а с чудовищем и убийцей, вне зависимости от того, насколько законны приказы и возвышенны цели борьбы. Государство, религия или социум, выдающие санкцию на убийство, удовлетворительно разрешить эту проблему за человека не могут.

Таким образом, формирование личности (прежде всего личностных качеств или воспитание) военнослужащих должно являться приоритетным направлением деятельности военных педагогов и военных руководителей, в особенности в вузе, при образовании будущих офицеров. Небезынтересна позиция классиков марксизма по данному вопросу. Маркс, например, полагал, что «сущность «особой личности» составляет не ее борода, не ее кровь, не ее абстрактная физическая природа, а ее социальное качество» [Цит. по: Харламов 1972: 215]. Воспитание военнослужащего как составная часть процесса социализации должно быть нацелено, прежде всего, на формирование социально значимых *качеств* его личности. Ответить на вопрос, что под этим подразумевается и как этого добиваться практически, помогает теория дискурса Э. Лакло и Ш. Муфф.

Согласно теории дискурса, человеческая личность расщеплена на массу субъектных позиций, которые до определенной степени можно отождествить с социальными позициями, занимаемые человеком по тому или иному вопросу, и с социальными ролями, исполняемыми им в той или иной сфере деятельности (социальной практики, в терминах теории дискурса). Субъектные позиции определяются и формируются посредством дискурсов. При определении понятия дискурса и его значения в деле формирования субъектных позиций личности будем руководствоваться формулировкой Л.Дж. Филлипс и М.В. Йоргенсен: «Дискурс – это форма социальной практики, которая одновременно и созидает социальный мир, и одновременно созидается посредством других социальных практик» [Филлипс, Йоргенсен 2004: 101]. Дискурс

есть текст, погруженный в коммуникативную ситуацию: «человек говорящий» в процессе речевой деятельности, как ее трактует А.А. Леонтьев, созидает и социум, и свою собственную личность, и в речи его находят отражение все виды деятельности, в которые он включен.

Личность, или СУБЪЕКТ (по Лакло и Муфф), обретает идентичность только в процессе преодоления разного рода противоречий, возникающих в многообразии познавательной, профессиональной, социальной, речевой и прочих видах деятельности, характеризующихся взаимодействием и нередко столкновениями дискурсов участвующих в них сторон. Из данного положения можно сделать следующие выводы:

1) психологическое понятие «личность» и педагогическое «субъектность» фактически тождественны: **только личность способна к проявлению субъектности, и только субъектность является важнейшим условием и фактором формирования личности;**

2) цельность личности в совокупности ее идентичностей – «это результат случайных дискурсивных процессов и, как таковая, является частью дискурсивной борьбы» [Филлипс, Йоргенсен 2004: 61].

Мысли авторов теории дискурса подтверждаются наблюдениями отечественных психологов, в частности П.Я. Гальперина, о том, что установки, выступающие основой мотивации, формируются во внутренней речи; положениями психологической теории деятельности Л.С. Выготского о взаимосвязи мышления и речи и взглядами М.М. Бахтина на природу социализации личности. Формирование личности не заключается в освоении необходимых компетенций или в ознакомлении с моральными нормами. Это длительный процесс, выражающийся в соотношении истинности суждений педагога с личным опытом обучающегося, что, по Бахтину, «всегда индивидуальный поступок, совершенно не задевающий объективной теоретической значимости суждения, – поступок, оцениваемый и вменяемый в едином контексте единственной действительной жизни субъекта» [Бахтин 1986: 84]. Подобную закономерность отмечал и Л.С. Выготский: до тех пор, пока сознание не ощутит «сопротивление» идеи (например, в ходе дискурсивной борьбы), она не включается в мыслительную обработку и остается на периферии сознания [Выготский 2008: 113]. Объективная ценность воспитательного воздействия в форме поучений педагога, следовательно, практически всегда стремится к нулю.

Овладение одними только внешними формами дискурса еще не гарантирует завершенности процесса социализации личности. В истории нередки случаи *ритуализации* общественной речи, когда искреннее исповедание ценностей, насаждаемых системой воспитания в общественном сознании, подменяется усиленной, но неискренней демонстрацией веры в истинность указанных ценностей. **Только при условии единства объективно содержательного и личностно осознанного и принятого в речи можно говорить о ее социальной значимости.**

В этой связи необходимо отметить, что, с позиции теории дискурса, *означивание* и *концептуализация* – главные функции педагогического дискурса, фактически обеспечивающего решение задач, соответственно, обучения и воспитания. Под концептуализацией мы понимаем процесс формирования концептосферы личности, трактуя концепт по Д.С. Лихачеву, как «соединение словарного значения слова с личным или общественным опытом человека» [Лихачев 2006: 318]. Четкой границы между реализацией в образовании этих функций, конечно, провести нельзя. Означивание, играющее ведущую роль в определении понятийной области любой науки и учебной дисциплины, без чего невозможно никакое обучение, является одновременно прерогативой власти (по М. Фуко), через социальный заказ к системе образования, формирующей ценностно-мировоззренческие основы личности граждан в процессе воспитания. Концептуализация, призванная соединить личный опыт человека и социальный опыт человечества в процессе воспитания, играет не меньшую роль в познании окружающего мира, через его сложности и противоречия помогая выстроить в сознании обучающегося его личностно-ориентированную модель, позволяющую успешно решать задачи учебной и профессиональной деятельности. Это достижимо, разумеется, в ходе правильно организованного педагогического дискурса между педагогом и обучающимся, основанного на равноправных, субъект-субъектных отношениях, обеспечивающих не вынужденное поглощение учебной информации по принципу «сдал и забыл», а надежное ее усвоение и трансформацию в знания, задействуя полный герменевтический «цикл»: понимание – интерпретация – применение.

Знание по сути есть собственное мнение обучающегося, не принятое на веру под влиянием авторитета источника информации, но испытанное и сформировавшееся в дискурсионной борьбе с педагогом и коллективом учебной группы. Привычка иметь обо всем собственное мнение является основой критического или аналитического мышления, воспитание которого провозглашается, например, одной из важнейших задач в военно-учебных заведениях США. Суть аналитического мышления и его важность для военного выражается принципом Наполеона: в первую очередь думать за противника. Нарушение данного принципа в российских боевых уставах проявляется в том, что все решения командира в них определяют изменения неких «условий обстановки», за которой не прочитывается воля и интеллект умного, хитрого, а возможно, и коварного врага. Это является самым тревожным следствием из отсутствия полноценной дискурсивной субъектности нашего военного образования.

Нельзя также не отметить, что из всех высших психических функций (логическое мышление, произвольное внимание, произвольная память и речь), образующих в единстве сознание человека, только речь может служить универсальным и *общедоступным* средством формирования сознания в социальной практике, сопряженной с разного рода деятельностью. Остальные три функции развиваются преимуще-

ственно в процессе обучения и социального воспитания в стенах образовательных учреждений. «Путь через речь, – отмечал П.Я. Гальперин, – составляет важнейшее условие сознательности действия и его произвольности» [Гальперин 1965: 16]. Это особенно актуально для воинской деятельности, поскольку задача выработки у военнослужащих сознательного отношения к исполнению долга рассматривается как первостепенная во всех военно-педагогических системах. Выпускник военного вуза должен уметь организовать и использовать дискурс подчиненных для обеспечения результативности служебно-боевой деятельности.

Изучение дискурсивных практик военнослужащих является важнейшим инструментом педагогической диагностики, который, к сожалению, до сих пор недооценивается преподавателями, игнорирующими знаменитое сократовское: «Заговори, чтобы я тебя увидел». Например, на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» курсантам первого курса одного из военных вузов было предложено написать эссе по изречению «Где имеет место поношение, исчезает исправление вины», взятому из византийского трактата «*Rhetorica militaris*» (VI в.). Анализ высказанных мнений показал, что примерно 20–25 % курсантов, изучавших дисциплину во втором семестре, с теми или иными оговорками, но склоняются к оправданию или признанию ограниченной ценности унижения, оскорбления, подавления, употребления мата – речевой агрессии в отношении в чем-либо провинившихся военнослужащих. Курсанты, обучавшиеся в первом семестре, были единодушны в признании недопустимости таких форм служебной коммуникации. Данный факт, на наш взгляд, свидетельствует, что социализация курсантов в ряде случаев ведет к ужесточению форм коммуникации под влиянием далеко не лучших форм речевого поведения, воспринятых как эталонные в соответствии с отмечавшейся выше иерархией. Характерно, что курсанты, писавшие эссе во втором семестре, при уяснении задания пытались осторожно прощупать позицию преподавателя, можно ли писать, «если в чем-то не согласны» с заданным высказыванием – очевидно, что озвучивать, если в чем-то не согласны, в служебной коммуникации им и в голову не приходит.

Российская молодежь следует за тенденцией, выявленной американским социологом Д. Бруксом [Брукс 2013], характеризующейся легковесной свободой без ответственности, консерватизмом без политизированности, интеллектуальностью без сложившихся убеждений. И если считать, что подобный стиль жизни свойствен лишь американской молодежи, то мы плохо знаем тех молодых людей, которые сегодня приходят в военные вузы и «вейпят» (от англ. *vaping* – курение электронных сигарет) у учебных корпусов. Они очень умны и наблюдательны, но нередко неспособны к высказыванию, беспомощны в выражении социальной позиции, поскольку изначально ограничены в «праве на речь» в служебном и педагогическом дискурсе. Привычка находить разрешение реальных проблем в виртуальном мире приводит к тому, что они все более уходят в него, ведя фактически двойную жизнь: днем автоматически соответствуют требованиям уставов, а по ночам *сознательно* живут в мире игр и социальных сетей, который **не поддается никакому контролю** со стороны военных руководителей и педагогов.

По аналогии с предложенной Филлипс и Йоргенсен *дискурсивной психологией*, трактующей личность состоящей «из множества идентичностей, сформированных в дискурсе» [Филлипс, Йоргенсен 2004: 172], оправданно и целесообразно говорить о *дискурсивной педагогике*, призванной обеспечить субъектность образования и формирование личности посредством интегрирования идентичностей, формируемых в соответствующих дискурсах. Применительно к военному образованию это означает, что на учебных и внеаудиторных занятиях педагогам необходимо уметь компенсировать негативное влияние односторонней иерархичности служебного дискурса, создавать все условия для бесконфликтного, содержательного и заинтересованного выражения собственного мнения обучающихся в образовательном дискурсе, а военным руководителям надо-таки учиться вести «разговор с солдатами на их языке».

В свете вышесказанного ясно, что применительно к сфере высшего военного образования возникают новые специфические аспекты дальнейшей разработки лингвориторической концепции становления сильной языковой личности как активного субъекта актуальных дискурсивных процессов российского полиэтносоциокультурно-образовательного пространства [Ворожбитова 2013а, 2013б, 2016а, 2016б, 2016в; Лингвориторика 2016].

Заключение. Таким образом, в настоящее время назрела необходимость перехода к дискурсивной педагогике, опирающейся на *качественный подход* в военном образовании и использующей инструментарий *речевого воспитания*. Под речевым воспитанием понимается процесс формирования личности военнослужащего, основанный на развитии способности к восприятию и продуцированию в процессе речевой деятельности социально значимой речи [Зверев 2013]. В свою очередь, социальная значимость речи, очевидно, имеет два плана: «внешний» план соответствия лексикона, тезауруса и прагматикона обучающихся содержательным (нормативно-стилистическим и профессиональным) и этическим стандартам; и «внутренний» план концептуализации ценностных суждений, переведенных на уровень мировоззренческо-нравственной позиции личности.

Нетрудно заметить, что мы заканчиваем тем же, с чего начали: означиванием и концептуализацией как главными функциями педагогического дискурса. И это не случайно. В военном вузе необходимо готовить не ограниченного исполнителя воли начальника, а творческую личность, способную воспитывать

таких же личностей из своих подчиненных на основе субъект-субъектных отношений, питающихся равноправием и ценностью дискурсивных практик коммуникантов на всех уровнях военной иерархии.

Библиография

Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник: 1984–1985. – М., 1986.

Брукс Д. Бобо в раю. Откуда берется новая элита. – М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2013. – 296 с.

Ворожбитова А.А. Алгоритмы и перспективы лингвориторического исследования аксиологической прагматики в динамике дискурсивных процессов // Известия Сочинского государственного университета. – 2013а. – №1 (23). – С. 177–181.

Ворожбитова А.А. Концептуальные основы Международной Недели русского языка в Сочинском государственном университете // Научный взгляд в будущее. – Вып. 3. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2016а. – С. 58–61.

Ворожбитова А.А. К развитию концептуальных установок журнала «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» // Научный взгляд в будущее. – Вып. 2 (2). – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2016б. – С. 84–88.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма как концептуальная основа форума филологов в Сочи // Символ науки. – 2016в. – № 1–3. – С. 82–84.

Ворожбитова А.А. Лингвориторические основы исследования дискурсивных процессов и формирования полиэтносциокультурно-образовательного пространства в аспекте PR-деятельности профессиональной языковой личности // Інформаційне суспільство: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Зв'язки з громадськістю в економіці та бізнесі». – Киев, 2013б. – Вып. 18. – С. 129–136.

Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: АСТ, 2008. – 668 с.

Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – М., 1965.

Гатто Дж. Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя. – М.: Генезис, 2006. – 128 с.

Зверев С.Э. «Вселить в них дух воинственный»: дискурсивно-педагогический анализ воинских уставов. – СПб.: Алетейя, 2017. – 208 с.

Зверев С.Э. Речевое воспитание военнослужащих. – СПб.: Алетейя, 2013. – 408 с.

Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройки): метод. пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Риторика», «Педагогическая риторика» / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – 84 с.

Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Дмитрий Лихачев. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006. – С. 316–327.

Руководство по подготовке курсантов школы военных сообщений РККА на 1932/33 учебный год. – М., 1933.

Сисе Хенрик. Справедливая война? О военной мощи, этике, идеалах. – М.: Изд-во «Весь мир, 2007. – 176 с.

Филлипс Луиза Дж., Йоргенсен Марианне В. Дискурс-анализ. Теория и метод / Пер. с англ. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2004. – 336 с.

Харламов И.Ф. Теория нравственного воспитания. – Минск: Изд-во БГУ, 1972. – 364 с.

Русский и иностранный языки в языковом сознании вузовской технической интеллигенции

¹Иванова Наталья Кирилловна
²Меркулова Надежда Евгеньевна

¹Ивановский государственный химико-технологический университет, Россия
153000, г. Иваново, Шереметевский пр-т, 27
доктор филологических наук, профессор
E-mail: ivanovaisuct@mail

²Ивановский государственный химико-технологический университет, Россия
153000, г. Иваново, Шереметевский пр-т, 27
аспирант
E-mail: srg69@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются некоторые результаты изучения взаимодействия родного (русского) и иностранного (английского) языков в языковом сознании представителей вузовской технической интеллигенции различных поколений, языковая личность которых была сформирована в разных социолингвистических условиях. На основе опроса группы респондентов в количестве 63 человек была установлена практика применения родного и иностранного языков в их научно-образовательной деятельности, а также выявлены типичные ошибки в русском словоупотреблении и наличие непонимания ряда современных терминов из дискурса образования. Несмотря на включение иностранного языка в систему ценностей образования, далеко не все, особенно представители старшего поколения, используют его для развития собственной языковой личности.

Ключевые слова: языковое сознание, языковая личность, субординативный билингвизм, русский язык, английский, заимствования-агномимы.

УДК 81'27:378-051: 81'373.4

Russian and foreign languages in linguistic consciousness of engineering higher school intelligentsia

¹Natalia K. Ivanova
²Nadezhda Ye. Merkulova

¹Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Russia
153000 Ivanovo, Sheremetevsky Ave., 27
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: nkiisuct@mail.ru

²Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Russia
153000 Ivanovo, Sheremetevsky Ave., 27
Post-Graduate Student
E-mail: srg69@mail.ru

Abstract. The paper outlines basic results of studying the interaction between native (Russian) and foreign (English) languages in the linguistic consciousness of higher school intelligentsia of differing generations. The questionnaire taken by 63 individuals revealed the practice of using two languages in academic and research discourse and some typical mistakes in native language usage, especially in loan words widespread in Russian academic discourse. Despite the high importance attached to the foreign language, it is hardly used for developing the linguistic personality, especially by the older generation.

Key words: language consciousness, linguistic personality, subordinate bilingualism, Russian language, English language, loan words, agnomims.

UDC 81'27:378-051: 81'373.4

Введение. Речь профессорско-преподавательского корпуса высшей школы, несомненно, должна являться, с одной стороны, важным фактором формирования речемыслительной культуры студентов, а с другой, также может стать объектом изучения – с учетом текущей социолингвистической ситуации в России и особенностей дискурсивных процессов в условиях информационного общества эпохи глобализации. Новые возможности научной коммуникации (виртуальное устное и письменное общение с иностранными коллегами, многочисленные встречи на международных конференциях, публикации в зарубежных журналах и т.д.) обусловили важную роль иностранного языка (прежде всего – английского) в формировании языковой личности преподавателя высшей школы и определили особенности его языкового сознания и поведения. Согласно нашим наблюдениям, с каждым годом все больше преподавателей вуза, активно занимающихся

научно-исследовательской деятельностью, можно отнести к билингвальной языковой личности субординативного типа: как и для зарубежных коллег, средством международного научного общения для них является английский язык. Однако степень владения им различна, причем можно отметить явные генеративные (поколенческие) характеристики: представители старшего поколения имеют более совершенные навыки письменной коммуникации на ИЯ, свободно оперируют терминологией своей научной области и различного рода клише, распространенными в научном дискурсе, хорошо знают основные грамматические правила английского языка. Представители же молодого поколения, получившие образование в новых условиях и при новых возможностях самостоятельного изучения иностранного языка, лучше владеют устной речью: у них аутентичнее произношение, больше запас формул речевой коммуникации. Лишь немногие из них, однако, становятся подлинными билингвами, поскольку для этого необходимы целенаправленные усилия по языковому самообразованию, мотивация и особые условия коммуникации, например, научная стажировка за рубежом.

Как формируются навыки иноязычной коммуникации научно-педагогических кадров высшей школы в современных условиях – предмет отдельного изучения и обсуждения. Несомненно, однако, что базисом их формирования и развития не может не быть русский язык – национальный, определяющий их языковое сознание, структуру ЯЛ, когнитивные особенности и т.д.

Необходимо отметить, что в настоящее время русскоязычный дискурс («среда обитания» всех членов нашего лингвокультурного сообщества) характеризуется особыми социальными реалиями: он неоднороден в условиях бесструктурности языкового сообщества, подвержен сильному влиянию речи в СМИ и правилам сетевой коммуникации, для него характерны индивидуальное языковое экспериментирование и сниженная коллективная ответственность за гомеостат языка [Куликова 2015]. Говоря о сложных проблемах нормативности русской речи, нельзя не согласиться с мнением Э.Г. Куликовой, что «в обществе сложилась некая коммуникативная стратегия, которую можно сформулировать как примат новизны и креативности в сочетании со стилевой небрежностью», и СМИ активно поддерживают эту стратегию [Куликова 2015: 82]. Заметим, что речь представителей, например, политической элиты, которую ежедневно и многократно транслируют СМИ, является яркой иллюстрацией этого тезиса.

Еще одна важная проблема – изучение влияния (методами когнитивной лингвистики) заимствований новых слов и понятий из других языков, их функционального назначения и способности заполнять языковые лакуны, а также определение в потоке новых лексико-фразеологических номинаций (*кокус, экзит-полл, хромая утка, дорожная карта, форсайт, импакт-фактор* и пр.) соотношения между познавательными и оценочными компонентами. Все это, как считают исследователи, постепенно «приводит к частичному обновлению русской языковой картины мира» [Богданова 2015: 262, Новиков 2012], а следовательно, и отдельных уровней языкового сознания как формы существования индивидуального, когнитивного сознания человека говорящего, коммуниканта.

Материалы и методы. На кафедре иностранных языков и лингвистики Ивановского государственного химико-технологического университета давно уделяется внимание изучению соотношения родного и иностранного языков в структуре языковой личности преподавателей. Например, в начале 2000-х годов было проведено изучение риторического портрета лекторов (негуманитариев) и получен большой экспериментальный корпус, который позволил выявить типичные речевые и коммуникативные ошибки, неэффективные стратегии презентации учебного материала. Для системного повышения культуры речи лекторов и совершенствования образовательного дискурса в вузе были организованы курсы повышения квалификации, содержание которых получило большое одобрение слушателей.

Продуктивным оказалось введение в учебные планы и программы обучения будущих химиков-исследователей (факультет фундаментальной и прикладной химии) цикла лингвистических дисциплин, направленных на формирование лингвориторической культуры на родном и иностранном языках. Недавно было проведено исследование влияния национальной культуры на письменную иноязычную коммуникацию [Милеева, Баско 2016]. В течение ряда лет мы исследовали особенности орфографии русской языковой личности: научно-педагогической интеллигенции [Иванова 2011а] и молодежи [Иванова 2011б: 37–40]. При изучении использовались: метод наблюдения за устной и письменной речью коммуникантов, опросы и анкетирование, сравнительно-сопоставительный анализ при работе с материалом исследования и т.д. В настоящей статье приводятся основные результаты комплексного исследования взаимодействия русского и иностранных языков в языковом сознании и структуре языковой личности вузовской технической интеллигенции, т.е. преподавателей и научных сотрудников (негуманитариев), принадлежащих к разным поколениям. Последнее обстоятельство, как нам кажется, в значительной степени обусловило возможности и потребности изучения ИЯ, а система языковой подготовки через введение речеведческих дисциплин в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре способствовала включению родного языка в ценностные установки респондентов [Здорикова 2015]. Для выяснения ряда интересующих нас вопросов, с учетом проблем изучения русской языковой нормы, приведенных выше, был составлен опросник из 13 вопросов и двух заданий на поиск русских эквивалентов иностранных заимствований и устранение тавтологических словосочетаний и плеоназмов (типичных речевых ошибок). Определения к распространенным в современном дискурсе словам (*рейтинг, форсайт, дорожная карта* и др.) приводились из толкового словаря [Ожегов, Шведова 1992] или на основе справочных интернет-ресурсов

[АКАДЕМИК.РУ. Электронный ресурс]. Всего было опрошено 63 человека – преподавателей химико-технологических и технических дисциплин, в возрасте от 30 до 60 лет и старше. Случайным образом три возрастные категории (30 – 45, 45 – 60, 60 и более лет) были представлены почти равным количеством респондентов: 34 %, 30 % и 36 % соответственно.

Обсуждение. Ответы на первую группу вопросов (№№ 1–6), касающихся родного языка, позволили установить: большинство опрошенных (98 %) считает, что в обществе (через СМИ, в процессе обучения и т.д.) следует бороться за чистоту и правильность русского языка. Однако при этом только 70 % указали, что они постоянно поправляют студентов, если те допускают речевые ошибки (остальные делают это не всегда или редко). Респонденты сообщили, что они иногда или редко (52 %) применяют в образовательном дискурсе профессиональный сленг, вероятно, считая это средство выражения более экспрессивным, лаконичным и доступным для понимания студентов, но редко (21 % случаев) используют в своей публичной речи компьютерный сленг (*кликать, пэдэфить, забэкапить* и т.д.). Различные ответы были получены на вопрос о частоте применения в образовательном дискурсе «модных» слов-заимствований. Так, более молодая группа респондентов указала, что данная категория слов ими применяется иногда (50,5 %) или редко (менее 2 %), а представители старшей возрастной группы (48 % случаев) заявили, что они стараются избегать употребления модных иностранных слов в своей речи. Выразительность речи, как показали ответы 72 % опрошенных, достигается за счет использования в образовательном дискурсе таких неотъемлемых элементов русской языковой картины мира, как поговорки и крылатые выражения, прецедентные высказывания. Таким образом, первая группа ответов показала, что респонденты сознательно контролируют свою публичную речь и, по необходимости, «декорируют» ее на вербально-семантическом уровне единицами, известными всем членам русскоязычного лингвокультурного сообщества. Они стараются «не засорять» свою речь сленгизмами (в отличие от студентов) или заимствованиями, хотя профессионализмы стали составной частью их личного профессионального дискурса. Можно предположить, что они четко осознают, что их речь – модель для обучаемых.

Вторая группа вопросов (№№ 7–13) касалась знания иностранного языка (ИЯ) и была направлена на установление его роли в научно-образовательной деятельности и, косвенно, в языковом сознании респондентов. Было установлено, что почти все опрошенные часто (94 % случаев) читают научную литературу на английском языке (иногда – 3 %, редко – 3 %), но при этом лишь немногих (менее 30 %) удовлетворяет уровень знаний по ИЯ. Более 70 % опрошенных хотели бы их усовершенствовать, но лишь 20 % указали, что они занимаются языковым самообразованием и используют современные возможности для освоения иностранного языка. Из предложенных в анкете опций (сетевые словари, электронные курсы, профессиональные чаты и форумы, образовательно-развлекательный контент на сайтах англоязычных словарей и газет и пр.) респонденты назвали только две первые. На наш взгляд, это говорит о том, что далеко не все владеют информацией о современных возможностях самостоятельного изучения ИЯ с помощью информационных технологий, редко используются профессиональные иноязычные площадки общения, разнообразные и доступные сетевые ресурсы и т.д., но почти все к настоящему времени овладели приемами работы с онлайн-словарями. Неожиданно мало было получено положительных ответов на вопрос, помогает ли ИЯ в понимании современного русского словоупотребления: на вариант «частично» указали 45 %, «нет» выбрали 40 % («да» – 15 %).

Как и следовало ожидать, существует корреляция между уровнем знания ИЯ и частотой его использования в профессиональной научной коммуникации, что, как известно, является требованием времени: только 25 % респондентов регулярно пишут статьи и тезисы на английском языке, 6 % – иногда, а остальные, вероятно, как нам известно из собственной практики, обращаются к помощи лингвистов-переводчиков или аспирантов. Опрос также показал, что в повседневном общении около 67 % опрошенных иногда употребляют иноязычные формулы приветствия, прощания, извинения (например, *пардон, мерси, о'кей, сорри, гуд бай* и т.д.), т.е. эти единицы входят в лексикон их языковой личности, но применяются избирательно, в зависимости от коммуникативной ситуации (прагматический уровень языковой личности).

Несмотря на то, что техническое образование не предполагает систематического изучения латинского языка, его знание важно не только для понимания многих англоязычных научных терминов, но и для естественного оформления письменной научной коммуникации, в которой до сих пор встречаются латинские выражения. Из предложенных на выбор крылатых выражений на латинском языке (50 % их употребляют регулярно, а 50 % – редко) респонденты указали на применение только тех, которые встречаются в научном дискурсе: *ab initio, in vitro, a priori, pro et contra*. Большая часть (71 %) опрошенных призналась, что не знает, поскольку не применяет в своей речевой практике, правил произношения на русском языке латинских и греческих букв. Несмотря на то, что это указывает на некоторую ограниченность их профессионально-языковых знаний, подобное незнание снимает важную проблему из области интерференции родного и иностранного языков. При изучении иностранного языка в этих условиях лучше запоминаются правила произношения латинских и греческих символов, обильно встречающихся в научной литературе (например, в органической химии – в названии соединений), которые иногда имеют различное произношение в британском и американском вариантах английского языка.

Проведенное исследование, как отмечалось выше, предполагало выполнение двух заданий. Первое касалось установления русского эквивалента общеизвестных лексических единиц, заимствованных из англ-

лийского, французского, латинского языков и калькированных или транслитерированных средствами русского языка, например, *импакт*, *когниция*, *форсайт*, *резюме*, *дорожная карта* и т.д. (всего 10 слов). Количество ошибок в этом задании – от двух до пяти в 85 % анкет. «Лидерами» среди неопознанных слов стали *когниция* с дефиницией «обретение знаний и их переработка», *рейтинг* (!) как «числовой или порядковый показатель, отражающий важность или значимость определенного объекта или явления», *форсайт* (прогнозирование) и слово *импакт*, потерявшее без «фактора» свою узнаваемость, в значении «эффект, воздействие» (в настоящее время это слово часто встречается в англоязычной научной литературе как синоним слов *effect*, *influence*). Отдельные ошибочные определения были подобраны к словам и словосочетаниям *дорожная карта* (долгосрочное планирование, пошаговый план развития), *резюме* (сжатое изложение, подводящее итоги), *brainstorming* (мозговой шторм). На наш взгляд, данные результаты показывают, что, хотя многие из этих слов достаточно давно вошли в русскую логосферу и активно применяются в образовательном дискурсе, они для некоторых представителей преподавательского корпуса являются агнонимами – словами, употребляемыми без понимания их значения.

Последнее задание включало двадцать пять словосочетаний (и вполне корректных, и плеонастических), из которых предлагалось вычеркнуть слово, которое, как считал респондент, является лишним. Анализ результатов этого задания показал, что около 80 % участников опроса верно определили тавтологичность и некорректность таких распространенных словосочетаний, как *местный абориген*, *полный аншлаг*, *глубокая бездна*, *место дислокации*, *коммуникативное общение*, *главный приоритет*, но далеко не все вычеркнули лишнее слово из сочетаний *жестикулировать руками*, *полное фиаско*, *другая альтернатива*, *прейскурант цен*, *городской электорат избирателей* (чаще вычеркивали слово *городской*), *предельные лимиты*, *период времени* и т.д. (всего – 75 % ошибочных ответов). С одной стороны, это еще раз свидетельствует о том, что многие из опрошенных употребляют и эти выражения как агнонимы, не анализируя их этимологию и значение в английском языке, а с другой, они находятся под влиянием – положительным и отрицательным – СМИ. В последних (в специальных газетных рубриках, радиопередачах, на языковых порталах и т.д.) неоднократно разъяснялась в последние годы некорректность выражений *полный аншлаг*, *главный приоритет*, *глубокая бездна* и т.д. Однако в тех же СМИ, обычно с телеэкрана, все члены русскоязычного сообщества слышат множество плеоназмов. Как отмечалось выше, современная коммуникативная стратегия наших средств массовой коммуникации не является бесспорной, а основные медиафигуры обладают не очень высокой культурой речи.

Заключение. Проведенное небольшое исследование указывает на наличие ряда актуальных проблем, связанных с организацией повышения культуры и эффективности русскоязычной коммуникации в образовательном дискурсе с целью формирования у преподавателей лингвориторической компетенции и базы для успешного изучения иностранного языка, поскольку без этого невозможны ни иноязычная письменная коммуникация, ни профессиональный перевод на русский язык. В условиях широкой межкультурной и международной научной коммуникации, когда интернациональным средством общения стал английский язык, овладение им должно осуществляться с учетом русского языкового сознания и помогать формированию языковой личности преподавателя.

Библиография

Богданова Л.И. Актуальные смыслы и способы их выражения // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания. Материалы Второй научно-практической конференции. – М.: МГИМО. Т. 1. 2015. – С. 259–263.

Здорикова Ю.Н. Речевая культура современного студенчества: необходимость исследования академической речи молодежи // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. Иваново. – Т. 4. – Вып. 2. – 2014. – С. 108–111.

Иванова Н.К. Русская языковая личность: опыт исследования орфографии (по материалам анкетирования научно-педагогической интеллигенции) // Интеллигенция и мир. – Вып. 4. – Иваново: ИВГУ, 2011а. – С. 77–92.

Иванова Н.К. Русская языковая личность: орфография молодого поколения // Записки горного института. – Т. 193. – СПб, 2011б. – С. 37–40.

Куликова Э.Г. Современный дискурс: социальные реалии и плюрализм элит // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания. Материалы Второй научно-практической конференции. – М.: МГИМО. Т. 1, 2015. – С. 80–84.

Милеева М.Н., Баско А.В. Письменная научная коммуникация: доминирование авторской национальной культуры // East European Scientific Journal (Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe). – № 6, Warsaw, 2016. – С. 157–162.

Новиков В.И. Словарь современных слов. Языковая картина современности. – М.: АСТ – Пресс Книга, 2012. – 256 с.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – Издательство «Азъ», 1992.

Словари АКАДЕМИК.РУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/>

**Организация профессионально-педагогического общения
с иностранными учащимися военно-физкультурного профиля**

Кленова Татьяна Андреевна

Военный институт физической культуры, Россия
194044, г. Санкт-Петербург, Большой Сампсониевский пр-т, 63
старший преподаватель
E-mail: marpltt@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации профессионально-педагогического общения в военных вузах, в том числе военно-физкультурного профиля. Обращается внимание на детерминирующее влияние корпоративной культуры вуза на характер взаимодействия субъектов образовательной деятельности. Подчеркивается роль преподавателя русского языка как иностранного в процессе создания условий эффективной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое общение, военный вуз, корпоративная культура, субъект образовательной деятельности, РКИ.

УДК 37.011.31: 355.23+316.46

**Organizing professional pedagogical communication with foreign students
of military and sport profile**

Tatyana A. Klenova

Military Institute of Physical Culture, Russia
194044 St. Petersburg, B. Sampsoniyevskiy Ave., 63
Senior Lecturer
E-mail: marpltt@mail.ru

Abstract. The article discusses the peculiarities of organizing professional and pedagogical communication in military higher schools, including their military-sports type. The paper draws attention to determining influence of a university's corporate culture on the nature of the interaction of the educational activity entities with a special attention to the role of the teacher of Russian as a foreign language in the process of creating conditions for effective cross-cultural communication.

Key words: professional-pedagogical communication, military higher school, corporate culture, educational activity entity, RFL (Russian as a foreign language).

UDC 37.011.31: 355.23+316.46

Введение. Следует отметить, что о проблеме профессионально-педагогического общения и в зарубежных, и в отечественных исследованиях чаще говорят в контексте школьного обучения, нежели вузовского. Еще меньше исследовано профессионально-педагогическое общение вузовского преподавателя и иностранных учащихся. Современные требования высшей школы предполагают активное профессионально-личностное развитие обучающегося, что возможно лишь при эффективном взаимодействии всех субъектов образовательной деятельности. Профессионально-педагогическое общение рассматривают как особую форму взаимодействия субъектов общения, а значит, и цели обучения и воспитания достигаются через организацию такого профессионально-педагогического общения, которое, в общем и целом, будет удовлетворять стоящим перед преподавателем и учащимися задачам. Целью данной работы служит описание значимых черт успешного профессионально-педагогического общения с иностранными курсантами военного вуза физкультурного профиля.

Материалы и методы. Материалом для данного исследования послужили работы отечественных и зарубежных педагогов и психологов, посвященные проблемам профессионально-педагогического общения, влияния корпоративной культуры вуза на языковое сознание учащегося. В качестве эмпирического материала использовались результаты педагогических экспериментов, проведенных в военных вузах, материалы наблюдения за поведением курсантов в различных условиях взаимодействия.

Обсуждение. Мы, вслед за авторитетными учеными, будем понимать под профессионально-педагогическим общением такое «профессиональное общение преподавателя с учащимися на занятиях или вне его (в процессах обучения и воспитания), которое имеет определенные педагогические функции и направлено (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри разного рода учебных коллективов» [Леонтьев 1979: 16]. В иностранной курсантской (поскольку в статье идет речь об опыте военного вуза, мы будем использовать данное обозначение) аудитории оно принимает характер межкультурного общения.

Педагогическое общение не сводится только лишь к передаче разного рода информации от преподавателя к учащемуся. Оно представляет собой сложную систему взаимоотношений между субъектами, представляющими различные культуры, иные возраст, пол, образ жизни и т.д. Эти субъекты действительно влияют друг на друга в процессе межкультурного педагогического общения.

Предметом исследования настоящей работы является профессионально-педагогическое общение с учащимися военных вузов нашей страны. Поэтому следует остановиться на описании качественно иной учебной ситуации, в которую попадает курсант военного вуза, в отличие от студента вуза гражданского.

Иностранцы военнослужащие, проходящие обучение в вузах МО РФ, с первых дней своего пребывания на территории нашей страны должны жить по правилам, которые предписывает им Устав ВС. Это значит, что они ограничены в своих передвижениях и социальных контактах. Роль преподавателя РКИ в социализации и адаптации ИВС (иностранцев военнослужащих) в российском вузе возрастает по сравнению с ролью преподавателя вуза гражданского. Начальный этап обучения иностранных курсантов является отправной точкой для построения педагогического межкультурного общения, которое в последующем будет эффективным для учащихся и педагогов. К особенностям этого этапа относятся: новая социокультурная среда, значительные психологические, эмоциональные и физические нагрузки, интенсивный характер обучения, профессиональная направленность обучения, значительная учебная занятость курсантов. В условиях таких трудностей педагогическое общение преподавателя и иностранных курсантов должно проходить при поддержке офицерского состава, при взаимном стремлении к адаптации учащихся. Таким образом, одной из главных отличительных черт профессионально-педагогического общения в процессе образовательной деятельности военного вуза является активное участие в нем еще одного субъекта – курсового офицера, который отвечает за распорядок дня курсантов, их поведение в течение занятий и после, т.е. постоянно находится во взаимодействии и с учащимися, и с преподавателями РКИ.

На начальном этапе обучения знания и умения иностранных военнослужащих в русском языке очень ограничены, поэтому не только преподаватель должен четко формулировать задачи, организовывать свою речь в соответствии с уровнем владения иностранными военнослужащими русским языком, чтобы она была понятна им и обучаемые могли дать ответ на поставленный вопрос на основании полученных знаний и приобретенных умений в процессе занятий по русскому языку, но и офицер, который закреплен за каждой конкретной группой. Преподаватель разделяет свою речевую деятельность на занятия с иностранными военнослужащими и в неофициальной обстановке вне сферы учебного взаимодействия для достижения определенной цели. Офицер же в любой ситуации должен оперировать клишированными выражениями, характерными для официально-делового стиля речи. Таким образом, профессионально-педагогическое общение с курсантами военного вуза происходит не только в рамках учебно-научной сферы, но и в рамках профессионально-ориентированной с самого первого дня обучения иностранного учащегося в российском вузе. Поскольку офицерский состав не всегда обладает необходимой лингвистической компетенцией для общения с иностранцами на начальном этапе обучения, функцию посредника часто в таких ситуациях берет на себя преподаватель РКИ, который должен строить взаимодействие, учитывая интересы всех субъектов общения.

Безусловно, курсанты военных учебных учреждений в значительной мере находятся в зависимости от правил субординации, принятой в рядах ВС РФ. Этот факт влияет на то, в какой роли учащийся видит себя в процессе общения с педагогом. Задача преподавателя в данном случае состоит в том, чтобы стимулировать креативную деятельность курсантов, поощрять их стремление к самовыражению, поддерживать творческие инициативы. Необходимо исключать выбор роли «пассивного» объекта в общении, при этом поддерживая у учащихся исключительно уважительное отношение к воинской дисциплине. В целом, формирование иностранного военнослужащего как субъекта учебной деятельности является важной психолого-педагогической задачей педагога и офицерского состава. Курсанта необходимо научить уметь планировать и организовывать свою деятельность, полноценно учиться и общаться. Функция преподавателя заключается в направляющей деятельности, нацеленной на обучение иностранных военнослужащих русскому языку, развитию их способностей по выполнению различного рода мыслительных операций и т.д. «Учитывая возраст обучаемых, особенностью которого является состояние когнитивного диссонанса, преподаватель должен найти правильные ответы на все возникающие вопросы и помочь обучаемым найти оптимальные решения проблем, выступая как авторитетный партнер, к мнению которого иностранные военнослужащие прислушиваются и уверены в правильности его советов. Преподаватель должен принимать иностранных военнослужащих такими, какие они есть, и выстроить межличностные отношения с ними с учетом национальных особенностей и уважительного отношения к нормам поведения, принятым в российской высшей школе» [Чухлебова 2010: 117]. Как отмечает абсолютное большинство исследователей, только через взаимный контакт, взаимодействие и взаимопонимание преподавателя и обучаемых можно воспитать личность будущего специалиста. Отсутствие межличностных отношений снижает и мотивацию иностранных военнослужащих к изучаемому предмету.

Во время обучения в числе многочисленных факторов, влияющих на восприимчивость иностранных военнослужащих, преподавателю особенно необходимо учитывать магистральный способ обмена информацией, который использует современный учащийся в процессе коммуникации. Такие исследователи, как Д.Б. Гудков, Г.Н. Левина, М.Е. Каскова, Е.Ю. Николенко, В.А. Степаненко и другие отмечают,

что современные способы информационного обмена и виды получаемой информации коренным образом изменили новое поколение учащихся. Современный учащийся сегодня привык манипулировать гипер-текстом, он легко ориентируется в Интернете, имеет возможность получить мгновенный доступ к любой информации. Такой способ получения информации формирует особый, «мозаичный» («клиповый») тип восприятия. Термин «клиповое мышление» отсылает к принципам построения музыкальных клипов, где информация представлена сжато, компактно, ярко, концептуально. Основная проблема учащихся с «клиповым мышлением», которое сформировано средствами массовой информации, – отсутствие навыка сосредоточивать внимание на одном предмете и удерживать состояние концентрации в течение длительного времени [Каскова 2010: 266]. Результатом подобного способа мышления оказывается, как правило, нацеленность учащихся исключительно на восприятие информации без какого-либо анализа, переработки, трансформации. Отсюда – слабо развитая логика, неумение видеть причинно-следственные связи и выражать их с помощью языка, его максимальное упрощение, неспособность к продуктивным видам речевой деятельности. Практика показывает, что стремительно растет число обучаемых, испытывающих трудности при пересказе и порождении собственных текстов. Все это приводит к тому, что в процессе современного профессионально-педагогического общения преподаватель вынужден приспособливаться под ту модель познания мира, те когнитивные механизмы приобретения новой информации, которые сложились у обучаемых к началу освоения русского языка. По мнению М.Е. Касковой, должен быть создан интригующий образ предстоящей работы с текстом, который бы вызвал личный интерес каждого учащегося. Эмоционально-личностное восприятие текста побуждает к обсуждению проблематики произведения, позволяющему выразить собственный творческий потенциал. Всяческое закрепление прочитанного – обсуждение и сравнение точек зрения, организация дискуссий по проблематике текста и т.д. – способствует выработке умения анализировать, устанавливать связи между явлениями и в итоге приводит к преодолению мозаичной, фрагментированной картины мира.

Как уже отмечалось, на характер профессионально-педагогического общения субъектов образовательной деятельности влияет и профиль вуза. Несмотря на то, что все вузы МО относятся к одному ведомству, каждое образовательное учреждение имеет свою специализацию. Учащиеся фактически одновременно находятся в процессе приобретения двух профессий, а квалификация «военный» получает статус «надспециальности» (военные медики, военные переводчики, военные инженеры, военные спортсмены-инструкторы). Настоящая статья обобщает опыт организации профессионально-педагогического общения с иностранными курсантами, получающими квалификацию специалиста по физической подготовке. Преподавателю как организатору взаимодействия с учащимися необходимо знать особенности «корпоративной культуры» специальности, которую получают курсанты. Под корпоративной культурой профессионалов понимают «культуру, формируемую специалистами какой-либо области деятельности в течение длительного времени и передающуюся вместе со специфичными знаниями». Формирование военной корпоративности у курсантов не носит разового характера, но цементирует жизнь и деятельность Российской армии [Бочкарев 2010: 44]. Принадлежность к определенной корпоративной культуре проявляется через общность языкового сознания ее носителей. Корпоративная культура военного вуза служит основой для формирования профессионального языкового сознания курсантов. А.А. Леонтьев считал, что «в последнее время возникло даже понятие «профессиональный образ мира», формирование которого является одной из задач обучения специальности. Вообще, процесс обучения может быть понят как процесс формирования инвариантного образа мира, социально и когнитивно адекватного реальностям этого мира и способного служить ориентировочной основой для эффективной деятельности человека в нем. Так или иначе, наше знание о мире неразрывно с нашей деятельностью в мире...» [Леонтьев 1997: 273]. Организуя профессионально-педагогическое общение с курсантами военно-физкультурного профиля, преподаватель обязан учитывать особенности подготовки специалиста по физической культуре, должен быть вовлечен в «корпоративную культуру» специальности, представлять, с чем приходится сталкиваться учащемуся во время занятий на специальных дисциплинах. В деятельности будущего специалиста в области физического воспитания большая часть времени отводится тренировочному процессу. Преподавателю необходимо в своем взаимодействии с курсантами обращать внимание на то, в какой фазе тренировок находится учащийся, получает ли он максимальную нагрузку или находится на стадии восстановления. Доказано, что значительные физические нагрузки влияют на когнитивные способности обучающихся. В зависимости от имеющейся у педагога информации о режиме работы конкретного курсанта строится взаимодействие с ним в ходе процесса обучения и воспитания.

Еще одной отличительной особенностью коллектива военно-физкультурного профиля является высокая степень конкуренции. Если в других вузах учащиеся могут соперничать исключительно на занятиях, то в вузе, где воспитывают будущих спортсменов, соперничество встречается еще и на спортивной площадке (ринге, дистанции и т.д.). Преподаватель совместно с офицерским составом должен своевременно пресекать ситуации, когда здоровая конкуренция превращается в проявления экстремальной вражды или неприятия своих товарищей вне рамок соревнований.

Закключение. Итак, педагогическое общение в среде военного вуза – специфическая форма взаимодействия субъектов межкультурного общения преподавателя, офицеров и курсантов. Оно направлено на образование, воспитание и развитие иностранного курсанта. Учет национально-психологических осо-

бенностей, а также специфики корпоративной культуры вуза контингента позволит сделать процесс адаптации курсантов к процессу обучения в России менее болезненным, а правильно организованное профессионально-педагогическое общение всех субъектов образовательной деятельности послужит базой для постепенного освоения выбранной специальностью.

Библиография

Бочкарев А.В. Корпоративная культура офицерского корпуса // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – С. 44–47.

Каскова М.Е. Работа с литературным текстом на старших курсах лингвистических вузов (на материале итальянского языка) / М.Е. Каскова // Актуальные вопросы современной лингвистики и гуманитарных наук: материалы Международной научно-теоретической конференции. – М.: РУДН, 2010. – С. 263–273.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: СМЫСЛ, 1997. – 287 с.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 237 с.

Чухлובה И.А. Организация педагогического взаимодействия педагогов и иностранных военнослужащих в военном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Вып. 6. – Т. 86. – 2010. – С. 116–119.

Научная речь как базовая составляющая профессиональной деятельности преподавателя

¹Колесникова Наталия Ивановна
²Маркелова Елена Владимировна
³Малинина Марина Геннадьевна

¹Новосибирский государственный технический университет, Россия
630073, Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20
доктор педагогических наук, доцент
E-mail: nkolesnikova@corp.nstu.ru

²Новосибирский государственный технический университет, Россия
630073, Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20
кандидат филологических наук
E-mail: emarkel@yandex.ru

³Новосибирский государственный технический университет, Россия
630073, Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20
аспирант
E-mail: malinina@corp.nstu.ru

Аннотация. В статье обоснована необходимость введения на факультетах повышения квалификации актуального для научной деятельности (научного руководства, написания докладов, статей и диссертаций) вузовских преподавателей курса научной речи, приведено структурно-тематическое описание его модулей, базирующееся на научных авторских разработках и многолетнем опыте работы.

Ключевые слова: повышение квалификации преподавателей, научная сфера общения.

УДК 811.161.1'06:372.8

Scientific speech as the core of a faculty member's professional activity

¹Nataliya I. Kolesnikova
²Elena V. Markelova
³Marina G. Malinina

¹Novosibirsk State Technical University, Russia
630073 Novosibirsk, K. Marx Ave., 20
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: nkolesnikova@corp.nstu.ru

²Novosibirsk State Technical University, Russia
630073 Novosibirsk, K. Marx Ave., 20
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: emarkel@yandex.ru

³Novosibirsk State Technical University, Russia
630073 Novosibirsk, K. Marx Ave., 20
Post-Graduate Student
E-mail: malinina@corp.nstu.ru

Abstract. The article emphasizes the necessity to introduce a scientific speech course at the Further Training Departments which is very important for faculty members' research activity (academic advising, writing reports, articles and dissertations). The article gives a structural and thematic description of the course modules based on the authors' research findings and long-term experience.

Key words: faculty members' further training, scientific communication sphere.

UDC 811.161.1'06:372.8

Введение. Каждый преподаватель вуза, помимо учебной, общеобразовательной и воспитательной деятельности, должен заниматься научной работой: уметь представлять в письменной и устной форме результаты собственных научно-методических и научно-теоретических исследований на международных и российских научных конференциях, в сборниках трудов, в научных журналах различного ранга, осуществлять научное руководство, формировать исследовательские компетенции у бакалавров и магистрантов.

Согласно нашей классификации по типам авторства научных текстов (классический, исследовательский, квалификационный) с учетом их коммуникативной направленности (информирование специалистов, обучение, распространение научного знания), немалое число преподавателей можно отнести к квалификационному типу, включающему молодых ученых и педагогов-исследователей, не владеющих в должной мере навыками строгого научного письма.

Однако в вузовских программах и в педагогической литературе отсутствуют курсы, ориентирующие преподавателя на создание научных текстов. Современные факультеты и центры повышения квалификации нередко под инновационными технологиями понимают игровые технологии, подменяя преподавателя пишущего на преподавателя играющего и изгоняя из своих программ научное письмо, которым преподаватель как человек с высшим образованием по умолчанию уже должен владеть.

Не умаляя и не преувеличивая значения игровых технологий, отметим их справедливое отсутствие в рейтинговых показателях вузов и сомнительную важность, например, для подготовки аспирантов и докторантов технических направлений к защите диссертаций. Для восполнения существующего пробела в Новосибирском государственном техническом университете разработан курс повышения квалификации «Научная речь для аспирантов, докторантов, преподавателей».

Материалы и методы. При разработке данного курса мы опирались на методы, принципы и приемы, сложившиеся в современной методической теории и практике развития научной речи. Основными методами, использованными для решения поставленных задач, являются различные виды *эксперимента* (констатирующий, прогнозирующий, обучающий, итоговый), *наблюдение* за процессом овладения жанрами научной речи, *метод опроса и анкетирования*.

Содержание курса базируется на материале докторской диссертации, на многолетнем опыте преподавания курса «Научная речь» («Научная речь для аспирантов, докторантов, преподавателей») учителям школ, преподавателям вузов, магистрантам, аспирантам и докторантам; апробировано в докладах на городских, региональных, всероссийских, международных конференциях, международных конгрессах.

Обсуждение. Цель курса – формирование стилистической, текстовой, жанровой, риторической компетенций как составляющих коммуникативной компетенции в научно-профессиональной сфере общения (преподавание иностранных языков, гуманитарных, общеобразовательных и технических дисциплин, написание и представление докладов, статей, диссертаций и пр.).

Стилистическая компетенция – *готовность* к построению стилистически корректных научных текстов разных жанров (знание стилистических средств, их комбинации, правил сочетаемости, умение отобрать их для построения определенного жанра).

С текстовой компетенцией мы соотносим владение структурно-смысловыми и композиционными особенностями текста (умение выделять и логически последовательно соединять смысловые блоки текста, комбинировать различные способы изложения, моделировать связный текст с учетом категориальных особенностей научного текста, выстраивать метатекстовое сопровождение, вводить в текст цитаты, оформлять ссылки, библиографию и пр.).

С жанровой компетенцией в научной сфере общения мы связываем сформированное представление о многообразии видов и разновидностей научных жанров, обусловленных их целевым и функциональным назначением; способность к моделированию научных текстов разных жанров (умение выбрать жанр сообразно коммуникативной ситуации, представить его в соответствии с социально одобренной моделью, реализованной адекватными языковыми конструкциями и стилистическими средствами и пр.).

Риторическая компетенция – составная часть, высший уровень коммуникативной компетенции. Риторический подход в обучении, ориентированный на теоретическое осмысление и практическое воплощение текста, оптимизирует пути овладения научной речью, помогает освоению композиции речи, конкретных видов и жанров устной и письменной профессионально ориентированной речи, культуры научной полемики с учетом специфики основного предмета [Kolesnikova, Malinina, Ridnaya 2016].

При разработке программы курса мы, вслед за М.Н. Кожиной, рассматриваем стилистику и риторiku как «разные науки», «со своим у каждой предметом и задачами исследования», но с общим объектом (речь) и общими по ряду параметров «зонами» пересечения и совмещения [Кожина 2002: 146].

Содержание курса, его структура базируются на модульном подходе – курс делится «на организационно-методические блоки, обеспечивающие освоение определенного сегмента знаний, обладающие цельностью и завершенностью, полнотой и логичностью построения содержательной учебной информации». Каждый отдельный модуль «содержит свои структурные единицы и учебные элементы, способствует успешному освоению материала, помогает обеспечивать принцип сознательного обучения» [Колесникова 2010]. Курс состоит из 5-ти модулей:

1. *Научный стиль.* Научный стиль. Функциональные стили современного русского языка. Взаимодействие функциональных стилей. Научный стиль русского литературного языка как один из функциональных стилей. История возникновения научного стиля. Основные черты научного стиля. Дифференциации научного стиля по подстилям и жанрам. Язык науки и подязыки специальностей. Научная терминология. Специфические особенности терминов. Речевые нормы учебной и научной сфер деятельности.

2. *Научный текст.* Способы изложения в научном тексте (описание, повествование, рассуждение, определение, сообщение). Подтипы способов изложения. Коммуникативные цели способов изложения. Структура научного текста. Типы связи предложений в абзаце. Типы сверхабзацев (цепочечно-рамочный и линейно-рамочный). Композиционно-смысловая структура научного текста. Два плана научного текста. Основные свойства научного текста. Основные текстовые категории.

3. *Жанровые классификации и жанровые модели.* Жанрово-стилевое многообразие русской научной речи. Письменные и устные жанры русской научной речи. Жанровые классификации и жанровые модели. Научные жанры и их внутрижанровые варианты. Модели познавательной деятельности ученого. Жанр и субжанр. Межжанровая модель научного текста. Основные этапы научного поиска и межжанровая модель научного текста. Типологические модели научных текстов и жанров. Постановочный текст. Текст-обоснование. Рецензия, отзыв, лекция. Научный отчет. Жанр доклада. Внутрижанровая классификация докладов. Структура доклада. Аннотирование и реферирование научного текста. Аннотация, внутрижанровая классификация аннотаций. Жанровый репертуар библиографических рефератов. Учебный монографический и обзорный реферат.

4. *Риторический аспект научной речи.* Языковые, стилистические, текстовые, жанровые ресурсы научного текста, его организация, стиливое своеобразие, средства воздействия на адресата, способы достижения эффективности общения и их осознанный выбор. Средства связности (скрепы) научного текста (лексические, грамматические, стилистические, смысловые, интонационные и др.). Решение практико-ориентированных риторических задач, импровизационные выступления на научную тему, риторический анализ научных текстов, тренинговые задания по технике речи.

5. *Представление научных результатов.* Формой итоговой аттестации (выпускной работой) является подготовленная статья в научный журнал или электронная презентация научного доклада с последующим обсуждением. Слушатель должен продемонстрировать способности к аналитической и продуктивной текстовой деятельности в научной сфере общения, что в дальнейшем позволяет ему написать на достойном уровне научную работу по специальности, готовить доклады и лекции, писать обоснования, статьи, участвовать в конкурсах научных исследований и др.

Цели курса определяются рядом положений лингводидактической концепции формирования жанровой компетенции в научной сфере общения [Колесникова 2009].

Предлагаемое в *Модуле 1* описание научного функционального стиля имеет целью расширение лингвистических знаний о научном стиле с учетом экстралингвистических факторов, формирование идиостиля обучающихся, служит ориентиром при отборе лексико-грамматических и стилистических средств при подготовке научных текстов.

Модуль 2 ставит целью моделирование связного текста с учетом его структурно-смысловых, композиционных и категориальных особенностей и пр., т.е. подготавливает обучающихся к овладению научными жанрами, в которые, по М.М. Бахтину, «отливаются» научные тексты.

Цель *Модуля 3* – сформированное упорядоченное представление о многообразии научных жанров, овладение моделями актуальных для исследовательской работы научных жанров, освоение *межжанровой модели* научного текста как межпрофильного, обобщенного, абстрактного, контурного алгоритма, способного служить ориентиром речемыслительной деятельности обучающихся при порождении ряда научных жанров (доклада, первичных тезисов, информативной статьи, диссертации и др.). Обучение преподавателей высшей школы устным научным жанрам по типам речей соотносимо с подстилями научного стиля: учебно-научная речь (лекция, выступление на семинаре, участие в учебной дискуссии); собственно научная речь (научный доклад, стендовый доклад, выступление на конференции, речь на защите магистерской, кандидатской и докторской диссертации). Между приведенными жанрами можно отметить преемственность: трансформация первого доклада на студенческой конференции в научный доклад; выступления в учебной дискуссии и выступления в научной дискуссии; речи на защите курсовой и бакалаврской работы в речь на защите магистерской, кандидатской, докторской диссертации. Эти трансформации жанров из учебно-научных в собственно научные также должны быть «увиденными» и освоенными молодыми преподавателями.

Модуль 4. Цель – овладение арсеналом жанрово-стилистических средств и риторических приемов, с помощью которых слушатель представляет для оценки научному сообществу подготовленный им научный жанр.

Модуль 5 (индивидуальная работа со слушателями) ориентирован на практическое овладение слушателями типологическими моделями научных жанров, отражение в научной сфере речевого общения индивидуального стиля, раскрывающего «разные слои и стороны индивидуальной личности...» [Бахтин 2000: 254].

Учет индивидуальных потребностей обучающихся в группах реализуется в предоставляемой им возможности выбора материала в рамках одного задания с учетом их специальности и научных интересов, например, возможность выбрать текст для реферирования, проблему статьи, доклада, жанр зачетной работы и т.п. [Колесникова 2010].

Заключение. Вышеизложенный опыт постановки и преподавания курса, его роль в формировании научно-профессиональной культуры специалистов, востребованность в других вузах доказывают его

эффективность. Освоенный слушателями материал используется ими в практике преподавания, при написании докладов, статей и диссертаций.

Библиография

Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб: Азбука, 2000. – 336 с.

Кожина М.Н. Речеведение и функциональная стилистика: вопросы теории. Избранные труды / Пермский университет, ПСИ, ПССГК, 2002. – 475 с.

Колесникова Н.И. Преподавание речеведческих дисциплин в нефилологическом вузе // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 119–127.

Колесникова Н.И. Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Орел, 2009. – 450 с.

Kolesnikova N., Malinina M., Ridnaya Y. The integrated master level course «Scientific rhetoric» // 3 International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts (SGEM 2016): proc. of conf., Bulgaria, Albena, 24–30 Aug. 2016. – Albena: STEF92 Technology Ltd., 2016. – Vol. 1. – P. 1151–1157.

Универсальность невербальных языков: искусства и математики – поликультурное образование в области интеграции эстетического воспитания и естествознания

Копчакова Славка

Прешовский университет, Словакия
08001, г. Прешов, ул. 17 ноября, 1
кандидат искусствоведения, доцент
E-mail: slavkakopcak@centrum.sk

Аннотация. В статье автор делится педагогическим опытом, полученным в период участия в международном педагогическом проекте. Внимание уделяется динамике образовательных процессов посредством межкультурного диалога. Инновации образования характеризуются с помощью антропологического постоянного конструкта, под которым автор подразумевает эстетическое восприятие и его развитие с применением двух универсальных языков: музыки, которая является не только универсальной, но и понятной во всех исследованных культурах, и языком науки (математики). Оба языка являются универсальными, по крайней мере, в контексте более широкой евро-атлантической цивилизации.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, музыкальное образование, математика, язык искусства, невербальный язык, поликультурное образование.

УДК 81'221: 37.022

Universality of non-verbal languages: Art and mathematics as multicultural education in the field of integrating aesthetic and scientific education

Slavka Kopčáková

University of Prešov, Slovakia
08001 Prešov, ul. 17. novembra, 1
Candidate of Sciences (musicology), Associate Professor
E-mail: slavkakopcak@centrum.sk

Abstract: The paper reflects on the author's educational experience obtained from an international project with a special attention to the dynamicity of educational processes through intercultural dialogue. The innovations in education are characterised with the help of an anthropological constant construct, i.e. an aesthetic perception and its development with an application of two universal languages: that of music which is not only universal but also comprehensible across the studied cultures and that of science (mathematics). Both languages are universal at least in the context of a wider Euro-Atlantic civilisation.

Key words: aesthetic education, musical education, mathematics, language of art, nonverbal language, multicultural education.

UDC 81'221: 37.022

Введение. В современном мире все более важную роль приобретают вопросы, связанные с динамизацией образовательных процессов посредством межкультурного диалога. В предлагаемой статье анализируются актуальные для данной проблемы антропологические константы, теоретические вопросы эстетики, культурологии, психологии, парадигматика музыкального искусства и математики.

Материалы и методы. Работа основана на эмпирическом опыте, приобретенном в процессе решения отдельных этапов научно-образовательного проекта, с использованием современных теоретических и прикладных методов исследования. Методологически мы исходим из трудов известных лингвистов (А. Петрикова, А. А. Ворожбитова), специалистов в области гуманитарных и общественных наук (Ж. Пиаже, Э. Мистрик, П. Фалтин), специалистов педагогики, специализирующихся на математику и музыку (А. Придавкова, Э. Шимчикова, Ц. Хилтон, Я. Гудакова и т.д.).

Обсуждение. *Динамика взаимодействия культур и ее влияние на образовательные инновации.*

Динамика в сфере гуманитарного познания выдвигает новые подходы к осмыслению трансформации современного образовательного конструкта [Petrikova 2016]. На наш взгляд, именно межкультурный (межэтнический) диалог является плацдармом для изучения различий индивидуальных культур, которые вступают в контакт. Речь идет об отношениях между двумя или несколькими культурами, исследование которых реализуется в образовательной практике посредством различных способов, таких как поиск аналогий, сравнений, сходства и различия функционирования отдельных составляющих культуры.

Поликультурное образование мы понимаем, как процесс приобретения знаний, отношений или приемлемого поведения и взаимодействия с различными культурами [Петрикова и кол. 2015]. Образование в данном контексте фокусирует внимание на открытом характере поликультурного общества, которое посредством отличий и понимания смысла различий повышает осознание преимуществ многокультурного

общества. Поликультурное образование использует и синтезирует методы эстетического воспитания, цели которого достигает даже «через искусство, эстетические ценности, культурные артефакты» [Mistrík 1999: 148]. Культурные артефакты как материал, а также как эстетический стимул через понимание вызывают терпимость вкусов и поддерживают критическое восприятие искусства.

Понятия *мультикультурное образование* и *мультикультурное воспитание* часто взаимозаменяются, хотя имеют разное значение. Отличие в процессуальности: с одной стороны – это неизбежное взаимодействие (образование), с другой – формирование сознания о его существовании (воспитание). По мнению Мистрика [Mistrík 1999: 116], мультикультурное воспитание помогает освободиться от собственных культурных ограничений и сотрудничать с обществом во имя общего блага.

Эстетическое воспитание зародилось в результате усилий сбалансировать одностороннюю рационализацию образования и профессиональную подготовку. Оно конструктивно интегрируется в естествознание и эффективно влияет на свое доминирующее положение в развитии гармоничной языковой личности. Именно здесь могут быть использованы некоторые задачи эстетического воспитания. Мы выбирает только те, которые актуальны в контексте нашего рассуждения, например, систематическое развитие эстетического сознания, понимание, переживание и оценивание, развитие эстетического творчества, иерархию ценностей личности, усовершенствование его мышления, чувств и поведения [Jůva 1995: 93].

Эстетическое измерение языковой личности (не только как функция, связанная непосредственно с искусством), присутствующее в любой деятельности (независимо от его намерения), считается антропологической постоянной. Человек как творец и в то же время как создатель культуры, составной частью которого являются этические ценности и ценности искусства, осознает необходимость в развитии эстетического аспекта. По словам Петра Фалтина [Faltin 1970: 12], необходимость развития эстетического воспитания в качестве «спасения целостности человека» осуществляется независимо от того, является оно прямым или косвенным.

В дальнейших рассуждениях мы будем исходить из педагогического опыта, полученного при участии в международном проекте. Мы рассмотрим, в какой степени образовательные процессы могут быть динамизированы посредством интеркультурного диалога; представим усилия европейских педагогов внести свой вклад в инновационное образование с использованием антропологической константы, т.е. эстетическое восприятие и его развитие при использовании двух универсальных языков: музыки как универсального и понятного для всех культур языка и абстрактного языка науки (математики). Оба языка универсальны, по крайней мере, в контексте огромной евро-атлантической цивилизации, как крупнейшей среди примерно 60 цивилизаций в настоящее время живущих людей. Оба языка имеют свои параллели, конечно, в других цивилизациях, или существуют в них как потенциальные, реальные инструментальные средства (математика). Знание эстетического чувства и потребностей как антропологической константы, вместе с применением художественной эстетики, материализованной в универсальном языке музыки и связанной с языком математики, является перспективным при получении интересных результатов в процессе обучения математике.

Интеграция музыкального образования (его методологии) и конкретной учебной деятельности вместе с парадигматическим базисом и особенностями музыкального искусства в преподавании математики на уровне начального образования, низшего уровня среднего общего образования является предметом финишированного инновационного научно-образовательного проекта «Европейское портфолио: музыка – математика, «звуковое путешествие в математику» (EMP-M, European Music Portfolio-Math – *Sounding Ways into Mathematics*, год окончания 2016). Главные участники и менеджеры проекта *Comenius „European Music Portfolio-Maths»* – „*Sounding Ways into Mathematics*“ (EMP-M), 2013–2016 гг. – партнеры из Швейцарии. Совместные участники – педагоги, преподаватели дидактики частных дисциплин Прешовского университета Словакии. Предыдущий проект под названием «Европейское портфолио: музыка – изображение, «творческий путь в язык» (European Music Portfolio-Languages – *A Creative Way into Languages*, 2010–2012) подготовил идейную и методологическую платформу для нового проекта по интеграции музыки и математики в школе. Преподаватели из семи европейских стран, выполняя каждый свою часть задач проекта, пытались продемонстрировать, как благодаря межпредметным связям можно получить математические знания и поддержать мотивацию учащихся. Не менее важным пунктом, с точки зрения идейного положения проекта, было приложение всех усилий, чтобы улучшить низкие результаты по математической грамотности у девочек, а также у детей из социально неблагополучных семей.

Идея «музыкальности», в противовес технологизированному обществу, представляет значительный потенциал именно в школьных предметах естествознания, воплощает в реальность современное понимание образования как лично-деятельностного процесса обучения. Крайне необходимым компонентом образования является получаемый обучаемыми общий и эстетический опыт. Здесь органично пересекаются интересы музыкального и математического образования.

Возможности интеграции музыки и математики – проблемы пересечения и смены парадигмы. Предыдущий проект фокусировался на идее интегрированного преподавания иностранных языков и музыкальной деятельности. Мы считаем, что интеграция музыки и математики в образовании представляет инновационную модель, исходящую из предположения, что, с одной стороны, звук и движение обеспе-

чивают доступ к концептуальным основам математики, а с другой – математические феномены (схемы, паттерны, абстрагирование от физической реальности звука и т.п.) может в значительной мере способствовать пониманию музыки, приобретению междисциплинарных умений. (Тестирование данных явлений проводилось в 90-е гг. XX в. в Австрии, Венгрии, Германии, Швейцарии. Но проблема состоит в том, что современные преподаватели не готовы к такому виду обучения, ведь и их подготовка ведется отдельно. С другой стороны, студенты по специальности «музыка – математика» – самые лучшие студенты.) Исходным положением международного проекта является предположение, что математические способности можно приобрести (это вопрос не только таланта или узкого интереса учащихся) посредством междисциплинарных связей и преемственности на основе музыки, которая повышает мотивацию [Петрикова 2016] учащихся.

С формальной точки зрения, музыка может быть запечатлена в виде нотной записи, различных схем, модов, которые в преобразованном математическом языке выступают в качестве источника математических вопросов. В математике (формулы), а также в музыке (различные обозначения, записи) создаются абстрактные схемы и приобретаются умения их декодирования. В музыке – это интерпретация музыки, в математике – применение математической модели в практической жизненной ситуации, естествознании или техногенной деятельности. Наоборот, многие математические задачи или шаги могут вдохновлять не в такой мере, как музыкальное исполнение, а как музицирование, простое проигрывание композиции.

В обоих случаях учащийся должен использовать свои знания, навыки и эстетическое понимание, исходя из своего жизненного опыта, так, чтобы можно было перевести абстрактное обозначение в звучащую музыку или, наоборот, реальность звучащего произведения в понятную и логичную схему, графическую, символическую запись и т.д.

Формы и поверхности, звук и движение, модели и конструкции, переплетающиеся в музыке и математике, являются идеальными результатами теории множественного интеллекта Ховарда (80-е гг. XX в.). Гарднер в 1997 году в дискуссии о преподавании музыкальных дисциплин в государственных школах на основе более ранней теории представил теорию о том, что музыкальный интеллект влияет на эмоциональное, духовное и культурное развитие человека больше, чем любой другой вид интеллекта. По его словам, в музыке кроется карта, позволяющая объединить таблицу множественного интеллекта. Музыка помогает развивать мышление человека, она протягивает ему руку помощи при овладении математикой, языком и пространственным мышлением. Аналогично Дон Кэмпбелл [Campbell 2008: 164] понимает ритм как «инструмент для развития памяти и интеллекта». По его словам, «информация, передаваемая в виде ритмической модели, более синхронна, она – единое целое». Гарвардский ученый отмечает, что игра на музыкальном инструменте имеет весьма положительное влияние на обучение, мотивацию и поведение. Музыка создает в классе положительную, расслабляющую атмосферу, позволяет учащимся включить в работу все органы чувств, что является необходимым важным для развития долговременной памяти.

Музыка и математика – это универсальные языки, основанные на абстрактном мышлении, минимально зависящие от вербальной речи. Они подходят для создания сквозной деятельности, для повышения квалификации как преподавателей, так и учащихся в мультикультурном диалоге [Петрикова 2015]. По словам Ивана Поledňák [Poledňák 2006: 173], в создании и восприятии музыки музыкальное мышление выступает как специфический вид мышления (или мышления музыкального искусства). Оно основано на движении мысли, хотя представляет не только решение проблем, но и сбор, преобразование ощущений и идей, осознание чувств и эмоциональных состояний, воображения и т.д.

Математическое мышление направлено на поиск правильного построения умозаключения на основе логических законов, которые сами по себе недоказуемы. Известный словацкий математик Стефан Шварц [Schwarz 1999: 12] говорит: «...значение математики не только в видимой практической пользе, но и, в первую очередь, в формальном обучении и образовании. Математика учит выводить действительные умозаключения, формулировать выводы посредством точных логических аргументов. Она принуждает к точному, целевому мышлению». Математика – это в полном смысле абстрактная наука, которая абстрагируется от конкретных величин и учитывает их особенности: формы, числительные отношения и т.д. Математика дает другим наукам изощренные способы мышления (например, обобщающие понятия), которые позволяют анализировать скрытые свойства и взаимные отношения. Именно здесь кроется потенциал математического мышления при преподавании музыки и искусства. Символика, наглядность и абстракция – это аспекты применения математического мышления вне математики.

Курикулярные аспекты интеграции музыкальной деятельности с математикой, принципы и задачи. Исходя из сравнения европейских учебных программ обеих дисциплин, которые, хотя кардинально не различаются по целям, но отличаются по средствам достижения и точности их определения, мы можем назвать несколько основных областей, где они пересекаются с целями, средствами математического и музыкального образования. Обратим внимание на общие термины: 1) понимание музыки в различных аспектах (с точки зрения средств музыкальной речи): ритм, высота звука, его длительность, динамика музыки, темп, фактура, музыкальная структура; 2) композиция, создание музыкальных произведений, звукозапись, импровизация.

Математическая терминология – это прежде всего: 1) идентификация, использование, генерирование названий последовательности чисел, арифметический ряд последовательных чисел, 2) расположение и обозначение комбинации, пермутации; 3) идентификация, измерение и выражение пропорциональности чисел; 4) сложение и вычитание дробей с одинаковым знаменателем, сложение и вычитание дробей с разными знаменателями; 5) решение задач на умножение и деление.

С точки зрения геометрии общими являются такие понятия, как: 1) идентификация и использование половинок, четвертинок форм и объектов; 2) геометрическая прогрессия; 3) геометрические фигуры; 4) измерение геометрических величин; 5) пространственные отношения; 6) установление пространственных отношений с помощью сравнения: *выше – ниже, слева – справа, сверху – снизу, ближе – дальше, спереди – сзади, перед, после, между* и др.

К следующей группе геометрических терминов относятся понятия движения: 1) модуль вектора перемещения; 2) квадрант плоскости, квадрант круга, четвертая часть круга; 3) прямолинейное движение, движение по прямой окружности, криволинейное движение; 4) вращение с отражением вокруг оси зеркального отражения. Кроме того, есть еще проблемы обозначения, символические записи, отличные от систем обозначения, и т.д. [Hilton 2015].

Разработчики современных учебных программ подчеркивают, что при овладении обучаемыми музыкальными и математическими навыками намного важнее то, что ученики самостоятельно делают открытия, трансформируют и применяют знания, создают собственные модели мира. Это намного лучше, чем готовые образцы решений.

В музыкальном искусстве выдвигаются три фундаментальных подхода: 1) музицирование (создание музыки); 2) исполнение; 3) оценка (рецептивные навыки). Это творческая деятельность высочайшего уровня, связанная с зарождающимся музыкальным мышлением детей, что немаловажно при художественном выражении и исполнении произведения. Размышления о музыке – это составная часть формирования оценочного критического мышления, базирующегося на познании структурных отношений. Музыкальное мышление развивает эстетическое восприятие звучащего произведения. В математике также используются творческие подходы, пути для того, чтобы обнаружить закономерности, которые сопровождаются радостью от красоты, регулярности и простоты решения. Математика предпочитает творческую обработку знаний, формул, диаграмм. Именно в этой точке пересекаются возможности динамизации развития математического интеллекта учащихся при помощи музыки.

Международный проект ЕМП-М – вклад в так называемое европейское пространство. В проекте *Европейское портфолио: музыка – математика, «звуковое путешествие в математику»* используются исследовательские стратегии с целью прагматичного продвижения новых учебников, учебных тестов, электронных учебных программ, курсов для реализации непрерывного образования в течение всей жизни. Все эти документы составляет одну общую базу для всех участвующих партнеров (Швейцария, Германия, Великобритания, Испания, Словакия, Румыния, Греция). Консорциум исследователей, преподавателей и всех заинтересованных участников, партнеров проекта выдвинул цель: разработка и проверка новых подходов к преподаванию и обучению математике с использованием музыки.

Прямая целевая группа состоит из учителей начального образования, включая дошкольное образование. Речь идет не только о повышении качества и актуальности непрерывного повышения квалификации педагогов (*Continual Professional Development, CPD*), но и о поиске новых активных факторов влияния на начальное образование. Курсы непрерывного профессионального обучения (носят международный характер) проводятся при поддержке грантовой программы Erasmus +. Поликультурное образование учителей в рамках проекта мы понимаем, как процесс приобретения знаний, отношений или поведения, которые связаны со взаимодействием с различными культурами. Проект нацелен на изменение мышления учителей, которые при поддержке коллег из других стран могут использовать творческий потенциал музыкальной деятельности как при решении математических задач, так в обучении музыке, понимании ее парадигм и моделей.

Именно аспект межкультурного обмена опытом преподавателей и сотрудничества экспертов по разработке общих материалов является гарантией безопасности так называемого европейского теоретического конструкта образования. Стабильность европейского образовательного пространства в настоящее время является очень актуальным вопросом, поскольку связана с вопросом европейской идентификации, понимаемой как мультикультурное единство во всем многообразии культур.

В воспитательно-образовательной программе материализуются идеалы терпимости и сотрудничества, которые намного шире, чем сам европейский контекст [Mistrík 1999: 1905]. Толерантность касается не только других национальностей, народов, меньшинств, но и людей с особыми потребностями, которые хотят интегрироваться в жизнь общества. В «Звуковое путешествие в математику» также входят проблемы социальной отчужденности, усиление когнитивных стратегий для улучшения результатов девочек по математике и т.д.

Заключение. Мы считаем, что эти образовательные мероприятия будут вдохновлять не только учителей, но и студентов при изучении взаимосвязанных миров музыки и математики. Поликультурное образование в этом контексте представлено как процесс личностного роста, призывает нас к саморефлексированию нашего видения и тому, чего мы хотим добиться через образование. Это большой вызов: взять

на себя ответственность за решение серьезных проблем в нашем обществе по отношению к таким темам, как мультикультурализм, предрассудки и гендерные стереотипы.

Библиография

Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации): монография. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2002. – 280 с.

Петрикова А. Мотивация в процессе обучения русскому языку как средству интеркультурного общения // Русский язык в поликультурном мире: X Международная научно-практическая конференция (8 – 11 июня 2016 г.): сборник научных статей. В 2-х т. / отв. ред. Е.Я. Титаренко. – Т. 2. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016.

Петрикова А. Межкультурная коммуникативная парадигма иноязычного образования // XIII Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы: «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры» (13 – 20 сентября 2015 года). Гранада, Испания. – Т. 9. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. – С. 820–824.

Campbell D. Mozartův efekt. – Praha: Eminent, 2008. – 271 s.

Detailed Description of the Project. 75 pp.

Faltin P. Filozofická antropológia ako metodické východisko estetiky. In Musicologica Slovaca 1970 (roč. II). – Bratislava: VEDA SAV. – s. 3–15.

Gardner H. Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých myšlení. Praha: Portál. 1999. ISBN 80-71-7827-9-3.

HEJNÝ, M. – KURINA, F. Tři světy Karla Poppera a vzdělávací proces. In Pedagogika 2000, roč. XLX, č. 1. – s. 38–50.

Hilton C. – Saurnders Jo. – Henley Je. – Henriksson-Macaulay L. – Welch G. F. European Music Portfolio (EMP) – Maths: Sounding Ways Into Mathematics. A Review of Literature. – London: UCL Institute of Education. 2015. 45 pp. [Elektronický dokument]. – Dostupné na: <http://maths.emportfolio.eu/>

Hudáková J. Matematika v hudbe a hudba v matematike. In Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok, roč. XIV., číslo 1. – Ružomberok: Verbum, 2015. – s. 50–57.

Juva V. Estetická výchova (vývoj – pojetí – perspektivy). – Brno: Paido, 1995. – 100 s.

Kopčáková S. Ozvučenie cesty do matematiky – nové úlohy a možnosti pre hudobnú výchovu. In *Múzy v škole* (19), 2014, č. 1–2. – s. 43–49.

Kopčáková S. Niekoľko téz k interdisciplinárnym väzbám hudby a matematiky v súčasnej primárnej edukácii. In Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok, roč. XIV., číslo 1. – Ružomberok: Verbum, 2015. – s. 43–49.

Mistrík E. et al. Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education. – Bratislava: IRIS, 1999. – 347 s.

Piaget J. – Inhelderová B. Psychologie dítěte. – Praha: Portál. 2002. – 143 s. ISBN 80-7178-407-9.

Petrikova A. Architecture Of Modern Educational Enviroment: A Global Evolutionary Approach// Cross Cultural Studies: Education and Science. The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) is both moderated and refereed. – Middlebury College, 2016. – pp. 67–74.

Poledňák I. Hudba jako problém estetiky. – Praha: Karolinum a Univerzita Karlova, 2006. – 287 s.

Pridavková A. – Šimčíková E. Rozvoj matematických poznatkov prostredníctvom hudobných aktivít. In Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok, roč. XIV, číslo 2. – Ružomberok: Verbum, 2015. – s. 195–199.

Schwarz Š. *Matematika v b mol. Štefan Schwarz – matematik a pedagóg*. Eds. K. Nemoga a B. Riečan. – Bratislava: VEDA. 1999. – 273 s.

**Курс «Коммуникационная культура Интернета» в системе высшего образования:
опыт разработки и реализации**

Кротова Анастасия Григорьевна

Новосибирский государственный технический университет, Россия
630073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: anakrv@yandex.ru

Аннотация. В статье предлагается методико-педагогическое обоснование авторского курса «Коммуникационная культура Интернета». Обращая внимание на степень влияния Интернета на молодое поколение и проблемы, возникающие при повсеместном распространении Сети, автор обосновывает актуальность подобной методической разработки и необходимость внедрения курса в учебный процесс. В статье описываются структурно-содержательные особенности дисциплины, а также технологии обучения, используемые авторами-разработчиками.

Ключевые слова: Интернет, коммуникационная культура, информационная безопасность, общекультурные компетенции, система высшего образования.

УДК 378.1: 316.772+372.8

**«Internet Communicative Culture» Course in higher education:
An experience of development and implementation**

Anastasiya G. Krotova

Novosibirsk State Technical University, Russia
630073 Novosibirsk, K. Marx Ave, 20
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: anakrv@yandex.ru

Abstract. The article deals with the methodological and pedagogical justification of the author's "Communication culture of the Internet" course. Drawing attention to the degree of the Internet influence on the younger generation and the problems associated with the ubiquity of the Web, the author proves the relevance of this methodological project and the need to introduce this course into the educational process. The paper also clarifies the structural and content features of the discipline as well as the training techniques used by the authors.

Key words: Internet; communicative culture; information security, general cultural competence; higher education.

UDC 378.1: 316.772+372.8

Введение. Современную жизнь уже невозможно представить без Интернета. Согласно данным Фонда «Общественное мнение» (ФОМ), суточная интернет-аудитория в России весной 2016 года составила 59 % взрослых россиян (от 18 лет), недельная – 67 %, месячная – 70 % [Интернет в России... Электронный ресурс]. Исследование Омнибуса GfK показывает, что проникновение Интернета среди молодых россиян (16 – 29 лет) достигло предельных значений еще в предыдущие годы и составило в 2015 году уже 97 %. Молодые люди активно осваивают Интернет с мобильных устройств: среди аудитории 16 – 29 лет – самая высокая доля пользователей Интернета со смартфонов (70 %) и планшетов (35 %) [Исследование GfK... Электронный ресурс]. «Три четверти молодых чаще всего используют Интернет для общения в соцсетях. За последний месяц доводилось высказывать в Интернете свое мнение о каких-либо событиях примерно трети молодежи, как правило – на своей странице в соцсети. Помимо активности в соцсетях, Интернет чаще всего используют для поиска информации и чтения новостей» [Опрос молодежи... Электронный ресурс]. Не будет преувеличением сказать, что современные молодые люди – «цифровые граждане» – уже не представляют себя и свою жизнь без Интернета: они общаются, учатся, работают, отдыхают с помощью интернет-технологий, удовлетворяя тем самым свои коммуникативные, познавательные, игровые потребности. Интернет для молодого поколения – такая же естественная среда коммуникации, как и реальное общение.

Молодежь, безусловно, неплохо знает и активно использует возможности Сети, однако часто их знания, умения и навыки оказываются довольно однобокими: они регулярно общаются в социальных сетях, но при этом не умеют вести деловую переписку, например, с преподавателем; отлично знают игровые и развлекательные сайты и практически не знакомы с образовательными ресурсами Интернета; хорошо владеют так называемым «интернет-серфингом» (быстрым просмотрным и поисковым чтением), но не воспринимают длинные тексты; агрессивно критикуют всех и вся на форумах и в комментариях, но не

могут спокойно, точно, связно и аргументированно выразить свою точку зрения в серьезной дискуссии. Несмотря на большой опыт общения в Интернете, молодые люди не всегда владеют речевыми, коммуникативными и этическими нормами интернет-коммуникации; более того, они часто считают, что в Интернете «можно все».

В настоящее время активно обсуждается и еще одна проблема, связанная с использованием Интернета молодыми людьми, в особенности детьми и подростками. В условиях гиперинформационного общества возникла необходимость обеспечить информационную безопасность подрастающего поколения, в связи с чем была разработана Концепция информационной безопасности детей, в которой утверждается, что «совместные усилия семьи, общественных организаций и государства должны быть направлены на выработку у детей навыка самостоятельной оценки контента, умения анализировать и отличать настоящие новости от дезинформации, противостоять манипулированию и злой рекламе асоциального поведения» [Концепция... Электронный ресурс: 6], т.е. в целом необходимо формировать у детей механизмы критической оценки получаемых сведений [Там же]. Кроме того, в Концепции подчеркивается, что перспективными являются разработка и внедрение специальных образовательных и просветительских программ, содержащих информацию об информационных угрозах, о правилах безопасного пользования детьми Интернетом и др. [Там же].

Несмотря на то, что студенты формально детьми уже не являются и, по всей видимости, способны самостоятельно обеспечить собственную информационную безопасность, считаем важным разрабатывать специальные образовательные программы, посвященные интернет-грамотности и интернет-безопасности, и для студенческой аудитории. Все сказанное обуславливает актуальность разработки курса «Коммуникационная культура Интернета», созданного преподавателями кафедры филологии Новосибирского государственного технического университета для студентов самых разных специальностей.

Методы и материалы. В ходе проектирования названного курса мы, безусловно, опирались как на теоретические, так и на эмпирические методы исследований. Проблемы, связанные с интернет-коммуникацией, находят свое отражение в философских, социологических, психологических, лингвистических, педагогических исследованиях (см. работы Ю.Д. Бабаевой, А.Е. Войсунского, А.Е. Жичкиной, Е.П. Белинской, Е.И. Горошко, М.А. Кронгауза, Г.Н. Трофимовой, М.Ю. Сидоровой, Л.Ю. Щипициной, Г.Ч. Гусейнова, Н.Б. Мечковской, О.В. Лутовиновой, S. Varns, R. Campbell, J. Nielsen и др.). Постоянное же обобщение собственного педагогического опыта позволило нам разработать практико- и личностно ориентированный курс, раскрывающий основные проблемы интернет-коммуникации и предназначенный для студенческой аудитории.

Обсуждение. Как представляется, структура, содержание и учебно-организационная сторона данного курса позволяет студентам сформировать ряд общекультурных и общепрофессиональных компетенций, которые в том или ином виде представлены во ФГОС ВО любого направления и формулируются, например, следующим образом:

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- способность осознать сущность и значение информации в развитии современного общества, владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации;
- способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности;
- способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий.

На наш взгляд, учитывая высокую степень погруженности молодого поколения в интернет-среду, необходимо помочь молодежи, с одной стороны, взглянуть на интернет-коммуникацию извне, осознать ее феноменологическую природу, поскольку такой угол зрения способствует более глубокому пониманию процессов, происходящих в Интернете. С другой стороны, необходимо, чтобы молодые люди осознали себя в интернет-деятельности, включили механизмы саморефлексии, позволяющие ответственно относиться к своему коммуникативному поведению в Сети.

Курс состоит из трех взаимосвязанных модулей: «Современная интернет-коммуникация как новая социокультурная и речевая формация», «Языковые формы и языковые средства интернет-общения», «Дискурсивные практики Интернета». Деление на данные модули неслучайно: первый модуль, во-первых, позволяет вписать интернет-коммуникацию в существующие коммуникационно-информационные процессы и в культуру в целом, а во-вторых, дает возможность студентам посмотреть на Интернет под особым углом и осмыслить его не просто как средство общения, но и как культурный феномен.

Второй модуль – лингвистический и ортологический – направлен на формирование культуроречевых навыков слушателей курса. Важность данного блока сложно переоценить, поскольку проблема грамотности интернет-пользователей продолжает волновать умы как широкой общественности, так и специали-

стов. При этом сами активные интернет-пользователи, т.е. студенты, отмечают, что часто не задумываются о своей речи в Интернете; кто-то считает, что в интернет-коммуникации языковых норм и правил не существует. В связи с этим стоит отметить, что темы, связанные с языковыми средствами интернет-общения, вызывают у аудитории стабильно высокий интерес. Студенты пишут, что рассмотренные вопросы «заставили задуматься о речевом поведении», кто-то замечает, что «стал серьезнее и внимательнее относиться к собственным текстам в Интернете». Также слушателем особо интересна тема, посвященная специфике языка Интернета: разговор о смайликах и эмодзи, акронимах и интернет-мемах мотивирует студентов примерять на себя роль «специалистов», знающих все или практически все о речевых средствах интернет-коммуникации.

Третий модуль посвящен различным дискурсивным практикам интернет-коммуникации и потому обладает высокой степенью вариабельности. В рамках данного модуля можно обсуждать самые разные темы, интересные для конкретной аудитории: речевые конфликты и манипуляции, сетевую литературу и интернет-фольклор, сетевую самостоятельную лексикографию и википроекты, сетевые СМИ и специфику делового общения в Интернете, образовательные ресурсы Сети и юрислингвистические аспекты интернет-коммуникации. По нашим наблюдениям, наибольший интерес у аудитории вызывают темы «Речевая манипуляция в Интернете: способы воздействия и противодействия», «Речевые конфликты в Сети и пути их преодоления», что объяснимо спецификой самого интернет-общения (особенно некоторых его форм, популярных у молодежи), которое можно охарактеризовать, как довольно агрессивное и жесткое. Кроме того, слушатели постоянно подчеркивают важность темы «Особенности делового общения в интернет-коммуникации», в рамках которой обсуждается этикет и правила электронной переписки, правила составления резюме, специфика речевого поведения во время вебинара и пр. Безусловно, тематический план курса обязательно должен корректироваться в соответствии с запросами аудитории и регулярно обновляться (учитывая быстроту возникновения и устаревания явлений в интернет-коммуникации).

Добавим, что подобный курс предполагает применение на занятиях не только ИКТ, что естественно, но и активных и интерактивных форм обучения, поскольку тематика дисциплины такова, что студенты подчас знают об обсуждаемых проблемах больше, чем преподаватель. На занятиях используются приемы технологии развития критического мышления (различные графические организаторы и стратегии чтения текста), практикуется совместное обучение, применяется метод проектов для выполнения итогового задания. Зачет проходит в виде круглого стола, на котором обсуждаются основные вопросы курса.

Заключение. Подводя итог, отметим, что, безусловно, сфера интернет-общения не является *terra incognita* для современной молодежи. Тем не менее, мы постарались построить курс таким образом, чтобы затронуть в нем те проблемы, которые, на наш взгляд, позволяют расширить представление студентов о коммуникации в целом и интернет-коммуникации в частности, задуматься о таком феномене, как язык Интернета, проанализировать собственное речевое и неречевое поведение в Сети. Считаем, что все это способствует не только формированию их общекультурных и общепрофессиональных компетенций, но и, в определенной степени, обеспечению их информационной безопасности.

Библиография

Интернет в России: динамика проникновения. Весна-2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fom.ru/SMI-i-internet/13012>

Исследование GfK: за 2015 год интернет-аудитория в России увеличилась еще на 4 млн человек [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gfk.com/ru/insaity/press-release/issledovanie-gfk-za-2015-god-internet-auditorija-v-rossii-velichilas-eshche-na-4-mln-chelovek/>

Концепция информационной безопасности детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/mPbAMyJ29uSPhL3p20168GA6hv3CtBxD.pdf>.

Опрос молодежи: досуговые и интернет-практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fom.ru/Obraz-zhizni/13103>

Пути и средства повышения культуры и эффективности русскоязычной коммуникации обучающихся в военных образовательных учреждениях

Крушинская Татьяна Федоровна

Академия гражданской защиты МЧС России, Россия
141435, Московская обл., г. Химки, мкр. Новогорск
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: krushinskaya_tf@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается технология и методологические основы применения интерактивных плакатов и тестов по русскому языку и культуре речи в процессе обучения офицеров-иностранцев в военном вузе. Автор доказывает мысль о том, что реализация системно-деятельностного подхода при обучении русскому языку как иностранному положительно влияет на формирование личности в целом, на развитие духовных сил человека, его логического и образного мышления, творческого воображения, памяти и речи. Применение интерактивных пособий при обучении иностранцев в вузе обеспечивает реализацию индивидуального психолого-педагогического подхода, активную учебно-познавательную деятельность офицеров, проектирование и конструирование социальной среды развития иностранных военнослужащих, формирование готовности выпускников российских военных вузов к саморазвитию и непрерывному образованию.

Ключевые слова: интерактивные средства обучения, офицеры-иностранцы, индивидуальный подход, системно-деятельностный подход.

УДК 378:811.161.1:355.23

Ways and means of enhancing the culture and efficiency of Russian-speaking communication of military educational institutions' students

Tatiana F. Krushinsky

Civil Defence Academy, Emergency Control Ministry of Russia, Russia
141435 Moscow region, Khimki, Novogorsk District
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: krushinskaya_tf@mail.ru

Abstract. The article discusses the technology and the methodological basis for the use of interactive posters and tests in Russian Language and Speech Culture in the process of teaching foreign officers in military colleges. The author substantiates the idea that the realization of a systemic-activity approach in teaching Russian as a foreign language positively affects the formation of the personality as a whole, the development of human spiritual powers, logical and creative thinking, creative imagination, memory, and speech. The use of interactive tools for training foreign students in higher educational institutions ensures the implementation of an individual psychological pedagogical approach, officers' active learning and cognitive activities, design and construction of the social environment of developing foreign military personnel, the formation of readiness of graduates of Russian military higher schools for self-development and further education.

Key words: interactive means of training, foreign officers, individual approach, system-activity approach.

UDC 378:811.161.1:355.23

Введение. Повышение культуры и эффективности русскоязычной коммуникации иностранных обучающихся в военных образовательных учреждениях является важной составляющей педагогической деятельности преподавателей-филологов по подготовке военных специалистов, так как речевое поведение служит индикатором общей эрудиции, особенностей интеллекта, мотивации поведения личности. Речь проявляет доброжелательное и одновременно требовательное отношение к окружающим, создает атмосферу высокого профессионализма вокруг личности. Александр Суворов умел внушить солдатам мысль о том, что все они герои, и это помогало ему одерживать победы. Несомненно, выразительная устная речь воспринимается как показатель высокого интеллектуального развития личности, ее воспитанности и образованности, помогает реализации ее способностей в ходе профессиональной деятельности. К сожалению, часто приходится слышать слова о неправильности, бедности, грубости речи офицеров. Вопросы культуры речи в профессиональной сфере военнослужащих особенно актуальны. Для деловой речи профессионала важно соответствие качествам, обуславливающим эффективность делового общения.

Культура речи офицера должна постоянно совершенствоваться, и в военном вузе огромную роль в этом процессе играют педагоги-филологи, которые в рамках своих учебных курсов способствуют формированию знаний по словоупотреблению, грамматической сочетаемости, разграничению сфер использования различных средств языка. Обучение иностранному языку (в нашем случае русскому как иностранному) положительно влияет на развитие личности в целом, на развитие духовных сил человека, его логического и образного мышления, творческого воображения, памяти.

Материалы и методы. Материалом для анализа в данной статье выступают интерактивные пособия по русскому языку, которые применяются в АГЗ МЧС России в процессе обучения слушателей и курсантов русскому языку как иностранному. Ведущими методами исследования были выбраны методы научной индукции, с помощью которых установлены причинные связи между явлениями процесса обучения.

Обсуждение. Решить многие проблемы, связанные с повышением культуры речи иностранных военнослужащих, призваны электронные пособия по русскому языку. Электронные пособия индивидуализируют работу обучающихся, повышают их активность. Классики российской и зарубежной педагогики, такие как К.Д. Ушинский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, утверждали, что высокая познавательная активность учащихся – решающее условие в усвоении знаний, выработке навыков.

Достижение высокой степени активности обучающихся возможно при реализации интерактивной модели обучения, которая предполагает, что из объекта воздействия обучающийся становится субъектом взаимодействия, сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом. Использование интерактивных пособий на занятиях с обучающимися-офицерами предусматривает совместное решение проблем повышения речевой культуры. Старейшей формой обучения, имеющей целью способствовать взаимодействию обучающегося с содержанием изучаемого предмета, был дидактический текст. В настоящее время разработаны такие средства обучения, как компьютерные программы, которые содержат дидактические тексты различного объема и содержания. Применение таких компьютерных программ подтверждает верность мысли Л.Н. Толстого о том, что истинное обучение начинается лишь тогда, когда у человека возникает проблема и учеба отвечает на вопрос, как эту проблему решить.

Электронное пособие «Русский язык. Части речи. Морфология современного русского языка и культура речи» [Крушинская 2008] помогает слушателям-иностранцам осознать наличие проблемы с помощью интерактивных заданий, а также предлагает способы разрешения ее за счет удобной подачи теоретического материала. Работа с электронными пособиями делает учебный процесс живым, способствует усилению интереса офицеров-иностранцев к русскому языку. Принцип сознательности и активности обучающихся гласит, что педагогический процесс эффективен тогда, когда обучающиеся проявляют познавательную активность. Работая с материалом из любой части программы, слушатель является активным субъектом: он включается в процесс добывания знаний (например, когда, анализируя дидактические тексты, сам устанавливает общее в функционировании языковых единиц в речи), подчеркивает стилусом члены предложения, рассматривает схемы и таблицы, создает по аналогии формы слов, вставляет пропущенные в словах буквы. Офицеры на занятиях по морфологии и культуре речи с применением интерактивных средств обучения активны, так как осознают, что плакаты, насыщенные грамматическими и речевыми задачами, которые дают разрешение многих речевых проблем, помогают подготовиться к успешной коммуникации, столь необходимой в профессиональной деятельности военного специалиста.

Применяя в учебном процессе интерактивные плакаты и тесты «Русский язык. Части речи. Морфология современного русского языка и культура речи» [Крушинская 2008, Крушинская 2010], мы многое приобретаем: интерактивность, компактность хранения достаточно больших по объему материалов, быстроту их поиска и удобность выбора теоретических и тренировочных текстов, простоту доступа к средствам обучения, возможности реализации индивидуального и дифференцированного психолого-педагогических подходов. Управление программной средой является максимально простым и удобным. С помощью мыши активируются любые компоненты панели управления (пользовательского диалога), проецируемые на экран. Части текста в определениях, схемах, части слов скрыты желтыми прямоугольниками. Это режим скрытого отображения. Скрытые части открываются, и появляются полные формулировки правил или решение грамматических задач. Текст всего плаката восстанавливается прикасанием к пиктограмме «текст».

Плакаты имеют два режима отображения: 1) скрытое отображение; 2) полное отображение.

Скрытое отображение – это режим, при котором желтыми прямоугольниками закрыты на слайде либо части формулировок определений, правил, либо части слов, либо ответы грамматических задач. В этом режиме возможно актуальное восстановление частей текста указанием на скрытую область.

Полное отображение – это режим, при котором на слайде в полном объеме (со всеми графическими выделениями, ответами на вопросы) представлен теоретический и практический материал.

Инструмент «чертежник» позволяет работать на интерактивной доске стилусом, как обычным фломастером, например, подчеркивать слова как члены предложения, расставлять ударения, выделять части

слова. Делать записи на плакате можно двумя цветами: синим и красным. Инструмент имеет функцию «ластик», следовательно, можно стереть неверную запись. Функция «стереть все» позволяет очистить доску от нанесенных обозначений, подчеркиваний, надписей. Функция «прозрачность» дает возможность удалить на время текст слайда, чтобы работать на чистой доске. Инструмент «чертежник» доступен в любом режиме отображения. Благодаря ему плакаты, сохраняя удобство и простоту использования в работе, дополнительно предоставляют целый ряд возможностей, например, выделение частей слова, вписывание суффиксов, окончаний (при проверке знаний по словообразованию, морфемике, орфографии); записывание на доске слов, грамматических конструкций, подобранных по заданию преподавателя; зачеркивание неверных ответов морфологических задач; дополнение таблиц собственными примерами (при закреплении изученного материала). Все это оживляет работу на занятии, повышает активность обучающихся.

При работе с определенным дидактическим материалом электронного пособия каждый слушатель-иностранец воспринимает его по-своему, поэтому и подход преподавателя русского языка к иностранному обучающемуся должен быть ситуативно мотивированным, индивидуальным: кому-то необходимо дать разъяснение смысла слов, кому-то уточнить теоретическую информацию, кому-то помочь правильно произнести фразу и т.д. Интерактивные плакаты способствуют выработке навыков употребления в речи числительных. В электронном пособии приведены все парадигмы склонения числительных разных разрядов и предлагается материал для учебной работы.

Искажения слов, нарушения их лексической сочетаемости режут слух, затрудняют восприятие речи, вызывают отрицательные эмоции по отношению к человеку, допускающему их, характеризуют его как личность безграмотную. Небрежную, неправильно построенную фразу можно сравнить с болотом, в котором тонут мысли. А мысли должны быть представлены точно, выразительно, богато.

Весь дидактический материал интерактивных тестов и плакатов, направленный на анализ языковых явлений и выработку навыка применения их в речи, способствует личностному развитию иностранных обучающихся. Афоризмы позволяют приблизиться к жемчужинам мировой цивилизации.

Страница плакатов «Разряды числительных по составу» важна не только тогда, когда слушатели-иностранцы, встретив числительные в профессиональном тексте, испытывают затруднение в их произнесении и написании, но и тогда, когда необходимо закрепить навыки построения аргументации в тексте-рассуждении о жизненных ценностях. Приведем пример дидактического материала.

1. *Тот, кто лжет, не отдаст себе отчета в трудности своей задачи, ибо ему предстоит еще двадцать раз солгать, чтобы покрыть первую ложь (Александр Пон).*
2. *Совесть – тысяча свидетелей (Квинтилиан).*
3. *Не все ли равно, если твоя жизнь будет продолжаться триста или даже три тысячи лет? Ведь живешь только в настоящем мгновении и, кто бы ты ни был, утрачиваешь только настоящий миг. Нельзя отнять ни нашего прошлого, потому что его уже нет, ни будущего, потому что мы его еще не имеем (Марк Аврелий).*

Высказывания русских и зарубежных писателей, философов помогают иностранным обучающимся на русском языке с привлечением афоризмов рассуждать на темы по актуальным проблемам, что способствует обогащению речи военнослужащих.

Анализ собственных достижений и ошибок показывает профессионалу, что работать надо не только над внутренним содержанием деятельности, но и над внешним ее проявлением. Офицеру необходимо уметь адекватно и эмоционально выразительно проявлять свое внутреннее состояние, мысли и чувства.

Применяя в процессе обучения электронные средства обучения, преподаватели организуют и такой вид взаимодействия, как взаимодействие между обучающимися – новое измерение образования, которое является шагом к повышению познавательной активности слушателей. Это взаимодействие между обучающимися, между отдельно взятым слушателем и другими слушателями, при работе в парах, малых группах. Эпиграфами занятий по развитию речи иностранных военнослужащих выбираются афоризмы, например, высказывания Л.Н. Толстого и Д.Р. Паркинсона: «Обращаться с языком кое-как – значит и мыслить кое-как», «Наверное, можно скрыть свое происхождение, образование и прочее, но большинству людей это не удастся – их выдает речь».

Достижение выразительности речи – лишь одна из ступеней к профессиональному мастерству. Техника речи без осознания задач профессионального действия, без понимания мотивов деятельности, истинной сути результатов взаимодействия специалистов останется пустой формой, бессодержательным непрофессиональным действием. Овладение мастерством слова может осуществляться в контексте повышения общей культуры обучающихся.

Образование, а в его составе образование военнослужащих, должно быть наполнено гуманитарными ценностями. Очевидно, что гуманитаризация образования накладывает на его участников некоторые обязательства. Прежде всего, преподавателю и обучающемуся приходится учиться по-новому мыслить и по-новому действовать. Работа со слушателями-иностранцами на занятиях по русскому языку как ино-

странному с применением электронных учебных пособий преодолевает ущербность образования на основе сложившегося в европейской культуре еще со времен античности противопоставления «гуманитарное» – «технократическое». Названное противопоставление обнаруживает себя в образовательной практике многочисленными и многообразными перекосами в сторону технократического, узкопрофессионального.

Преодолеть дефицит гуманитарного мышления в новом педагогическом процессе помогает, в первую очередь, изменение представления о содержании образования: большее место в нем должно быть отведено гуманитарным наукам, офицерам нужно изучать основы психолингвистики, риторики. Обучающиеся должны быть убеждены в том, что необходимо воспитывать в себе чувство нормы при использовании языковых средств, для чего нужно следить за тем, как ее соблюдают авторитетные в этом отношении люди: писатели, дикторы; внимательно и требовательно относиться к собственной речи; чаще пользоваться электронными пособиями, которые в интерактивном режиме исправляют недочеты в речи, формируют навыки грамотного письма и говорения. Методологической основой применения интерактивных средств обучения является системно-деятельностный подход в педагогике.

А.Г. Асмолов в 1985 году впервые ввел понятие системно-деятельностного подхода применительно к психологии. В статье «Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения» он анализирует причины актуальности данного подхода в настоящее время в педагогике [Асмолов 2009: 20].

Системно-деятельностный подход ведет к тому, что качество результата при наличии оперативной обратной связи легко диагностируется. Это контроль на всех этапах обучения: тестирование, выполнение заданий по культуре речи, аттестация. Важно увидеть все эти процедуры не разорванными, а в целостном виде. Иностранному обучающемуся как взрослому человеку ясно, что в учебной деятельности главная ценность – компетентность к обновлению компетентности, что задача обучения – не получить объем знаний, а научиться продуктивно учиться. Учебная деятельность не есть чистое познание. Учебная деятельность помогает становлению разных сторон духовного развития личности, самопознанию, формированию самооценки. Поэтому можно утверждать, что уровень сформированности учебной деятельности прямо коррелирует с уровнем развития личности. Учебная деятельность – это орган развития, саморазвития, самовоспитания личности.

Системно-деятельностный подход направлен на личностное развитие обучающихся, на формирование ценностных ориентиров. Успешное обучение, по мнению немецкого педагога-демократа А. Дистервега, не только совершенствует умственные силы обучающегося, но и формирует всю его личность: его волю, чувства, поведение. Эффективность того или иного средства, метода обучения определяется, по Дистервегу, тем, насколько он содействует возбуждению умственных сил учащихся. «Всякий метод плох, – утверждает он, – если приучает учащегося к простой восприимчивости или пассивности, и хорош, если возбуждает в нем самостоятельность» [Дистервег 1956: 184].

Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин выстраивали линию универсальных учебных действий, в современной терминологии мы эти действия назовем компетенциями, относящимися к деятельности человека (в классификации И.А. Зимней), или учебно-познавательными компетенциями (в классификации А.В. Хуторского). Относятся эти универсальные учебные действия к ключевым компетенциям.

Заключение. Необходимо подчеркнуть, что системно-деятельностный подход, который побуждает применять электронные интерактивные средства обучения, обеспечивает: а) построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных и психологических особенностей обучающихся; б) активную учебно-познавательную деятельность офицеров; в) проектирование и конструирование социальной среды развития военнослужащих; г) формирование готовности выпускников российских военных вузов к саморазвитию и непрерывному образованию.

Овладение офицерами гуманитарной культурой выступает сегодня обязательным условием их личностно-профессионального роста. Военнослужащие должны быть носителями высокой общей культуры, концептуально осмысливать собственную образовательную деятельность с учетом того, что культура речи является частью целого – общей культуры личности, а на ее почве вырастает профессиональная культура. Именно поэтому актуальным является применение на занятиях с офицерами электронных пособий по русскому языку, которые являются средствами повышения эффективности процесса обучения.

Библиография

Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Наука, 1956. – 384 с.

Крушинская Т.Ф. Русский язык. Части речи. Морфология современного русского языка и культура речи: интерактивные плакаты [Электронный ресурс]. – М.: Новый Диск, 2008.

Крушинская Т.Ф. Русский язык. Части речи: интерактивные тесты [Электронный ресурс]. – М.: Новый Диск, 2010.

**Филологический минимум как инструмент обучения и контроля
в процессе формирования языковой личности студента-филолога**

Максимчук Нина Алексеевна

Смоленский государственный университет, Россия
214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, 4
доктор филологических наук,
кандидат педагогических наук, профессор
E-mail: nmaximchuk@yandex.ru

Аннотация. Задача формирования и совершенствования общефилологической и профессиональной компетенций студентов-филологов рассматривается с позиций тесной взаимосвязи между языком данной научной сферы и ее предметным содержанием. Разработка понятия *филологический минимум* и определение его содержания на основе филологического фрагмента *нормативно-научной картины мира* и с учетом уровневой организации структуры языковой личности создают эффективный инструмент обучения и контроля в процессе формирования языковой личности студента-филолога.

Ключевые слова: нормативно-научное филологическое знание, языковая личность филолога, структура языковой личности, язык специальности, филологические компетенции, филологический минимум, формирование филологических компетенций.

УДК 378-052: 372.881.1

**Philological minimum as instrument of education and control
In the process of forming the linguistic personality of a student-philologist**

Nina A. Maksymchuk

Smolensk State University, Russia
214000 Smolensk, Przhevalsky Str., 4
Doctor of Sciences (Philology)
Candidate of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: nmaximchuk@yandex.ru

Abstract. The article discusses the task of forming and perfecting philological and professional competences of students-philologists with respect to the inseparable interaction between the language of a particular scientific sphere and its subject matter. The development of the *philological minimum* concept and definition of its contents on the basis of the philological fragment of *normative scientific picture of the world* and taking into account the multi-level organization of the linguistic personality's structure create an effective instrument of education and control in the process of forming the linguistic personality of a student-philologist.

Key words: normative scientific philological knowledge, linguistic personality of a philologist, structure of linguistic personality, speciality language, philological competences, philological minimum, formation of philological competences.

UDC 378-052: 372.881.1

Введение. Данная работа носит теоретико-методологический характер. Цель автора – разработка понятия *языковая личность филолога* (ЯЛФ) как подтипа русской языковой и профессиональной личности в рамках проблематики формирования ЯЛФ в системе высшего филологического образования. В основе разрабатываемого подхода лежит понятие *нормативно-научная картина мира* (ННКМ) [Максимчук 2002], используемое в качестве способа представления, анализа и оценки качественных и количественных характеристик *нормативного научного знания*, составляющего содержание образования. В этой связи представляется целесообразным введение понятия *филологический минимум* в качестве одного из инструментов обучения и контроля в процессе формирования языковой личности студента-филолога. Описание основных структурных элементов *филологического минимума* соотносится с представлением о структуре языковой личности, предложенной Ю.Н. Карауловым [Караулов 1987], и отражает основные составляющие филологического знания.

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, раскрывающие понятия научного знания, языковой личности и ее структуры, языковых и профессиональных компетенций, а также работы, посвященные роли и месту филологии в системе гуманитарных дисциплин. Методы исследования – системный анализ, генерализация и категоризация понятий, моделирование, наблюдение, метод терминологической оценки и др.

Обсуждение. Опираясь на достижения современных гуманитарных дисциплин когнитивного толка, использующих антропоцентризм как методологическую основу исследований, одной из главных целей

подготовки выпускника филологического факультета сегодня можно назвать *формирование языковой личности филолога*. Постановка цели филологического образования в таких формулировках предполагает предварительное определение как самого понятия ЯЛФ, так и его содержательного наполнения.

Понятие личности находится сегодня (по крайней мере, на декларативном уровне) в центре гуманистической парадигмы современного образования. Влияние преобладающего в лингвистике последних десятилетий антропоцентрического подхода к описанию языка выдвигает на первый план (прежде всего благодаря трудам В.В. Виноградова и Ю.Н. Караулова) понятие *языковой личности* как совокупной способности к порождению и восприятию разного рода текстов [Караулов 1987]. При характеристике языковой личности филолога, прежде всего, необходимо подчеркнуть особое место ЯЛФ в ряду профессиональных языковых личностей, что обуславливается двоякой ролью языка в его отношении к филологу. С одной стороны, язык для филолога, как и для других специалистов, является важнейшим средством вербализации предметных знаний, с другой – язык – это объект, предмет и инструмент профессиональной деятельности филолога. Специфика ЯЛФ формируется и на уровне тех текстов, требования к восприятию и порождению которых входят в ее профессиональный портрет.

Развитие когнитивного направления в лингвистике, осознание роли языка как инструмента познания действительности, средства накопления и хранения знания усиливает интерес к изучению, описанию и представлению языкового выражения *знания*. Знание, овладение которым является одной из целей образовательного процесса, может быть определено как *нормативное научное*. Компонент *нормативное* подчеркивает тот факт, что образование (на любой его ступени) – это регламентированный процесс, который неизбежно требует определенных ограничений (*нормирования*) объема собственно научного знания, овладение которым входит в структуру образования. Эти ограничения диктуются условиями, сроками, целями обучения, отражающими запросы общества, и закрепляются в соответствующих нормативных документах (образовательных стандартах, учебных программах, учебниках и т.д.).

Очерченное определенными параметрами знание, составляющее содержание образования, складывается в конструкт, который может быть квалифицирован как *нормативно-научная картина мира* (ННКМ) [Максимчук 2002]. Являясь родовым, данное понятие порождает множество производных, обозначающих различные фрагменты нормативного научного знания и их конфигурации. Прежде всего, можно выделить два базовых подхода к определению объема ННКМ. Первый характеризует систему знаний, составляющих содержание общего среднего образования, и потому характеризуется общеобязательностью, универсальностью и комплексностью [Там же], с помощью второго может быть обозначено содержание высшего профессионального образования. В этом случае под *нормативно-научной картиной мира* понимается система представления и организации научного знания: а) соответствующая современной научной парадигме, б) содержащая целостное представление о данном фрагменте научного (предметного) знания в его связях и отношениях со смежными фрагментами, в) обеспечивающая потребности и возможности профессиональной языковой личности в различных сферах и условиях коммуникации.

Содержание профессионального (в данном случае – филологического) фрагмента ННКМ может быть представлено в виде полевой структуры, ядро которой составляет так называемый *филологический минимум* (ФМ). *Филологический минимум* можно рассматривать как инструмент объективной оценки и контроля уровня сформированности профессиональной языковой личности филолога на разных этапах образовательного процесса. Содержание ФМ определяется с учетом структуры языковой личности.

В структуре ЯЛФ, в соответствии с теорией Ю.Н. Караулова, могут быть выделены три основных уровня: вербально-семантический (лексикон), когнитивный (тезаурус), прагматический (прагматикон), содержание которых проявляется в характере компетенций, формируемых в результате филологического образования. Вербально-семантический уровень реализуется в виде собственно *языковой компетенции*, когнитивный в виде *лингвистической (филологической) и лингвокультурологической компетенций*, прагматический в виде *коммуникативной* (в широком смысле) *компетенции*.

Описание филологического минимума – двухуровневая задача. Первый этап (чему и посвящена данная статья) состоит в определении общей структуры ФМ с учетом необходимости формирования базовых компетенций ЯЛФ. На втором этапе выявленные структуры приобретают конкретное предметно-языковое наполнение.

Языковую компетенцию ЯЛФ характеризует богатство и разнообразие общего и профессионального словарного запаса, включающего, в том числе, общенаучную и общезыковую терминологию, агнонимы, слова пассивного запаса (архаизмы, историзмы, неологизмы) и др., заимствованные слова, иноязычные вкрапления, фразеологизмы (в широком смысле) [Морковкин 1997; Словарь иностранных слов... 1997; Бабкин, Шендцов 1994 и др.], а также богатство грамматического строя речи, разнообразие используемых синтаксических конструкций, средств речевой выразительности и т.п.

Лингвистическая компетенция предполагает: 1) владение понятийно-терминологическим аппаратом лингвистики (филологии) на основе осознания тесной взаимосвязи между предметным знанием и средствами его языкового выражения [Максимчук 2016], принципов системного устройства терминосистемы любой научной сферы, восприятия термина как минимального носителя научного знания [Никитина 1987] и как двусторонней единицы, принадлежащей одновременно и системе языка, и системе научных понятий [Реформатский 1959]; 2) основанное на глубоких знаниях свойств языковой системы понимание

нормы во взаимодействии ее устойчивости и динамичности, изменений и колебаний языковых норм в современном русском языке [Горбачевич 1989, Скворцов 1995 и др.]; 3) научное видение сущности происходящих языковых процессов и умение их анализировать [Толковый словарь... 2001 и др.]; 4) владение методом лингвистической (терминологической) оценки уровня предметного знания [Максимчук 2002, Ильина 2008]; 5) свободную ориентацию в лексикографических источниках – исторических и современных, знание основных тенденций развития современной лексикографии.

Лингвокультурологическая компетенция понимается как знание культурных феноменов, закрепленных в сознании носителей русского языка за определенными языковыми единицами, во многом формирующими общенациональное культурное пространство [Маслова 2001; Гудков 1999; Русское культурное пространство... 2008; Колесов, Колесова, Харитонов 2014 и др.]. Нужно подчеркнуть, что традиционное включение в структуру *лингвокультурологической компетенции* знания прецедентных текстов разного типа и объема в отношении ЯЛФ требует уточнений, поскольку общеязыковое и филологическое понятие прецедентности будут существенно различаться (прежде всего, объемом), что и является одной из специфических характеристик ЯЛФ.

Коммуникативная компетенция ЯЛФ реализуется в двух сферах – профессиональной и общеязыковой – и опирается на умение использовать нужные языковые средства адекватно цели и ситуации общения, на сформированность определенных лингвориторических навыков [Ворожбитова 2002 и др.], владение определенными риторическими приемами, позволяющими создавать устные и письменные тексты любой содержательной, целевой и жанровой направленности. В рамках формирования коммуникативной компетенции ЯЛФ следует выделить как, может быть, наименее реализуемую сегодня, но чрезвычайно важную задачу филологического образования – овладение учебной гомилетикой [Зарифьян, Рождественский, Щербакова 1987].

Необходимым компонентом коммуникативной компетенции филолога в современных условиях следует считать способность не только эффективно реализовывать собственные коммуникативные намерения, но и адекватно оценивать воспринимаемые речевые произведения. В структуру филологического минимума должны быть включены элементы, связанные с проблемой речевого воздействия/речевого манипулирования [Доценко 1997, Копнина 2007, Щербинина 1994 и др.]. При этом филолог должен владеть не только приемами и методами речевого воздействия, но и средствами противодействия речевому манипулированию и методикой обучения такому противодействию.

Следующим этапом в реализации описанного подхода будет наполнение всех перечисленных элементов структуры ЯЛФ конкретным языковым материалом.

Заключение. Формирование значительной части перечисленных компетенций языковой личности филолога в системе современного филологического образования, как правило, осуществляется имплицитно и становится сопутствующим результатом (своего рода побочным эффектом) изучения различных лингвистических/филологических дисциплин. Как показывает практика, этого часто оказывается недостаточно, чтобы требуемые характеристики ЯЛФ сформировались в нужной степени у всех выпускников филологического факультета. Для этого необходима последовательная и целенаправленная работа в ходе всего образовательного процесса. Исходной точкой в ее осуществлении и может стать, во-первых, формулирование критериев оценки профессиональных качеств ЯЛФ и, во-вторых, создание *филологического минимума* как важного инструмента филологического образования и оценки уровня сформированности языковой личности филолога.

Библиография

- Бабкин А.М., Шендецов В.В. Словарь иноязычных выражений и слов, употребляющихся в русском языке без перевода. – Л.: Наука, 1994. – 698 с.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: монография. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2000. – 319 с.
- Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1989. – 308 с.
- Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 152 с.
- Доценко Е.Л. Психология манипуляции. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
- Зарифьян И.А., Рождественский Ю.В., Щербакова О.М. Вопросы общей и прикладной филологии в свете реформы школы // Вопросы языкознания. – 1987. – № 4. – С. 16–25.
- Ильина А.М. Лингвистический компонент нормативно-научной картины мира школьника: содержательный и методический аспекты: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2008. – 24 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
- Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности. В 2-х т. – Т. 1. А – О. – Т. 2. П – Я. – СПб.: Златоуст, 2014. – 592 с.
- Копнина Г.А. Речевое манипулирование. – М.: Флинта, 2007.
- Максимчук Н.А. Нормативно-научная картина мира русской языковой личности в комплексном лингвистическом рассмотрении. В 2-х ч. Ч. 1. – Смоленск, 2002. – 187 с.

Максимчук Н.А. Язык специальности и проблема формирования профессиональной компетенции студента-филолога в современной высшей школе // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Сборник материалов V Конгресса РОПРЯЛ. – Казань, 2016. – С. 1491–1495.

Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). – М., 1997. – 414 с.

Никитина С.Е. Семантический анализ языка науки: На материале лингвистики / Отв. ред. Н.А. Слюсарева. – М.: Наука, 1987. – 141 с.

Реформатский А.А. Что такое термин и терминология. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1959. – 39 с.

Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь: Вып. 1: Зооморфные образы; Прецедентные имена; Прецедентные тексты; Прецедентные высказывания / под ред. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудкова Д.Б. – М.: Гнозис, 2008. – 318 с.

Скворцов Л.И. Культура русской речи: Словарь-справочник. – М.: Знание, 1995. – 204 с.

Словарь иностранных слов: Актуальная лексика. Толкования. Этимология / Н.Н. Андреева и др. – М.: Цитадель, 1997.

Толковый словарь современного русского языка: Языковые изменения конца XX столетия / Под ред. Г.Н. Складневской. – М., 2001.

Щербинина Ю.В. Речевая агрессия и пути ее преодоления. – М.: Флинта, 1994.

**Поэтический дискурс в обучении русскому языку как иностранному
(из опыта работы по РКИ с хорватскими студентами)**

Микулацо Ирена

Университет Пулы им. Юрая Добрилы, Хорватия
52100, г. Пула, ул. Роньгова, 1
кандидат филологических наук,
председатель Хорватской ассоциации преподавателей
русского языка и литературы (ХАПРЯЛ)
E-mail: imikulaco@unipu.hr

Аннотация. Целью статьи является анализ роли стихотворений при обучении русскому языку как иностранному, так что чтение, говорение, слушание и письмо являются основными видами речевой деятельности и служат исходной базой учебной деятельности студентов филологов. В заключение раскрывается, что правильное произношение имеет первостепенное значение во владении языком, и именно поэзия дает возможности раскрыть дифференцированное восприятие интонационных особенностей иностранного языка, правильное воспроизведение динамики, мелодики, ритма и включает изучение нового пласта слов, грамматических образцов и понятий в иностранном языке.

Ключевые слова: поэзия, фоносемантический, лексический и грамматический аспекты, интерпретация текста, русский язык как иностранный язык.

УДК 378:811.161.1(0.054.6):82-1

**Role of poetic discourse in teaching Russian as a foreign language
(A case of teaching experience with Croatian students)**

Irena Mikulaco

Juraj Dobrila University of Pula, Croatia
52100 Pula, Ronjgova Str., 1
Candidate of Sciences (Philology),
Head of Croatian Association of Russian Language and Literature Teachers
E-mail: imikulaco@unipu.hr

Abstract. The aim of the article is to analyze the role of poetry in teaching Russian as a foreign language taking into account that reading, speaking, listening and writing are the main types of speech activity serving as the basis for educating philology students. It is found that correct pronunciation has a crucial importance in language command with poetry giving an opportunity to reveal the features of a differentiated perception of intonation of a foreign language, the correct reproduction of the dynamics of stress, melody, rhythm including the study of new words, grammatical patterns and concepts in a foreign language.

Key words: poetry, phonosemantic, lexical and grammatical aspects, text interpretation, Russian as a Foreign language

UDC 378:811.161.1(0.054.6):82-1

*Текст не дает конечной интерпретации – он лишь
указывает границы рисуемой им картины мира.*

Ю.М. Лотман

Поэзия и проза суть явления языка.

Вильгельм Гумбольдт

Введение. Обучение иностранному языку осуществляется на многих уровнях, которые включают в себя лингвистический, психологический и методический компоненты. В этой статье наше внимание будет уделено лингвистическому компоненту, который содержит языковой и речевой материал, социокультурный и страноведческий аспекты и профессиональную направленность языка, мы придаем особое значение фоносемантическому аспекту.

Основной целью преподавания иностранного языка является обучение студента правильности произношения, синтаксису и лексикологии, развитию понимания семантики и прагматики, культурному сознанию и продвижению мультикультурализма [Hanauer 2001; Wooge 2007], а мотивация в изучении иностранного языка играет немаловажную роль.

Поэзия как картина мира одного языка, генетический код одного народа, его истории и культуры, поэзия как сигнал коммуникационного процесса, коммуникатор между текстом и читателем, получателем

информации, который старается выполнить цель коммуникационного процесса – понимание информации, т. е. сообщения, является превосходной почвой для изучения иностранного языка.

Сущностью поэзии является язык, который через ритм, риторические фигуры, рифмы воздействует на воображения человека, чувства, его эстетическое восприятие мира и знания. Поэзия осуществляет связь с чувствами и обеспечивает осознание, она является хранилищем опыта, атмосферы, понимания. По словам хорватского поэта Якши Фиаменга и в свободном переводе автора статьи, «поэзия является мастерством высказывания невыразимого» [Фишер 2010]. Уже В. Гумбольдт утверждал, что «поэзия неразлучна с музыкой», когда осознавал многофункциональное многообразие речи. Обсуждая гумбольдтовские мысли о функциональном назначении формы речи, Л.С. Выготский [Выготский 1982: 337] заключает, что «...язык имеет свои особенности в выборе выражений, в употреблении грамматических форм и синтаксических способов совокупления слов в речь». Таким образом, поэзия предоставляет преподавателю иностранного языка большие возможности раскрыть студенту картину мира языка, который изучает, историю и культуру народа, которые сквозь поэзию воздействуют на его мир, и осознание мира и понятия. Для исследования мы выдвинули гипотезу, что поэзия и своим составом звуков, и их символикой, и составом слов, и художественной техникой, и стилем влияет на мировоззрение адресата (воспринимающего, читателя) сообщения, текста автора, поэта, который создает ассоциативную и когнитивную деятельность и порождает различные ментальные репрезентации.

Материалы и методы. Объектом исследования является текст стихотворения М.Ю. Лермонтова «Парус», а для лингвистического исследования текста мы пользовались квантитативным и качественным методами для фоносемантического, грамматического и лексического анализа.

Обсуждение.

Парус

Белеет парус одинокой

В тумане моря голубом!..

Что ищет он в стране далекой?

Что кинул он в краю родном?..

Играют волны – ветер свищет,

И мачта гнется и скрытит...!

Увы! он счастья не ищет

И не от счастья бежит!

Под ним струя светлей лазури,

Над ним луч солнца золотой...!

А он, мятежный, просит бури,

Как будто в бурях есть покой!

Стихотворение написано М.Ю. Лермонтовым в 1832 году в Санкт-Петербурге, после его вынужденного переезда из Москвы, оставления им учебы в Московском университете, и является шедевром русской литературы. Композиция стихотворения состоит из трех четверостиший, в которых главными изображениями являются *парус* и *море*. Комплементарно изменяются в каждом первом двустишии строфы изображения объектов: паруса и моря, а в последнем двустишии автор созерцает жизнь. *Парус* символизирует человека, поэта, одинокого, мятежного, выброшенного из своего родного края, а *море* представляет собой жизнь, которая несет с собой изменения и бури, в которых он плавает и сталкивается с жизненной реальностью, в которой он «счастья не ищет и не от счастья бежит», а покой, счастье и удовольствие находит именно в бурях. Стихотворение вызывает чувства одиночества, тоски, заброшенности и разочарования, отраженные в образах паруса и беспокойного моря, в мотивах, ярко и в романтической манере изображенных на картинах И.К. Айвазовского, на которых чувствуются, как и в данном стихотворении, внутренняя напряженность, динамика и стихийная сила. Таким образом, со студентами можно разыграть речь на основе сравнения художественного текста и картины, выражая свою импрессию и обсуждая авторскую экспрессию. Кроме того, студент знакомится со стилем и направлением романтизма, с произведениями авторов и их мировоззрением.

Чтение поэтического текста имеет целью побудить у студентов применение своих знаний всех языковых форм, в том числе знание фонетики и фонологии, чтобы развернуть значение поэтического текста. Звуки играют ведущую роль в передаче атмосферы поэтического смысла. Фоносемантика исследует «связь между звуком и значением в слове» [Воронин 1982: 22], кроме того, по словам Е.Г. Сомовой [Сомова 2014: 83], «базовым в фоносемантике выступает феномен звуко-символизма, который обычно рассматривается как мотивированная связь звучания и значения в тексте». Связью символики звуков и семантики стихов занимался А.П. Журавлев [Журавлев 1991], он предложил список качественных характеристик каждого звука русской речи и по шкалам сопоставил оценки каждому звуку, например, радостный – печальный, светлый – темный, сильный – слабый, холодный – горячий и др.

Человека окружают разные звуки, но звуки речи имеют для человека самое большое значение. По различным акустическим свойствам (высоты, силы, тембра, длительности) определяется их особенность.

Для определения качественных характеристик в стихотворении мы перечислили звуки и подвергли анализу. «Темные» и «печальные» звуки в стихотворении «Парус» подтверждаются в преобладании гласных звуков, представленных буквами О и Е, У и Ю, которые характеризуются как низкие звуки. С учетом их акустических свойств, различие между гласными звуками определяется характерными для каждого гласного формантами. Перефразируя Бондарко, Вербицкую и Гордину [Бондарко, Вербицкая, Гордина 2004: 62], «форманты представляют усиленные области частот, составляющие сложный спектр звуков речи». Характерные частотные области представляют характеристику тембра в чувственном образе. «Светлые» звуки характеризуются высокими частотами, а «темные» имеют частотные области на частоте ниже 1000 Гц. По словам Л.В. Неймана и М.Р. Богомильского [Нейман, Богомильский 2001: 19], от формантного состава звуков зависит, каким – низким или высоким, темным или светлым – осознается звук. Независимо от своего основного тона, т.е. независимо от того, на какой высоте голоса он произнесен, имеет характерную для этого звука форманту, которая охватывает определенную частотную область. Например, гласные, представленные буквами У, Ы, О, характеризуются низкими формантами (от 200 до 800 Гц), а гласные, представленные буквами Э, И, – высокими (от 1500 до 4200 Гц), для гласного, представленного буквой А, характерны форманты средней частоты (от 1000 до 1400 Гц).

Частота гласных звуков важнее, чем согласных, в данном стихотворении, потому что согласные имеют не такую частоту, как и гласные, и поэтому мы обратили особое внимание на гласные звукобуквы. Гласных 104, или 41,1 % всех букв в стихотворении. Частота буквы О в стихотворении (вместе с заглавием) – 28, что представляет 11 % букв (в стихотворении 253 буквы и 1 знак), но, учитывая характеристику русского языка и редуцирование гласных звуков в безударных позициях, в произношении стихотворения звуков О – 17, из которых 2 буквы Ё. Мы считали вместе О и Ё, У и Ю, А и Я. Частота звукобуквы У – 14, из чего 2 буквы Ю, что составляет 5,5 % всех букв в стихотворении. Звукобуквы И и Ы представлены следующим образом: И – 18, Ы – 4 раза, т.е. 7,1 % и 1,6 % соответственно. Буква Е – 17, или 6,7 %, а в безударных позициях – 9, или 3,5 %. Буква А появляется 23 раза, или 9 % (из чего 7 Я), но из-за редуцирования гласных в безударных позициях – 34 раза, т.е. 13,4 %.

Для подтверждения низкого и темного звука мы проанализировали и согласные звуки речи, частота которых не превышает 1000 Гц, они являются низкими, как, например, Б, В, Г, Д, К, П, или сонорные согласные Л и Р. В стихотворении низких согласных 59, что представляет 23,3 % всех букв, из чего более всего частота Р – 14, или 5,5 %, чей формант в области от 200 до 1500 Гц [Нейман, Богомильский 2001: 20].

Фоносемантический анализ можно продвинуть и на уровень звукоподражания, в котором символику изменения морского пейзажа можно связать с изменением состава согласных. По результатам количественного анализа частоты и состава согласных звуков в строфах можно заметить, что в первой строфе сонорных звуков (М, Н, Л и Р) представлено 20, или 58,8 % всего состава строфы (34 буквы), которые составляют 49 (с заглавием 50), т.е. 19,7 % звукового состава стихотворения. Сонорные звуки участвуют в создании олицетворения спокойствия моря, а возбуждение, движение и динамику моря поэт изображает звуками Т (24), С (12), Ч (6), и Щ (3), всего 45 (46 с заглавием), особенно в глаголах *свищет* и *скрыт*, в которых символика звуков выходит на первый план.

Анализируя состав гласных и согласных звуков речи в стихотворении «Парус», можно утверждать, что низкие гласные звуки преобладают и вносят свой вклад в более темную звуковую структуру стихотворения. Анализ с фоносемантической точки зрения раскрывает ответ на один из вопросов о семантизации звуков в стихе. Из анализа звуков для студента-филолога, который русский язык изучает как РКИ, на основе звукового состава можно объяснить редуцирование гласных звуков в безударных позициях и усвоить правильное произношение звуков вкпе с аудированием и повторением, а также ознакомиться с письмом, т.е. с графемами русского языка. На основании подходящих примеров слов и в сравнении с другими похожими или разными словами студент усваивает вместе с произношением и правописание, что, между прочим, и является целью преподавания РКИ.

Кроме звукового состава, в стихотворении очень важную роль играют ритм и интонация. Состав гласных как носителей слога в форме изменения 9–8–9–8 в каждой строфе, правильный ритм четырехстопного ямба (*Что ки/нул он/ в краю/ родном*; U–|U–|U–|U–), повторы, образующие перекрестную рифму, первая и третья строка каждой строфы заканчивается на женскую рифму (например, *лазури – бури*), а вторая и четвертая – на мужскую (*золотой – покой*). Повторения, например, анафора: «что ищет, что кинул», синтаксический параллелизм (тоже в первой строфе), инверсия: *парус одинокой, в тумане моря голубом, в стране далекой, в краю родном* – закрепляют процесс семантизации слов и влияют на звуковую форму. Сопоставляя рифмующиеся слова, автор создает ассоциативную связь между рифмующимися элементами и повторением звуков, а стихотворение достигает совершенства ритма и интонации. Именно элементы ритма и интонации служат усвоению языка, а таким образом, и иностранного.

При анализе лексического состава стихов можно обсудить риторические фигуры в тексте, которые влияют на композицию стихотворения и его внутреннюю динамику. В стихах автор пользуется олицетворениями: *ветер свищет, играют волны, мятежный*, метафорой: *струя светлей лазури*, эпитетом *луч солнца золотой*, антитезой: *стране далекой – в краю родном* или *ищет – кинул*; параллелизмом, по фор-

мулировке: глагол + имя существительное/личное местоимение + предлог + инверсия: *тумане голубом, стране далекой, краю родном.*

Белеет парус ... в тумане моря голубом!..

Что ищет он в стране далекой?

Что кинул он в краю родном?

Динамика в стихотворении, кроме передачи звуками и риторическими фигурами, воплощается и с помощью глаголов, особенно во второй строфе. В первой строфе три глагола: *белеет, ищет, кинул*; а во второй – в два раза больше, шесть: *играют, свищет, гнется, скрыт, ищет, бежит*, в третьей всего один: *просит*. Глаголы второй строфы по своему семантическому признаку представляют собой конкретное действие и вместе с насыщением согласными звуками усиливают динамику и перемену (состояния, чувств, движения, в отличие от спокойствия) в стихотворении, в противовес нейтральным глаголам, глаголам состояния, как, например, *белеет*. Для обозначения переносного психологического состояния поэта через олицетворение *паруса*, интересно то, что авторского я поэт избегает, т.е. его нет в стихотворении, но личное местоимение *он* появляется шесть раз.

Таким образом, поэтический текст может быть предназначен для лучшего понимания семантических контекстов, для объяснения и изучения уникальных словесных ассоциаций, он богат на нескольких уровнях значения, а декодированием его значений у учащегося формируются интерпретационные и прагматические компетенции, которые являются важнейшими для усвоения изучаемого целевого языка.

Заключение. При интерпретационном чтении и лингвистическом анализе текста учащийся обращает внимание на звук, ритм и интонацию языка, понимает грамматические структуры, семантические контексты и развивает коммуникативные компетенции, приобретает сложные навыки и умения. На основе поэтического текста учащийся получает знания об истории, о культурном идентитете народа целевого языка, о традициях, особенностях, которые присущие национальному менталитету.

Настоящим исследованием мы подтвердили гипотезу, что поэзия своим составом звуков и их символической, уникальными словесными ассоциациями, художественной техникой и стилем влияет на мировоззрение читателя текста автора, который активизирует ассоциативную и когнитивную деятельность и порождает различные ментальные репрезентации. При помощи выразительного чтения стихотворения, правильного произношения и лингвистического анализа раскрывается внутренний мир и структура сложения стихов, причем учитывается автор и эпоха, национальный идентитет и менталитет, создаются когнитивные, прагматические и коммуникативные компетенции, которые мотивируют изучение иностранного языка. Настоящее исследование открывает возможности лингвистического анализа и других стихотворений поэтов, которые своим особенным языком и стилем влияют на читателя и предоставляют возможности углубления и изучения мышления и мировоззрения автора и эпохи.

Библиография

Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики: учебное пособие для студентов филологических и лингвистических факультетов высших учебных заведений. – 4-е изд., испр. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 160 с.

Воронин С.В. Основы фоносемантики: монография / С.В. Воронин. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1982. – 244 с.

Выготский Л.С. Мышление и речь. – Собр. соч. Т. 2. – М., 1982.

Журавлев А.П. Звук и смысл. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

Нейман Л.В., Богомильский М.Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

Сомова Е.Г. Поэтический текст как объект фоносемантического исследования. В: Культурная жизнь Юга России. Раздел: Филология. Журналистика. – № 2 (53). – 2014. – С. 83–85 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kjur.kguki.com/content/cms/files/35073.pdf>

Fišer E. Poezija je umijeće izricanja neizrecivoga. *Razgovor s Jakšom Fiamengom, dobitnikom Nagrade DHK »Tin Ujević« 2010.* Kolo 3-4, 2010.

Hanaauer D.I. The task of poetry reading and second language learning. *Applied Linguistics*, 2001. 22(3), pp. 295–323.

Woore R. "Weisse maus in meinem haus": Using poems and learner strategies to help learners decode the sounds of the L2. *Language Learning Journal*, 2007. 35(2), pp. 175–188.

Проблема новой риторики в современном этнолингвоинформационном пространстве

Ниязова Гульсина Мавлютовна

Тюменский государственный университет, Россия
625010, г. Тюмень, ул. Республики, 9
доктор филологических наук, профессор
E-mail: gulsina-55@mail.ru

Аннотация. Проблема выбора лингвориторических средств в современном этнолингвоинформационном (ЭЛИ) пространстве, которое задает шаблоны конструирования тех или иных форм идентичности у реципиентов, весьма актуальна. В данном случае рассматривается проблема этнополитического троллинга в электронном ЭЛИ пространстве как одна из форм этнолингвистического и этнополитического мятежа, выраженного вербально. Вместе с тем, необходимо признать необходимость разработки этнолингвопропедевтики как перспективной комплексной научной проблемы, аккумулирующей усилия как ученых, так и практиков сферы СМИ.

Ключевые слова: журналистика, толерантность, полиэтничный регион, информационное пространство, информационные технологии, этнолингвоинформационные стратегии, риторика, лингвориторика.

УДК 808.5:81'06:39

The problem of new rhetoric in modern ethno-linguistic information space

Gulsina M. Nijazova

Tyumen State University, Russia
625010 Tyumen, Respubliki Str., 9
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: gulsina-55@mail.ru

Abstract. The author refers to the actual problem of the choice of linguistic rhetorical means in modern ethno-linguistic information space, which sets a template of constructing one or other forms of identity in recipients. The author considers the problem of ethno-political trolling in electronic ethno-linguistic information space as one form of ethno-linguistic and ethno-political insurgency which is verbally expressed. However, the author recognizes the need to develop an ethno-linguistic propedeutics as a promising complex scientific problem accumulating efforts of scientists and media practitioners.

Key words: journalism, tolerance, multiethnic region, information space, information technology, ethno-linguistic communication strategies, rhetoric, linguistic rhetoric.

UDC 808.5:81'06:39

Введение. Анализ информационной сути процессов, происходящих в современном обществе, показывает, насколько глубоко все элементы нашего информационного пространства пронизаны этнической функцией. Особенно ярко это видно при массированных информационных атаках в сфере СМИ, что наиболее мощно проявляется в условиях войн, в том числе информационных. Так, социальные сети («ВКонтакте», «Одноклассники», «Фейсбук» и др.) становятся публичной сценой, где разыгрываются основные «боевые действия» по трансформации восприятия тех или иных этнополитических событий, как правило, в сторону усиления негативных оценок и изменения ценностных установок личности реципиента.

Материалы и методы. Материалом послужили публикации печатных и сценарный контент электронных СМИ, содержательное наполнение социальных сетей («ВКонтакте», «Одноклассники», «Фейсбук» и др.), научные источники, раскрывающие этнолингвистические, этнополитические особенности этнолингвоинформационного (ЭЛИ) пространства полиэтничного региона.

Методологическую основу исследования составляют общетеоретические и специальные научные методы познания: метод аналитического наблюдения; метод контекстуального анализа; коммуникативно-прагматический анализ ситуаций общения; комментарий статусно-ролевых и личных отношений коммуникантов; стилистические параметры уместности/неуместности употребления. Их применение позволило исследовать объекты во взаимосвязях, выявить определенные доминирующие тенденции, сделать обобщения и выводы. При написании работы использован междисциплинарный подход.

Обсуждение. Троллинг как современное явление наносит значительный вред коммуникации во многих направлениях современного ЭЛИ пространства: изменение вектора обсуждения в сторону агрессии, распространение вредных советов и/или деструктивных идей, разрушение чувства взаимного доверия, консолидации в сообществе [Внебрачных 2012: 48–51].

Таким образом, мы наблюдаем осознанное лингвомоделирование как самой языковой личности [Karabulatova 2013: 791], так и виртуального альтер эго, формируемого исключительно по собственному

усмотрению такого создателя, что обуславливает разработку лингвобезопасности в ЭЛИ сфере как одного из существенных компонентов национальной безопасности [Zamaletdinov и др. 2014: 164–173; Карабулатова 2011: 77; Карабулатова 2014а: 216–220].

При таком способе ведения ЭЛИ войны используются современные достижения в сфере электронных средств массовой коммуникации: монтированные видеоряды, фейковые текстовые сообщения, рассылки с суггестивной составляющей в виде якобы соцопросов, креолизованные тексты (тексты с фотографией и/или картинкой) с ярко выраженной оценочной семантикой, бьющей по личности реципиента на глубинных уровнях психики и т.п. [Ниязова 2014]. Жесткость и жестокость таких «грязных» технологий приводит к фрустрациям личности реципиента, неврозам, а порой и к необратимым изменениям в структуре личности [Ниязова 2008].

В связи с этим исследователи говорят об «этнолингвопропедевтике национальных конфликтов» как новом явлении современной информационной сферы [Карабулатова 2014в: 82]. Все большее распространение, на наш взгляд, приобретает этнополитический троллинг в современном ЭЛИ пространстве, что усиливает этнокультурный диссонанс между представителями стран-участников этнополитического конфликта.

Как справедливо указывает первая исследовательница «грязных» технологий в сфере Интернета Джудит Донат, троллинг – это «игра в подделку личности, но без согласия большинства игроков, не создающих участия в этой игре» [Donath. Электронный ресурс]. При создании дополнительных аккаунтов, выражающих субличности пишущего, возникают также интересные для исследования тенденции в номинации, где имя выступает «как отражение государственной идентичности в контексте трансформирующегося сообщества» [Карабулатова 2006: 217], несмотря на сложность структуры современной языковой личности пользователя и/или участника современного ЭЛИ пространства.

Современное ЭЛИ пространство размывает этнокультурные границы в структуре личности, в результате чего возникают варианты «языковой личности нового полилингвоментального типа» [Гультияев и др. 2013: 158], которые продуцируют иные семантические связи при перцепции таких значимых геополитических, как Россия [Василишина и др. 2013].

В целом, по тонкому замечанию В. Цымбурского, «запущенные в массы, (...) "смыслообразы" могут стать элементами расхожей идеологии» [Цымбурский. Электронный ресурс]. Эту эволюцию риторики в современном ЭЛИ пространстве мы можем наблюдать на примере российско-украинских отношений, где присутствуют директивные жесткие высказывания с запредельным количеством негативной коннотации. Например: «украинский воин-дебил» [Одноклассники. Электронный ресурс], «гитлерюгендское упорство укропов» [Милитарев. Электронный ресурс] и т.п.

Нагнетание социального психоза наблюдается с обеих сторон, что отрицательно сказывается на самой возможности формирования этнической толерантности. Так, публикации, комментирующие российско-украинскую ситуацию 2013-2014 годов, наглядно демонстрируют необходимость выработки инструментария формирования этнической толерантности в сфере интернет-сообществ. Следует напомнить, что украинцы занимают третью позицию среди народов России и большинства российских регионов, уступая лишь русским и татарам [Малая энциклопедия 2005].

Нагнетание негативных настроений приведет не только к отчуждению, но и к постоянно продуцируемой этноправме народов-участников конфликта, которая «приобретает гипертрофированные черты и требует включения в механизм национальной идентификации» [Хайретдинова, Карабулатова 2012: 212].

Сложная этнополитическая обстановка усугубляется тем, что мозаичная этнокультурная среда в современном мире только усиливает культурно-мировоззренческие рассогласования в психике отдельного человека [Ниязова 2008; Поливар, Карабулатова 2012; Ахметова и др. 2013]. В «пространственном» кросс-культурном аспекте можно наблюдать подчас, что, вместо того чтобы ребенку, родившемуся и живущему в том или ином регионе (например, в Татарстане, Саратовской, Новосибирской, Тюменской областях и т.д.), читать татарские сказки, родители воспитывают его исключительно на сказках и легендах североамериканских индейцев или фантазиях Дж. Толкиена [Нен 2014]. В этом проявляется этнофункциональное нарушение проработки содержания стадий онтогенеза.

В связи с вышесказанным И.С. Карабулатова предлагает новый термин «этнолингвопропедевтика» [Карабулатова 2014а; Карабулатова 2014в], отмечая, что «полиаспектность информационного пространства обусловила появление таких новых лингвистических направлений, как лингвоэкология и лингвоэкологический мониторинг, которые ориентированы на выявление, анализ и пропедевтику патологических процессов в языке и речи» [Карабулатова 2014а: 215]. Исследователь отталкивается от понимания пропедевтики в искусстве, где она обозначается как проявление «культурного феномена», поиски высокой жизненной философии и средств преобразования человека и общества в соответствии с идеалами их развития.

Несоблюдения этнолингвопропедевтических принципов в современном ЭЛИ пространстве приводят к таким разрушительным явлениям социума, как «лингвистическая агрессия», «лингвистический терроризм», «лингвистический расизм», «лингвистический раскол», «лингвистический мятеж», «языковая война» [Карабулатова 2006; Карабулатова 2011; Карабулатова 2014а; Карабулатова 2014в; Zamaletdinov и др. 2014; Ниязова 2008; Ниязова 2014].

Коллективом казанских исследователей было обозначено, что «в основе современной этнолингво-пропедевтики заложена попытка постепенного перехода от позиции этноцентризма к культурному релятивизму. Основное содержание культурного релятивизма может быть сформулировано в виде известного тезиса: «Все культуры разные, но они равны», в понимании того, что собственные культурные нормы, ценности, традиции не лучше и не хуже других, а другие – не хуже и не лучше собственных» [Zamaletdinov и др. 2014: 165].

При создании дискурсов этнической направленности в современном ЭЛИ пространстве, на наш взгляд, надо учитывать, что сознание человека включено в сложную системную структуру ЭЛИ пространства как некий «внутренний мир» коммуникации в системе «человек – СМИ – общество», где «для связи своих динамических элементов – переживаний – используется смысл» [Карабулатова 2002: 129]. Особенно ярко этот феномен проявляется в модификациях паремий в современном ЭЛИ пространстве [Ломакина 2011].

Идеологические метания лингвистов то в утверждение безусловного и абсолютного влияния общества на язык, то в доказательства мифа о равноправии языков в эпоху социализма, то в поиски аргументов в пользу тезиса о русском как втором родном языке привели к тому, что сама проблематика социологии языка в этот период значительно сузилась, переместившись с центра языковедческих исследований на периферию. В результате лингвистическая безопасность стала интерпретироваться не как компонент национальной безопасности, а как сугубо утилитарное направление в лингвостилистике, что стало вызывать беспокойство у ведущих ученых страны [Бартош. Электронный ресурс; Халеева 2006; Карабулатова 2006; Карабулатова 2011; Карабулатова 2013].

Заклучение. Таким образом, современные социолингвистические и «чисто лингвистические» исследования содержат в себе гораздо больший потенциал для государства, его субъектов, народов и личности, чем просто фиксирующее описание языковых ситуаций в различных регионах и государствах.

По существу, лингвистическими методами в современном ЭЛИ пространстве исследуются животрепещущие проблемы государства, проблемы межнациональных отношений, мировые проблемы, проблемы глобализации и этничности, проблемы отношений между цивилизациями, «полярности» мира и др.

В процессе утверждения того или иного типа идентичности человека или его сознания риторика, используемая в современном ЭЛИ пространстве, занимает важное место, поскольку продуцирует заданную реальность, которая формирует личностную идентификацию.

Мы считаем, что для достижения оптимальной степени этнической и/или этнокультурной идентичности человек должен в значительной мере включиться именно в культуру региона его рождения и проживания – в родную культуру, язык, усвоить определенные традиции мировоззрения, мироощущения и мирочувствования, тогда в ситуации этнополитического противостояния и/или языковой войны он сможет остаться человеком.

Библиография

Ахметова Б.З., Жумагулова Н.С., Карабулатова И.С., Койше К.К., Поливарова З.В. Языковая личность в трансформирующемся обществе (на примере билингов в полиэтничном окружении). – Тюмень: ВекторБук, 2013. – 191 с.

Бартош А.А. Лингвистическая безопасность страны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nvo.ng.ru/concepts/2014-02-14/1_model.html

Василишина, Е.Н., Карабулатова, И.С. Замалетдинов Р.Р. О проблеме привативной оппозиции ментальных репрезентаций в дискурсивных импликациях писателя-билингва: геополитоним «Россия» в творчестве В.В. Набокова // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – Орел. – 2013. – № 5 (34). – С. 126–130.

Внебрачных Р.А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2012. – Вып. 1. – С. 48–51.

Гультияев В.Н., Койше К.К., Карабулатова И.С. О проблемах формирования полилингвоментальной евразийской языковой личности в российско-казахстанском пограничье: языковые, социальные и экономические факторы // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – М. – 2013. – № 1–2. – С. 158–169.

Карабулатова И.С. Лингвобезопасность России как мегаконцептуальный феномен: полилингвокультурная языковая личность в условиях глобализации и миграций // Человек и язык в коммуникативном пространстве. V Международные филологические чтения им. проф. Р.Т. Гриб / ответ. и науч. ред. Б.Я. Шарифуллин. – Сборник научных статей. – Красноярск – Лесосибирск: СФУ, 2014а. – Т. 5. – № 5. – С. 216–220.

Карабулатова И.С. О новых тенденциях в постсоветском ономастическом пространстве: имя как отражение государственной идентичности в контексте трансформирующегося сообщества // Вестник Тюменского государственного университета. – 2006. – № 4. – С. 217–222.

Карабулатова И.С. Современная евразийская языковая личность как новая проблема лингвобезопасности в эпоху глобализации и миграций // Национальные приоритеты России. – Омск, 2014б. – № 2 (12). – С. 80–84.

Карабулатова И.С. Этнолингвопропедевтика конфликтов в информационной сфере как основа стабильности сложных полиэтничных регионов // Столицы в контексте информационного сообщества. Сб. докладов Седьмой ежегодной Международной научной конференции. – Астана: Астана Зерттеу, 2014в. – С. 82–89.

Карабулатова И.С. Языковая личность в пространстве межкультурных коммуникаций // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 16. – С. 77.

Ломакина О.В. О современном лексикографическом описании русских пословиц // Русский язык в школе. – 2011. – № 5. – С. 107–110.

Малая энциклопедия народов Тюменской области / сост. И.С. Карабулатова. – Тюмень: Вектор-Бук, 2005. – 458 с.

Милитарев В. За что мы, колорады и ватники, не переносим укропов? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pikabu.ru/story/za_chno_myi_koloradyi_i_vatniki_ne_perenosim_ukropov_2362301

Ниязова Г.М. Современное информационное пространство полиэтничного региона: этнолингвоинформационный подход: дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар: КубГУ, 2008. – 379 с.

Ниязова Г.М. Современные этнолингвоинформационные технологии как фактор формирования толерантности в полиэтничном регионе // Национальные приоритеты России. – Омск. – 2014. – № 2 (12). – С. 90–93.

Одноклассники [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ok.ru/>

Поливарова З.В., Карабулатова И.С. К понятию этнопсихолингвистической нормы у детей-билингвов // Специальное образование. – Екатеринбург. – 2012. – № 1 – С. 122–126.

Хайретдинова А.М., Карабулатова И.С. О месте информимов (номинативных единиц СМИ) в современном этнолингвоинформационном пространстве (на материале татарского языка) // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2012. – № 1–2. – С. 206–213.

Халеева И.И. Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской академии наук. – 2006. – Т. 76. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dnevniky.ykt.ru/ivanshamaev/713119>

Цымбурский В. Геополитика как мировидение и род занятий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.archipelag.ru/geopolitics/osnovi/interpr/profession/>

Donath Judith S. Identity and Deception in the Virtual Community [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.academia.edu/554594/Identity_and_deception_in_the_virtual_community

Hen A. Bulletin of Tolkien Society [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tolkiensociety.org/the-society/publications/amon-hen/>

Karabulatoва I.S. The problems of linguistic modeling of new Eurasian linguistic personality in multilingual and mental environment (by example of onomasphere) // Middle-East Journal of Scientific Research. – № 17 (6). – 2013. – P. 791–795.

Zamaletdinov R.R., Karabulatoва I.S., Yarmakeev I.E., Ermakova E.N. Linguo-propaedeutics of ethnic conflicts as a basis for stability in complex polyethnic regions // Asian Social Science. – 2014. Vol. 10, No. 20. – P. 164–173.

**Формирование риторической компетенции у студентов медицинского вуза
с учетом новых образовательных стандартов**

Орлова Елена Владимировна

Ивановская государственная медицинская академия, Россия
153012, г. Иваново, Шереметевский пр-т, 8
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: orlova-nauka@yandex.ru

Аннотация. В статье речь идет о формировании риторической компетентности студентов медицинского университета. Особое внимание уделяется требованиям новых образовательных стандартов. Данные стандарты реализуют компетентностный подход, который определяет новые цели и задачи в области формирования профессионально значимых компетенций врача. К ним относится коммуникативная и риторическая компетентности.

Ключевые слова: риторика, коммуникативный, учебное пособие, методика, русский язык, врач, студент, университет, медицинский, образовательный стандарт.

УДК 378-052:61:808.5

Forming medical students' rhetorical competence in the context of new educational standards

Elena V. Orlova

Ivanovo State Medical Academy, Russia
153012 Ivanovo, Sheremetevskiy Ave., 8
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: orlova-nauka@yandex.ru

Abstract. The article discusses the formation of the medical students' rhetorical competence with a special attention to the requirements of the new educational standards. They implement the competence approach, which defines new goals and objectives concerning the formation of a doctor's professionally significant competences which also include communicative and rhetorical.

Key words: rhetoric, communicative, textbook, methods, Russian language, doctor, student, University, medical, educational standard.

UDC 378-052:61:808.5

Введение. Тема данной работы носит теоретико-методологический характер. Целью автора статьи является рассмотрение новых образовательных стандартов: ФГОС ВПО и ФГОС ВО. Данные стандарты реализуют компетентностный подход, который определяет новые цели и задачи в области формирования профессионально значимых компетенций врача. Поскольку профессия врача является лингвоактивной, особое значение при формировании профессиональных компетенций имеет формирование коммуникативной и риторической компетенций.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили новые образовательные стандарты: ФГОС ВПО и ФГОС ВО 3+, рабочая программа и учебное пособие «Практическая риторика врача», подготовленные автором статьи. При анализе материала использованы такие формально-логические методы познания, как анализ и синтез, аналогия и обобщение.

Обсуждение. Риторическая компетенция у студентов медицинского вуза формируется в процессе занятий дисциплиной «Практическая риторика врача». Значение данной лингвистической дисциплины для последующей профессиональной деятельности выпускника медицинского вуза определяется ролью языка в обществе, в производственной и культурной деятельности человека. По своей специфике и социальной значимости язык представляет собой уникальное явление: он является средством общения и воздействия, средством хранения, усвоения и передачи знаний и опыта, средоточием духовной культуры народа, основной формой проявления национального и личного самосознания и творчества, первоэлементом художественной литературы как словесного искусства. Для студента вуза важным фактором является то, что язык является средством профессионального общения.

В наше время профессиональная подготовка врача предусматривает сформированную коммуникативную компетенцию и определенный уровень культуры речи специалиста. Дисциплина «Практическая риторика врача» направлена на повышение коммуникативной компетенции и общей грамотности языковой личности. Данная дисциплина имеет не только познавательное, но и практическое значение для студентов всех медицинских специальностей. Профессия врача является лингвоактивной. От умения врача общаться с пациентом зачастую зависит выздоровление больного человека.

Уверенное владение родным языком, способность быстро понимать речь окружающих и корректно реагировать на нее, способность ясно излагать свои мысли в устной и письменной формах необходимы специалисту в любой области, особенно специалисту-медику. Развитие коммерческого сектора в здравоохранении и платных медицинских услуг определяет повышение требований пациентов к их сервисности, требует изменения стиля отношений между пациентами и медицинскими работниками. Развитие правовых отношений в здравоохранении, биоэтики, повышение профессиональной ответственности врача требует внимательного отношения к слову. Уровень доверия к профессиональным качествам врача, допускающего ошибки в устной или письменной речи, резко снижается. Врач должен уметь строить высказывание в любом жанре и в соответствии с фактором адресата.

Профессия врача предполагает в качестве обязательных компонентов сформированные умения в области диалогической и монологической речи: вести диалог с пациентом, его родственниками, коллегами, выступать на врачебных конференциях, выступать перед населением с целью профилактики заболеваний и приобщения к здоровому образу жизни и т.п.

Дисциплина «Практическая риторика врача» способствует формированию коммуникативных умений и повышению уровня профессионально значимой коммуникативной компетентности будущего врача.

Роль дисциплины «Практическая риторика врача» особенно возросла в связи с введением новых образовательных стандартов ФГОС ВПО и ФГОС ВО, реализующих компетентный подход и делающих упор на формирование важнейших профессиональных компетенций врача.

В соответствии с новыми стандартами ФГОС ВО, дисциплина «Практическая риторика врача» включена в вариативную часть блока 1 (дисциплины по выбору). Она нацелена на формирование и развитие у будущего врача общей практики, врача-педиатра общей практики и врача-стоматолога лингвистической и коммуникативной компетенций на русском языке, представляющих собой совокупность знаний, навыков, умений, компетенций, необходимых для установления межличностного контакта и бесконфликтного общения в социально-культурной, официально-деловой и, главным образом, профессиональной сферах и ситуациях человеческой деятельности.

При узком взгляде на перечень компетенций, в результате освоения дисциплины «Практическая риторика врача» в соответствии с требованием ФГОС ВПО (08.11.2010) формируются следующие общекультурные компетенции:

1. Способность и готовность к логическому аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, к редактированию текстов профессионального содержания, к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности, к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантности (ОК-5).

2. Способность и готовность овладеть сведениями из иностранных языков на уровне бытового общения, к письменной и устной коммуникации на государственном языке (ОК-6).

В соответствии с требованиями ФГОС ВО, выпускник медицинского вуза должен обладать следующими общекультурными и общепрофессиональными компетенциями, формируемыми на дисциплине «Практическая риторика врача»:

ОК-5 готовностью к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала;

ОПК-2 готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности.

Исходя из ФГОС ВПО и ФГОС ВО, нами была написана рабочая программа дисциплины «Практическая риторика врача», в которой ставится цель: формирование риторической компетенции и основ профессиональной коммуникативной компетенции будущего врача в области устной речи и письменной речи на русском языке.

Исходя из поставленной цели выдвигаются следующие задачи:

- 1) формирование представления об этапах развития речевой культуры общества и риторики;
- 2) формирование представления об особенностях устной публичной речи;
- 3) формирование способности и готовности к подготовке ораторского выступления: основных приемах поиска материала и видах вспомогательных материалов;
- 4) формирование способности и готовности к выступлению в соответствии с логико-композиционным построением речи;
- 5) формирование способности и готовности к построению высказывания в зависимости от адресата (аудитории);
- 6) формирование способности и готовности к использованию лингвистических средств воздействия;
- 7) формирование способности и готовности к эффективному использованию невербальных средств воздействия;
- 8) формирование представления об основных законах общения;
- 9) формирование способности и готовности к построению убеждающего выступления врача с соблюдением структуры, логики, с применением различных типов и видов аргументов;
- 10) формирование способности и готовности к построению информационного выступления;
- 11) формирование способности и готовности к построению протоколно-этикетного выступления;

- 12) формирование способности и готовности к построению развлекательного выступления;
- 13) формирование способности и готовности к профессиональной диалогической речи;
- 14) формирование способности и готовности к дебатам и дискуссии;
- 15) формирование представления об основных правилах общения врача и пациента;
- 16) формирование способности и готовности к соответствию имиджу врача;
- 17) формирование способности и готовности к использованию речевого этикета при общении врача с пациентами и коллегами.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО и ФГОС ВО нами изданы учебные пособия, реализующие данные требования [Орлова 2010, Орлова 2011, Орлова 2012, Орлова 2014, Орлова 2016], а также сдано в печать пособие «Практическая риторика врача». В данных учебных пособиях определены цели, задачи, содержание дисциплин, преподаваемых в медицинском вузе: «Русский язык и культура речи» и «Практическая риторика врача».

Перечисленные выше компетенции формируются с помощью языковых и коммуникативных упражнений: за наблюдением языкового факта следует его анализ, самостоятельный поиск аналогичного языкового факта, также широко используются интерактивные, творческие задания.

Теоретический материал излагается конспективно, он разбит на небольшие разделы, что способствует более легкому его восприятию. С целью проверки сформированности компетенций используются вопросы, специальные контрольные упражнения и тесты, к которым даны ключи.

Заключение. Таким образом, учебное пособие «Практическая риторика врача» рассчитано на российских студентов медицинских вузов, изучающих риторику. Оно может быть также использовано при изучении речеведческих дисциплин «Русский язык и культура речи», «Деловое общение медицинского работника», «Речевой этикет врача», «Общение врача и пациента».

Библиография

Орлова Е.В. Коммуникативно-компетентный подход к профессионально ориентированному обучению русскому языку и культуре речи в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. Журнал теоретических и прикладных исследований. – № 5 (94). – 2012. – С. 129–141.

Орлова Е.В. Культура профессионального общения врача: Коммуникативно-компетентный подход: монография. – М.: Форум, 2012. – 288 с.

Орлова Е.В. Нужен ли врачу русский язык? // Мир русского слова. – 2012. – № 1. – С. 31–35.

Орлова Е.В. Практикум по культуре речи для студентов медицинских вузов. / Е.В. Орлова (Гриф ИвГМА). – Иваново: ИвГМА, 2014. – 82 с.

Орлова Е.В. Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи в медицинском вузе // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: Языки и специальность. – 2012. – № 3. – С. 173–180.

Орлова Е.В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов / Е.В. Орлова (Гриф УМО). – Ростов-н/Д: Феникс, 2011; 2016. – 464 с.

Орлова Е.В. Русский язык и культура речи: Электронное издание для студентов медицинских вузов. ГОУ ВПО ИвГМА Росздрава, регистр. свид-во № 19490; номер гос. регистр. 0321001127; 2010.

Орлова Е.В. Содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе // Образование и наука. – 2012. – № 7. – С. 113–124.

Орлова Е.В. Формирование лингвистической компетенции студента медицинского вуза на занятиях по русскому языку и культуре речи // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2013. – № 3. – С. 83–89.

ФГОС ВПО: Приказ Минобрнауки России от 8 ноября 2010 г. N 1118 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7199>; <http://mon.gov.ru/dok>

ФГОС ВО 3+ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.isma.ivanovo.ru/articles/120>.

**От монолога к диалогу: стратегии формирования лингвориторических компетенций
в высшей школе**

¹Отургашева Наталья Вадимовна
²Сычев Александр Олегович

¹Сибирский институт управления – филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы при Президенте
Российской Федерации (СИУ РАНХиГС), Россия
630102, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, 6
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: vialuna@list.ru

²Сибирский институт управления – филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы при Президенте
Российской Федерации (СИУ РАНХиГС), Россия
630102, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, 6
студент 4 курса
E-mail: sychev@masterslova.pro

Аннотация. Статья посвящена осмыслению мотивации студентов к самостоятельному развитию лингвориторических навыков и поиску педагогического инструментария для укрепления подобной мотивации. Материалом для исследования послужила сложившаяся практика преподавания речеведческих дисциплин в вузе и возникшие на ее основе образовательные проекты, связанные с реализацией потребностей молодежи в развитии и совершенствовании речи: клуб парламентских дебатов и проект «Мастер слова».

Ключевые слова: лингвориторические навыки, образовательный проект, языковая личность, дебаты, общественно-политический дискурс.

УДК 378:81-11

**From monologue to dialogue: Strategies of forming linguistic rhetorical competencies
in higher school**

¹Natalya V. Oturgasheva,
²Alexander O. Sychev

¹Siberian Institute of Management – Branch of the Russian Academy of
People's Economy and Public Administration affiliated to the President of Russian Federation, Russia
630102 Novosibirsk, Nizhegorodskaya Str., 6
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: vialuna@list.ru

²Siberian Institute of Management – Branch of the Russian Academy of
People's Economy and Public Administration affiliated to the President of Russian Federation, Russia
630102 Novosibirsk, Nizhegorodskaya Str., 6
Student
E-mail: sychev@masterslova.pro

Abstract. The article discusses students' motivation for independent development of linguistic rhetorical skills and search for pedagogical tools to enhance this motivation. The material of the research is taken from the practice of teaching rhetorical subjects in higher education institutions as well as educational projects that emerged on the basis of meeting the young people' needs to develop and master their speech: a Parliamentary Debates Club and a "Word Master" project.

Key words: linguistic rhetorical skills, educational project, linguistic personality, debates, sociopolitical discourse.

UDC 378:81-11

Введение. Выпускники Сибирского института управления – будущие управленцы – занимают важное место в системе «речеделятелей» (термин Ю. Рождественского), призванных организовать жизнь общества оптимальным образом. Специфика профессиональной деятельности определяет меру ответственности за произнесенное или написанное слово: «чем больше степень вовлеченности в речевой труд, тем больше мера культурно-исторической глубины текстов, потребная для данной категории работников, и

тем больше число затрат времени на речевой труд в сравнении с другими затратами времени [Рождественский 2003: 133]. Поэтому формирование лингвориторических компетенций студентов является важным вкладом в профессиональную состоятельность будущих специалистов. Речеведческие курсы в нашем вузе представлены такими учебными дисциплинами, как «Риторика», «Русский язык и культура речи», «Межкультурная коммуникация», «Социолингвистика», в рамках которых студенты усваивают представление о правильной, убедительной и содержательной речи как основе эффективной коммуникации между людьми, социальными группами, народами и культурами.

Материалы и методы. Материалом для статьи послужила сложившаяся практика преподавания речеведческих дисциплин в нашем вузе и возникшие на ее основе проекты, связанные с реализацией потребностей молодежи в развитии и совершенствовании лингвориторических навыков. Речь пойдет о двух образовательных проектах («Кейс-клуб» – клуб парламентских дебатов и проект «Мастер слова»), плодотворно и успешно реализованных на базе Сибирского института управления, а позднее перешагнувших рамки вуза и вышедших в «большую жизнь» современного российского общества.

Методы исследования – включенное наблюдение, опрос, анализ текстов, сравнительно-сопоставительный метод.

Обсуждение. Исследования риторических предпочтений современных студентов показывают, что существует известное противоречие между риторическим идеалом отечественного типа и дискурсивными практиками современности: с одной стороны, осознание ценности таких достоинств речи, как уважение к собеседнику, диалогичность, естественность, онтологичность, гармонизация отношений, с другой, – высокая степень агональности, агрессивности, стремление к победе едва ли не любой ценой [Гольшикина, Машкович 2015]. Особенно заметно данное противоречие в рамках общественно-политического дискурса: целый ряд телевизионных передач, посвященных обсуждению актуальных социальных и политических вопросов, организован в формате дебатов, участники которых зачастую демонстрируют образцы софистики и эристики. Причины подобного состояния дел следует искать в специфике сложившейся лингвокультурной ситуации: падение престижа хорошей речи, практически ничем не ограниченный доступ к публичному слову, отсутствие цензуры как общественного института и риторической подготовки у участников коммуникации, намеренное нарушение языковых и речевых норм в интернет-пространстве, агрессивная и часто косноязычная реклама, демонстрирующие небрежность речи СМИ и т.п. Вполне очевидно, что сильная языковая личность не может быть продуктом сложившейся в современной культуре ситуации, однако она не может быть и результатом исключительно академических занятий – хотя бы потому, что речеведческие дисциплины в вузе обычно ограничены объемом одного семестра. Задача высшей школы – способствовать развитию активного языкового сознания личности, запустить механизмы его самосовершенствования, сформировать профессионального речедеятеля, который смог бы объективно оценивать происходящие в языке процессы и влиять на них непосредственным образом [Бондаренко 2011]. Причем это формирование не может ограничиваться ни школьными уроками русского языка, ни вузовскими курсами гуманитарных дисциплин.

Теория и практика риторического образования убедительно свидетельствует о том, что лингвориторические способности развиваются и укрепляются только в условиях общественно целесообразной практики выступлений, что стиль речи формирует стиль жизни общества, благополучие которого напрямую зависит от речевых умений и навыков его граждан, от баланса определенных видов речи в социуме [Рождественский 2003, Рождественский 1997]. Выдающиеся филологи XX века настаивают на нерасторжимой связи развития языка, речи и общества: «Речь укрепляет временную и пространственную оси общества. Грамматика есть метод, с помощью которого мы осознаем текущий социальные процессы» [Розеншток-Хюсси 2008: 59]. Кроме того, психологи выяснили, что наиболее интенсивное развитие интеллекта происходит в период с 19 до 30 лет, «лексическая функция достигает своего максимума в 40 лет, а вербальные функции именно с этого периода прогрессируют наиболее интенсивно, достигая самого высокого уровня после 40–45 лет» [Бондаренко 2011: 287]. Человек, неспособный артикулировать свои мысли, переживания, предложения и цели, нарушает ритм поступательного движения общества и провоцирует сбой в механизме функционирования государства: «ни внутренняя жизнь человека, ни процессы, протекающие в окружающем мире, не получают своего завершения, пока они не выражены в слове или не зарегистрированы членораздельной человеческой речью» [Розеншток-Хюсси 2008: 69].

Из этого следует, что задача высшей школы заключается в мотивации студентов к осознанной самостоятельной речевой деятельности, ее анализу и совершенствованию посредством эффективных педагогических методик и технологий.

Задача настоящей статьи – осмысление опыта работы с образовательными проектами и поиск педагогического инструментария, пригодного для укрепления мотивации современных студентов к развитию собственных лингвориторических навыков, а значит, эффективного с точки зрения формирования сильной языковой личности. Элементы состязательности, агональности представляются необходимыми в процессе формирования сильной языковой личности, поскольку именно конкуренция создает условия для ее проявления и утверждения. Особенно важно учитывать данное обстоятельство при подготовке будущих управленцев (а это большая часть выпускников нашего вуза), основная сфера деятельности которых – управление общественными и государственными процессами. По мысли Ю. Рождественского,

«предметная практическая речь всегда воплощает какой-либо интерес, а в обществе всякий интерес встречается с противоборствующим интересом. Поэтому всякое ораторское действие – это борьба за утверждение собственной точки зрения» [Цит. по: Аннушкин 2010].

Состязательное начало обладает высоким обучающим и мотивационным потенциалом, поэтому дебаты и конкурсы различного уровня должны входить в программу подготовки самосовершенствующейся языковой личности. В Сибирском институте управления они представлены ежегодным конкурсом ораторов, победители которого участвуют в городском конкурсе «Сила слова», а также успешной и плодотворной деятельностью «Кейс-клуба».

Клуб парламентских дебатов «Кейс-клуб» возник в СибАГС (прежнее название вуза) в 1997 году в результате знакомства российского образовательного сообщества с международной практикой молодежных дебатов. За двадцатилетнюю историю существования клуб доказал и методологическую состоятельность тренингового формата дебатов, и популярность самих полемических состязаний среди студентов.

В настоящее время «Кейс-клуб» является признанным лидером городского движения парламентских дебатов, постоянным инициатором и участником различных профильных проектов. Деятельность клуба включает проведение школ полемического мастерства для новичков, продвижение идей эффективной полемики среди молодежи через школы парламентских дебатов, проводимых в Сибирском регионе, подготовку команд для участия в городских, российских, международных турнирах по парламентским дебатам, организацию публичных ролевых дебатов и чемпионатов различного уровня. В частности, осенью 2016 года «Кейс-клуб» выступил организатором юбилейного XV Международного турнира «Кубок Сибири», в котором приняли участие 24 команды из России и стран ближнего зарубежья.

Высокий образовательный потенциал дебатов заключается в сочетании игрового формата, четкого регламента действий и большой подготовительной работы, в ходе которой студенты готовят кейс – систему доказательств и рассуждений на заданную тему. Подробные инструкции по подготовке речей и ведению конструктивного спора переводят теоретическую риторику в аспект практического речевого взаимодействия между командами, а наличие квалифицированных экспертов, осуществляющих судейство по заранее известным игрокам критериям, их взвешенные оценки и комментарии позволяют участникам состязаний совершенствовать мастерство убедительного публичного выступления. Опыт применения дебатов доказывает возможность эффективного использования данного формата как в учебной и воспитательной работе, так и в различных социальных практиках [Отургашева 2011]. Условия состязательности помогают раскрыть интеллектуальные, творческие способности личности, развить ее речевые навыки, извлечь из ошибок опыт командного взаимодействия и конструктивной полемики с оппонентами.

В настоящее время вполне очевидной является проблема отсутствия навыка публичных выступлений у большого количества людей, чья жизнь непосредственно связана с необходимостью быть на сцене или выступать. Умение грамотно и четко доносить свою мысль является неотъемлемым элементом построения успешной карьеры, особенно для представителя молодой части населения, для которого данный навык может стать конкурентным преимуществом на рынке труда и компенсировать отсутствие иных компетенций или опыта работы. Но на данный момент качественное обучение навыкам коммуникации – дорогостоящая процедура, зачастую недоступная молодежи ввиду низкого уровня материальной самостоятельности (средняя стоимость ОДНОГО тренинга по публичным презентациям – от 3000 до 5000 р.). Молодой человек оказывается в практически безвыходном положении: он вынужден либо довольствоваться услугами не самых квалифицированных тренеров, предлагающих свои услуги по низкой стоимости или бесплатно, либо заниматься самообразованием, что зачастую не приводит к эффективным результатам. Усугубляет ситуацию тот факт, что о возможностях бесплатного обучения в рамках проектов государственной молодежной политики молодежь мало информирована.

Одним из способов решения данной проблемы стал образовательный проект «Мастер слова», который возник в 2014 году по инициативе первокурсника, прослушавшего курс академической риторики (сейчас он учится на 4 курсе и является соавтором данной статьи). Проект был задуман как продолжение обучения ораторскому мастерству в актуальном для молодежи соревновательном формате командного взаимодействия. Региональный некоммерческий образовательный проект «Мастер слова» – это двухмесячная образовательная программа по основам публичных выступлений и мастерству коммуникации, составленная с опорой на современные стандарты ведущих мировых специалистов. Проект состоит из двух частей – блок интенсивной образовательной программы с участием лучших экспертов региона и конкурсный блок, включающий работу с наставниками и выявление победителя конкурса на финальном мероприятии. Проект развивает талантливую молодежь и решает проблему низкого уровня риторической подготовленности экономически активного населения, для которого публичные выступления являются наиболее актуальными. Миссия проекта – создать образовательную среду в городе Новосибирске, благодаря которой каждый молодой человек сможет построить успешную карьеру за счет качественных и эффективных публичных выступлений, а также умения вести переговоры.

За три года, в рамках шести сезонов обучения мастерству владения словом, участниками проекта стали 660 учащихся из 12 вузов и 5 техникумов г. Новосибирска. Обязательный элемент состязательности заключается в том, что цикл обучения заканчивается образованием команд, наставниками которых

являются представители творческих профессий: тренеры по публичным выступлениям, шоумены, режиссеры театров, актеры. Так же, как в популярном телевизионном проекте «Голос», на каждом отборочном этапе количество участников в команде сокращается, и в финал выходят восемь лучших ораторов. Завершением проектного сезона становится финальный конкурс импровизаций и публичных выступлений, где победители отборочных туров демонстрируют полученные в ходе обучения навыки и стремятся завоевать почетный титул лучшего мастера слова. Подготовленное проектной командой финальное мероприятие объединяет многочисленных участников, экспертов, партнеров и зрителей и становится заметным событием в культурной жизни города.

Говоря о формировании лингвориторических компетенций в ходе обучения участников, важно отметить мотивацию молодых людей, приходящих в проект. В целях составления объективной картины были опрошены 164 участника двух последних сезонов проекта. Молодым людям предлагалось выбрать из четырех вариантов тот, который подходил им в наибольшей степени. Вопрос звучал следующим образом: «Какова основная мотивация Вашего участия в проекте?» И варианты ответов: «стремление к собственному развитию», «желание преодолеть страхи и зажимы», «потребность в формировании новых социальных связей», «самореализация и выражение внутренних эмоциональных посылов». Статистика ответов респондентов представлена на диаграмме:

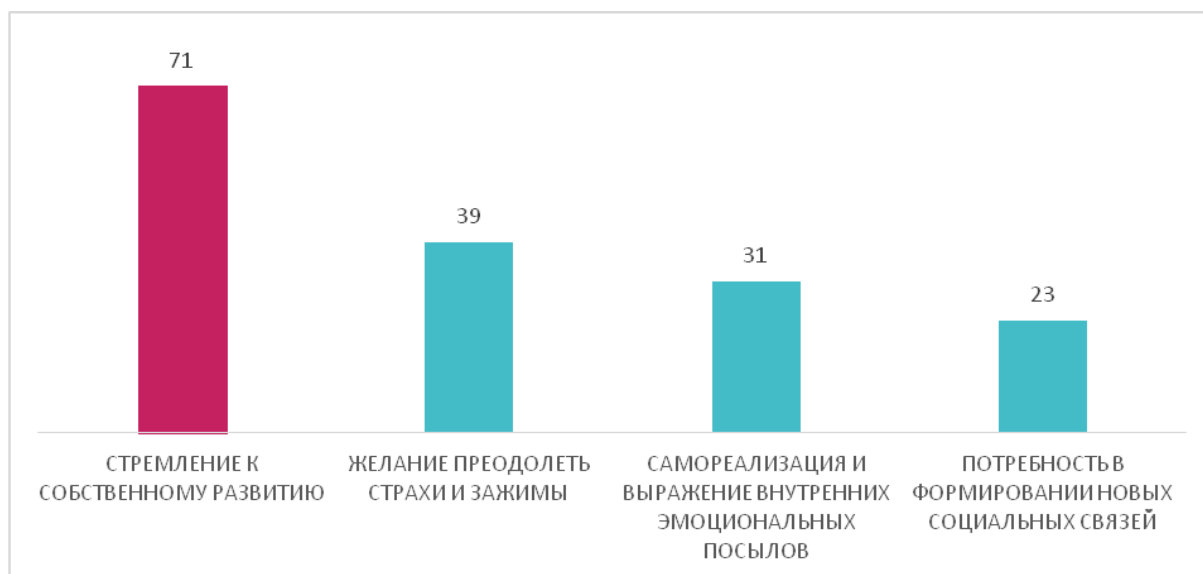


Рис. 1. Мотивация участников проекта.

Как видим из результатов опроса, основной мотивацией молодых людей, участвующих в проекте, является стремление к собственному развитию (в области коммуникации), что в целом говорит о высокой значимости для молодых людей (с поправкой на выборку) лингвориторических компетенций, даже в условиях так называемой «твиттеризации» мышления и общения.

С другой стороны, нельзя не отметить и три других ответа, которые набрали сопоставимые по сравнению друг с другом результаты. В целом они позволяют заключить, что для молодых людей достаточно значимой является проблема страхов и наличия зажимов у них ввиду недостаточного опыта коммуникативных взаимодействий, и, что не менее важно, они ее осознают и стараются решить посредством участия в мероприятиях проекта. Кроме того, достаточно важным для студентов является возможность общения и выстраивания горизонтальных и вертикальных социальных связей, которые при этом позволяют им взаимодействовать с другими людьми в рамках своего ценностного поля.

Вне зависимости от мотивации и условий попадания в проект, участие в обучающем процессе для каждого участника – яркое жизненное событие, комплексно формирующее более конкурентоспособную, творческую и коммуникативно сильную личность.

Заключение. Клубная и проектная деятельность студентов обладает огромным образовательным потенциалом и мотивирует участников к анализу и совершенствованию собственных речевых навыков. Выдвижение лидеров и наличие команды заинтересованных студентов-единомышленников обеспечивает успешное развитие данных видов деятельности в рамках вуза, а впоследствии – в социокультурном пространстве города и региона.

Риторический, коммуникативный и организационный опыт, который приобретают участники «Кейс-клуба» и проекта «Мастер слова», содействует становлению сильной языковой личности, способной не только эффективно встраиваться в общественно-политический дискурс, но и формировать его лингвориторические координаты. В ходе реализации данных проектов студенты сотрудничают с различными об-

ществленными организациями, проводят публичные мероприятия городского, регионального и российского масштаба, вносят большой вклад в укрепление престижа хорошей речи среди молодежи.

Клубная и проектная деятельность, будучи актуальными и популярными формами проявления молодежной самостоятельности и творческой активности, являются эффективными педагогическими инструментами формирования интегральной лингвориторической компетенции в высшей школе.

Библиография

Аннушкин В.И. Язык и жизнь. Книга о русском языке – речи – слове. – М.: Русская школа, 2010. – 320 с.

Бондаренко М.А. Формирование активного языкового сознания личности в условиях современной лингвокультурной ситуации. – Речевая коммуникация в современной России: материалы II Международной научной конференции (Омск, 27 – 30 июня 2011 г.) / под ред. О.С. Иссерс. В 2-х т. Т. 1. – Омск: Вариант-Омск, 2011. – С. 285–289.

Гольшких Л.А., Машкович О.А. Отечественный и американизированный риторические идеалы: исследовательские конструкты или реальность? // Межкультурная коммуникация: лингвистические аспекты: сборник статей Международной научно-практической конференции / колл. авторов; отв. редактор Г.М. Мандрикова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015. – С. 89–95.

Отургашева Н.В. Формирование коммуникативной компетенции студентов высшей школы: от монолога к диалогу // Философия образования. – 2011. – № 6. – С. 218–225.

Рождественский Ю.В. Принципы современной риторики. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 176 с.

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

Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. – М.: Лабиринт, 2008. – 270 с.

**Современная модель образования в свете требований
постиндустриального общества**

Петрикова Анна

Институт русистики Филолофского факультета Прешовского университета, Словакия
08001, Прешов, ул. 17 новембра, 1
доцент
E-mail: anna.petrikova@ff.unipo.sk

Аннотация. В статье представлена модель образования с учетом актуальной ситуации в постиндустриальном мире. Востребованная реорганизация системы образования и получение новых знаний, профессиональная подготовка личностей предусматривает будущий конструкт общества, реагируя на зарождающуюся в науке парадигму конвергентных технологий – все это будет предъявлять высочайшие требования к молодым специалистам.

Ключевые слова: образование, модель, глобально-эволюционный подход, мотивация.

УДК 378.1

**Contemporary educational model from the perspective of the requirements
of post-industrial society**

Petrikova Anna

Institute of Russian Studies, Faculty of Arts, University of Prešov, Slovakia
08001 Prešov, 17. Novembra Str., 1
Docent
E-mail: anna.petrikova@ff.unipo.sk

Abstract. The article offers a model of education which takes into account the current situation in the post-industrial world which will set the highest requirements for young specialists. It will be reflected in the urgent reorganization of the educational system and obtaining new knowledge, professional training of individuals providing for a construction of a future society, responding to the emerging scientific paradigm of converging technologies.

Key words: education, model, global-evolutionary approach, motivation.

UDC 378.1

Введение. В данном исследовании мы будем исходить из глобально-эволюционного подхода к анализу состояния современной образовательной среды, которая базируется на двух основных принципах: восприятие предмета исследования как составной части единого, целого мира и динамизме процессов разного порядка (прогресс, регресс, устойчивость), определяющих настоящее и будущее развитие сферы образования.

Обсуждение. Наши наблюдения указывают на несколько существенных вопросов в актуальной проблематике образовательного пространства, требующих принятия срочных и ответственных решений:

- 1) нынешнее состояние образования, воздействующее на обучаемых и накладывающее управленцами рамки на преподавательский состав;
- 2) традиционный процесс обучения, который влияет на эмоциональный интеллект обучаемых, повышая их тревожность и стресс во время пребывания в образовательном учреждении;
- 3) применение старых методов в новых условиях существования информационного общества;
- 4) несамостоятельность учащихся;
- 5) низкая степень уверенности в себе у подрастающей молодежи;
- 6) недооценка принципа индивидуализации, творческого потенциала обучаемых;
- 7) игнорирование принципов философии образовательной кросс-культуры [Петрикова и колл. 2013].

Результаты международного исследования PISA-2012 в Словакии показали, что число учащихся с низкими уровнями математической, читательской и естественно-научной грамотности увеличилось по сравнению с 2009 годом. Данная программа оценивает образовательные достижения пятнадцатилетних учащихся, и главными составляющими исследования являются следующие компоненты:

- 1) вовлеченность студентов 15-летнего возраста в процесс обучения;
- 2) эмоциональная [Куприна и колл. 2010] составляющая процесса обучения, тревожность;
- 3) мотивация к изучению математики;
- 4) связь между результатами по математической грамотности и индексом «внутренняя мотивация»;
- 5) связь между результатами по математической грамотности и индексом «внешняя мотивация».

Между вовлеченностью, мотивацией, желанием получать новые знания, верой в свой успех существует прямая связь с уровнем использования собственного потенциала и результативностью процесса образования. Следующая диаграмма наглядно демонстрирует, как показатель отношения к образованию зависит от внутренней (внешней) мотивации, тревожности и уверенности в себе. В данном случае индекс отношения к образованию в 2012 году намного уменьшился по сравнению с 2003 годом.

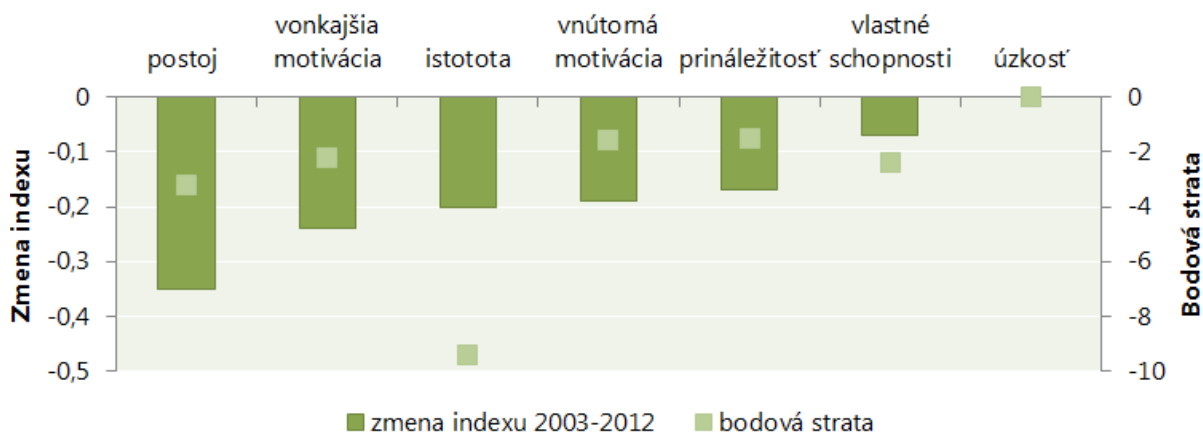


Рис 1. Отношение учащихся к образованию (диаграмма).

Такие результаты принуждают управленцев в сфере образования задуматься над изменениями в системе образовательного пространства, поскольку это говорит о том, что словацкие дети не испытывают положительных эмоций при посещении школы, у них не выработано упорство в учебе, низка открытость при решении задач и восприятию самих себя как здоровых, уверенных в себе личностей, они не умеют справляться с потоком информации.

В современную модель образования обязательно должны входить следующие факторы: содействие родителей и педагогов при изменении отношения учащихся к образовательному процессу, вовлеченность учащихся в образовательный процесс, побуждение их к мотивации, вера в себя, активное участие в различных мероприятиях [Результаты. Электронный ресурс].

Действительно, у какого процента преподавателей есть время, место и возможность дать учащимся поучиться на своих ошибках? При решении заданий преподаватели, в основном, требуют использовать только один способ. Однако есть и другие возможности, которыми учащиеся не могут воспользоваться, что свидетельствует о нетворческом подходе самого обучающего. Учащиеся находят новые пути решения поставленных задач и рады бы это обсудить с преподавателем. Но если наставник – манипулятор, а его стиль обучения – авторитарный, то его целью является не достижение эффективности учебного процесса, а чувство личного успеха. Основная задача учителя состоит в бескомпромиссной оценке результатов учащихся. В данном случае вряд ли учитель захочет выслушивать аргументирование учащихся: когда обучаемый не перечит, но он работоспособен, замечателен, то ученик соответствует представлениям. С другой стороны, если взгляд на проблему у обучаемого совсем не совпадает с мнением преподавателя, ученик ищет иные пути поставленной задачи, творчески подходит к заданиям, то он обречен на нетолерантное отношение со стороны обучающего.

Современная модель образования должна также учитывать высокую школьную культуру. Положительная атмосфера школы с теплыми и благоприятными взаимоотношениями между педагогом и обучаемым должна выходить за границы классной комнаты и исходить из тех ценностей, которые ясны как наставникам, так и учащимся. Учебная деятельность и успеваемость учащихся при таком духовном климате намного улучшится.

В продвижении модели образования в глобально-эволюционном подходе огромную роль играет межкультурная дидактика, с которой будущие педагоги сталкиваются во время профессиональной подготовки. Невозможно представить сегодняшний мир и образование без функциональной грамотности при существовании в многополярном, поликультурном мире.

Целью предлагаемой нами модели современного образования является, прежде всего, осознание растущей необходимости обучать новое поколение новой **деятельностной компетенции** – активной и ответственной жизненной позиции. Особое внимание уделяется понятию **эмоционального интеллекта**, поскольку когнитивная деятельность тесно взаимосвязана с социальным и культурным окружением, в котором происходит когнитивный процесс (класс, профессиональная среда, и т.д.), обмен информацией и эмоциональный поток [Петрикова и колл. 2016]. Мы считаем, что образование – это непрерывный процесс развития личности, совершенствование его компетенций с целью быть ответственным и активным, гуманно ориентированным членом общества, страны и всей планеты. Поэтому непрерывное образование, открытые университеты для «3 поколения», курсы переподготовки, возможности мобильных стажировок для обмена опытом должны присутствовать в модели образования.

Таким образом, необходимо задуматься над срочной трансформацией процесса преподавания учебных предметов в активное практико-ориентированное общение и взаимодействие с учетом непрерывного образования. Для реализации такой модели необходимо положительно настроиться на обогащающий взаимный процесс на всех уровнях образования, поскольку цель у всех одна – развитое обучающееся общество.

Мы считаем, что в конструировании современной модели образования, необходимо учитывать следующие компоненты:

1. Реорганизацию социального пространства.
2. Вовлечение и участие высших учебных заведений в поиски путей преодоления взаимосвязанного комплекса современных проблем.
3. Конструктивное изменение, которое возможно только при изменении мотивов и ценностей, определяющих наше поведение.
4. Активный подход к жизни: нужны мудрые решения, отражающие новый уровень сознания миллионов простых людей.
5. Соблюдение требований о всякого рода привилегии на индивидуальном или национальном уровне, которая должна сопровождаться соответствующей ответственностью [Петрикова 2016].

Заключение. Нужно отметить, что будущее – это уже настоящее, и при составлении любой модели образования необходимо помнить, что объектом исследований является живой человеческий потенциал обучаемых, которые вскоре станут управленцами и понесут ответственность за общество, его мировые ценности и духовный потенциал всего человечества.

Библиография

Диаграмма: OECD, репортёты IVP (tabul'ka III.2.1b, 2.3f, 2.4e tabul'ka III.4.1f, 4.2f, 4.3f tabul'ka III.3.4f, 3.5f)

Куприна Т.В., Минасян, С.М., Руда О.В. Управление эмоциями в зеркале кросс-культурных исследований. – Ереван: Лимуш, 2010. – 151 с.

Петрикова А. Архитектура современной образовательной среды – глобально-эволюционный подход // The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) ISSN-2470-1262 is both moderated and refereed. Russian Department, Middlebury College, Middlebury, Vermont 05753, USA, 2016. – С. 67–75.

Петрикова А., Куприна Т. Основы межкультурной дидактики – парадигма трансформации иноязычного образования // Кудрявцева Е.Л., Микулацо И., Чиршева Г.Н., Игнатьева Л. (сост.) II Международная конференция и X Международный научно-практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века» (Пула, 16 – 23 июля 2016). – М.: Инновации и эксперимент в образовании, 2016. – С. 62–66.

Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию. – Прешов: ФФ Прешовский университет, 2013. – 365 с.

Результаты международного исследования PISA-2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rtc-edu.ru/sites/default/files/files/news/PISA%202012_results.pdf

**Литература на уроках русского языка в австрийской школе
(на примере поэмы «Анна Снегина» С.А. Есенина)**

Пойнтнер Эрих Альфредович

Гимназия г. Санкт-Пёльтен/Венский университет, Австрия
3100, Санкт-Пёльтен, Йозефштрассе, 84
кандидат филологических наук,
Генеральный секретарь Австрийской ассоциации
преподавателей русского языка и литературы (ААПРЯЛ)
E-mail: erichpoyntner@gmx.at

Аннотация. Целью статьи является обсуждение работы с оригинальным русским текстом на уроках русского языка как иностранного. Текст Есенина дается в оригинале, это исходный материал и цель проведенных на уроках и вне уроков анализов и бесед. Мотивация для работы с текстом изначально – более или менее повседневная коммуникативная ситуация, а ознакомление учащегося с текстом происходит на разных этапах вплоть до сравнения русского текста с произведениями на немецком языке.

Ключевые слова: структура текста, анализ, исторические и общественные процессы, интерпретация текста, иностранный язык.

УДК 372.881.161.1(436)

**Russian literature in Russian language lessons in Austria
(A case of Sergei Yesenin's "Anna Snegina")**

Erich A. Poyntner

St. Pölten Gymnasium, Niederösterreich, Austria
3100 St. Pölten, Josefstraße, 84
Candidate of Sciences (Philology),
General Secretary of the Austrian Association of Russian Language and Literature Teachers
E-mail: erichpoyntner@gmx.at

Abstract. The aim of the article is to discuss work with original Russian texts at the lessons of Russian as a foreign language. Yesenin's text as a source material is given in the original for analysis and talks in class and out of class. The motivation for the text work at the initial stage is a daily communicative situation with a further study of the text at the subsequent stages of analysis with the final aim of comparing the poet's poem with similar works by Russian and Austrian writers.

Key words: textual structure, analysis, historic and social processes, text interpretation, foreign language.

UDC 372.881.161.1(436)

Введение. Анализ художественных текстов в иностранной аудитории связан с некоторыми особенностями. В последние годы все чаще требуется оправдание выбора текста, потому что указание на то, что текст «классический» или «важный», уже не принимается учащимися.

По Ю.М. Лотману, текст обычно решает художественный вопрос в форме сопоставления и противопоставления элементов в парадигме или в синтагме семантического процесса. На уроках русского языка (продвинутого этапа) эти художественные вопросы могут быть связаны с теми темами, которые вынесены для обучения на выпускных экзаменах по русскому языку. Таким образом, работа над данными темами обогащается почти всегда необычными решениями проблем в художественных текстах, причем необходимо учесть, что есть отличия во времени, обществе, ментальности и ряде других парадигм, которые сильно влияют на восприятие текста, написанного на иностранном языке.

Возьмем в качестве примера тему «проблемы молодежи». Под ними подразумеваются, как правило, проблемы с родителями, в школе, как найти место в обществе, первая любовь, мечты, выбор профессии и т.п. Естественно, что к такому комплексу вопросов легко найти подходящие тексты из художественной литературы. Превосходные примеры находим у И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого и многих других авторов. Но здесь мы хотим обратить внимание на поэму «Анна Снегина» С.А. Есенина.

Методы и материалы. В данной статье мы пользуемся, прежде всего, методом структурного анализа художественного текста (по М. Лотману), а также обращаем внимание на эстетику восприятия текста читателем: с одной стороны, читателем, изучающим русский язык как иностранный, с другой – читателем-филологом. Употребляется и метод интертекстуального сравнения текста с другими произведениями на подобную тему. Материалом служит поэма С.А. Есенина «Анна Снегина», а также «Кирбиш» австрийского автора Антона Вильдганса, как и романы «Котлован» и «Чевенгур» А. Платонова и рассказ «Судьба человека» М. Шолохова.

Обсуждение. Предтекстовая работа. Общий разговор по вышеназванным темам:

Какие проблемы у молодых людей? Какие у них мечты? Какую роль играют школа, выбор профессии, родители?

– Что мы знаем об исторических событиях в России в 1917 году? Что в это время происходило в Австрии?

Отрывок из текста:

<p>Детство и юность С.А. Есенин. Анна Снегина В апреле прозябнуть трудно, Особенно так в конце. Был вечер задумчиво чудный, Как дружья улыбка в лице. Объятья мельника круты, От них заревет и медведь, Но все же в плохие минуты Приятно друзей иметь. «Откуда? Надолго ли?» «На́ год». «Ну, значит, дружище, гуляй! Сим летом грибов и ягод У нас хоть в Москву отбавляй. И дичи здесь, братец, до чёрта, Сама так под порох и прет. Подумай ведь только... Четвертый Тебя не видали мы год...» Беседа окончена. Чинно Мы выпили весь самовар. По-старому с шубой овчинной Иду я на свой сеновал. Иду я разросшимся садом, Лицо задевает сирень. Так мил моим вспыхнувшим взглядам Состарившийся плетень. Когда-то у той вон калитки Мне было шестнадцать лет, И девушка в белой накидке Сказала мне ласково: «Нет!» Далекие, милые были! Тот образ во мне не угас. Мы все в эти годы любили, Но мало любили нас.</p>	<p>durchfrieren</p> <p>in Gedanken vers. wunderbar Umarmung heftig brüllen</p> <p>этим mehr als genug Wild Pulver „laufen“</p> <p>Gespräch anständig</p> <p>Schafspelz Heuboden verwachsen berühren Flieder entzündet alt Zaun Gartentür</p> <p>Überwurf Zärtlich</p> <p>Bild verlöschen</p>
<p>Сергей Есенин (1895–1925) – один из самых известных русских поэтов. Он родился в деревне недалеко от Рязани, начал писать стихи и переехал в Петербург/Петроград. Там вел довольно крутую жизнь (называл себя самого «хулиганом»). У него было много романов с женщинами, женился на всемирно известной актрисе Айседоре Дункан, много пил, писал о жизни в деревне и в московских кабаках. Покончил с собой в возрасте 30 лет в гостинице «Англетер» в Петрограде. В автобиографической поэме «Анна Снегина» Есенин рассказывает о том, как он возвращается в деревню, вспоминает детство и юность. В эти дни начинается революция.</p>	
<p>Вопросы</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. О чем идет речь? 2. Где находится герой? 3. С кем встречается герой (Сергей)? 4. Что они делают? 5. Какие у него планы? 	

6. О чем он думает у калитки? 7. Что он думает о любви? Какие проблемы, по-твоему, у молодых людей в Австрии и в других странах? Подумай о таких темах, как деньги, отношение к родителям, любовь, дружба, тусовки, где жить, школа, планы на будущее...	
Правильно – неправильно? 1. Молодой человек приехал в деревню на год. 2. Мельник очень сильный. 3. В деревне много грибов. 4. Мельник не любит охоту. 5. Сергей живет в гостинице. 6. Он вспоминает старого друга. 7. Он думает, что его не любили.	

В тексте повествователь вспоминает время, когда ему было 22 года, а герой этого рассказа вспоминает время, когда ему было 16 лет. Есенин окончил поэму в 1925 году. Тогда ему было 30 лет.

Разговор об отрывке текста после решения заданий, приведенных выше.

Какую ситуацию описывает автор? Представьте себе, что вы через десять лет вернетесь в свою родную деревню или родной район в городе. Какие места для вас будут важны? С кем вы будете разговаривать?

На этом месте можно закончить работу с текстом. В лучшем случае учащиеся теперь хотят познакомиться с полным текстом.

Полный текст. А.В. Долгополов утверждает: «Философию автора и его концептуальные установки, коммуникативное и нарративное задания следует изучать в тесном переплетении с анализом исторических, социальных и мировоззренческих предпосылок появления анализируемого текста. Три знаменитых вопроса русской классической эпохи (двенадцатый – двадцатый века). Русский человек всегда был озадачен проблемой самоидентификации, поисками смысла жизни, виновных в происходящем, своей роли в преобразовании мира» [Долгополов 2014: 214].

Поэма Есенина может служить прекрасным примером вышесказанного. Есенинский повествователь рассказывает об исторических событиях (войне, революции), социальном положении (жизни в деревне, отношении между деревенскими жителями, приезжими из города, и представителями дворянства) и мировоззрении автора (индивидуализм главного героя).

Текст Есенина включает в себя несколько уровней:

- события мирового масштаба: Первая мировая война, становление Советской власти;
- события государственного масштаба: революция, экспроприация дворян;
- жизнь в деревне;
- жизнь главных протагонистов: Сергей, Анна, Прон Оглоблин;
- воспоминания главного героя;
- дальнейшее развитие событий (письмо Снегиной).

Все повествование построено с точки зрения главного героя, Сергея, в котором явно просматриваются черты автора, биографического Есенина (который в самом деле дезертировал из русской армии). Однако его нельзя отождествить с биографическим Есениным. Все творчество поэта, включая «Черного человека» и другие стихи, отличается тем, что он иронически играет с собственной биографией, но отражение личности автора отличается от самой личности.

Текст имеет весьма сложную временную структуру: все события рассказываются с временно́й точки зрения шесть лет спустя (Мельник пишет письмо. Анна Снегина уже уехала из России и живет в Лондоне). Во время главных событий (в 1917 году) герой вспоминает 1911 или 1912 год («когда-то у той вон калитки мне было шестнадцать лет»). Таким образом, в повествовании переплетаются мировоззрения героя после революции, во время революции и до революции. Развиваются и социальные отношения между героями: вначале молодой деревенский житель крестьянского происхождения получает отказ от молодой дворянки, потом он идет к ней как представитель новой власти (вместе с Проном), а в конце реагирует весьма странно на письмо эмигрантки, бывшей возлюбленной:

Письмо как письмо.

Беспричинно.

Я в жисть бы таких не писал.

Надо отметить, что герой как-то неактивно принимает роль представителя новой власти. Прон просит его поехать с ним забрать имение, Сергей согласен, но там он, после сообщения, что муж Анны погиб, только говорит:

Они сегодня не в духе.

Поедем-ка, Прон, в кабак.

Таким образом, герой-дезертир-писатель, каким-то странным образом действует как бы в стороне от текущих событий, что и продолжается в дальнейшем. Во время его отсутствия погибает Прон, но мельник как символ деревенской жизни остается таким же, каким был. Так и объясняется странное равнодушие героя к письму Анны. Его непринадлежность к какому-либо социальному слою объясняет, как ни странно, мужик-пьяница Прон:

Воспитан ты был кулаком.

Но все ж мы тебя не порочим.

Ты – свойский, мужицкий, наш (...).

Что касается структуры пространства, то тоже открывается весьма сложный мир: Петербург (Питер) – Рядово – Криуша – Лондон. Двойная деревня Рядово (порядок) и Криуша (беспорядок) являются символом России. Петербург и Лондон существуют как точки воображения, куда убегают герои (Сергей – в Питер, Анна – в Лондон). Причем Петербург и Рядово – это свое пространство, а Криуша и Лондон – чужое. Герой в деревне уже не свой, как и в Питере, наверное, а Анна теряет свою родину, по которой она тоскует за границей:

Но вы мне по-прежнему милы,

Как родина и как весна.

Интересны в тексте и дороги: в конце поэмы Анна утверждает:

Дорога моя ясна...

Немного раньше, когда Анна уехала из деревни, герой-повествователь замечает:

Под вечер они уехали.

Куда?

Я не знаю, куда.

В равнине, проложенной вехами,

Дорогу найдешь без труда.

В начале текста и в конце дорога в деревню описывается почти одинаковыми словами:

Дорога довольна хорошая,

Приятная холодная звень.

Луна золотою порошею

Осыпала даль деревень.

(Начало: 17 год, апрель.)

И вот я опять в дороге.

Ночная шонская хмарь.

Бегут говорливые дроги

Ни шатко ни валко, как встарь.

Дорога довольно хорошая,

Равнинная тихая звень.

Луна золотою порошею

Осыпала даль деревень.

(Конец: 23 год, июнь.)

Дорога героя всегда конкретная и символическая одновременно, дорога Анны абстрактная (дальнейшая жизнь). Характерно, что герой не интересуется абстрактной дорогой Анны, а конкретную нашел бы «без труда».

Вернемся к высказываниям А. Долгополова, теперь интересно сравнить роль героев в «преобразовании мира»: и Сергей, и Анна стоят в некотором смысле вне этого мира – он как писатель, она как дворянка-эмигрантка; Прон находится в этом мире – он главный протагонист деревенской жизни и революции, он и погибает в этом мире; Мельник тоже находится в этом мире, но, в отличие от Прона, остается таким же, каким был раньше.

Сравнение. Интересно, что в австрийской литературе того же времени можно найти поэму, во многих отношениях похожую на «Анну Снегину» – «Кирбиш» Антона Вильдганса, опубликованную впервые в 1927 г. (Kirbisch oder der Gendarm, die Schande und das Glück von Anton Wildgans).

В тексте автор описывает австрийскую деревню Юбельбах (Übelbach, в переводе «плохая речка»), жители которой хотят во время Первой мировой войны вести более или менее «нормальную» жизнь.

И у Вильдганса в эту деревню возвращается молодой человек, но, в отличие от русского текста, это молодой офицер по фамилии Флепс. И у него бывшая возлюбленная, Кордула.

Но у австрийского автора любовный треугольник выглядит иначе: у Есенина молодой писатель любит (?), молодую дворянку, у которой муж-офицер; у Вильдганса молодая бедная девушка любит молодого офицера, у которого роман с женой жандарма.

У Есенина протагонистам в конце остается одиночество (и смерть), у Вильдганса тоже – беременная Кордула уходит из деревни, а Флепс возвращается на фронт.

У обоих авторов говорится одновременно о силе и упадке деревенской жизни под влиянием мировых событий.

Интересно, что есенинский текст кончается с некоторым оптимизмом (в письме Анна говорит о «силе» Советского Союза; герой думает о том, что любовь все-таки была), а австрийский текст рассказывает о почти полном разрушении мира:

*Übelbach ist ja die Welt, und die derbe Begierde, zu raffén,
Selber in Freveln zu blühh und die Unschuld büßen zu lassen,
Ist ja der Irdischen Art!* [Wildgans 2005: 211]

В страшном упадке этого мира есть только один положительный (и весьма традиционный) символ: беременная Кордула, убежавшая из деревни, где видят только ее позор, когда-нибудь родит ребенка, ради которого стоит жить в разрушающемся мире:

*Und ein Mutter wie du – gegrüßet seist du, Maria! –,
So es in Demut empfangen und hart und getrost in der Not ist,
Wird ihm die Brüste reichen, auf dass es lebe und stark sei,
Selbst eine Welt sich zu schaffen aus seinen Träumen! Denn anders,
Wenn wir an dieses nicht glaubten für unsere eigenen Kinder,
Wäre die Erde ein Ort der bloßen Verzweiflung (...)* [Wildgans 2005: 211]

Ребенок как символ отсутствует в тексте Есенина.

Но образ ребенка играет важную роль в некоторых других произведениях, связанных с войной и революцией, например, в романах Андрея Платонова «Котлован» и «Чевенгур». В «Котловане» в бараках рабочих появляется девочка, которая дает смысл жизни людям. Жуткий конец романа – похороны девочки в котловане. В романе «Чевенгур» в городе рождается ребенок, первый ребенок коммунизма. Когда он умирает, председатель горкомитета объявляет, что это невозможно, потому что противоречит его собственной теории.

Трудно переоценить роль ребенка и в вызывающем бурные обсуждения рассказе «Судьба человека» Михаила Шолохова. У Шолохова шофер, прошедший войну и плен, потерявший семью, черпает весь смысл своего существования в общении с мальчиком-сиротой, который вместе с ним старается вернуться в жизнь.

Заключение. В иностранной аудитории следует предоставить учащимся подлинный текст в таком виде, чтобы они могли почерпнуть то, что возможно на данном этапе. У Есенина, по моему мнению, это один из многих ключевых текстов русской литературы и русской культуры. Автор рассказывает в разных семантических планах о коренных проблемах. Не все доступно иностранному учащемуся. Знакомя его с отрывком поэмы и связывая его с темой «молодости», мы открываем дверь в текст. На следующем этапе занимаемся полным текстом и обращаем внимание на разные тематические и структурные особенности. Третий этап – сравнение его с другими произведениями.

Библиография

Долгополов А.В. Комплексный подход к анализу русского художественного текста в иностранной аудитории. В кн.: Русская литература в иностранной аудитории. – СПб., 2014. – С. 213–217.

Есенин С.А. Анна Снегина. В кн: Тот же, Собрание сочинений. Том III. – М., 1978. – С. 47–74.

Платонов А. Котлован. – М., 2005.

Платонов А. Чевенгур. – М., 1988.

Шолохов М. Судьба человека. Рассказ. – М., 1982.

Lotman Ju.M. Die Struktur literarischer Texte. –München, 1972.

Poyntner E. Prostranstvo. Intimer und öffentlicher Raum, Kosmos und Chaos in der russischen Literatur. – Frankfurt am Main, 2015.

Wildgans Anton. Kirbisch oder Der Gendarm, die Schande und das Glück. – Wien, 1995.

Русский язык как государственный в высшей школе: к вопросу о речевой компетенции

¹Садова Татьяна Семеновна
²Руднев Дмитрий Владимирович

¹Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9
доктор филологических наук, профессор
E-mail: tatsad_90@mail.ru

²Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9
доктор филологических наук, доцент
E-mail: rudnevd@mail.ru

Аннотация. В июне 2005 года был принят Закон о государственном языке Российской Федерации, практически никак не отразившийся ни в программах преподавания русского языка (всех уровней), ни в правоприменительной практике. Нормы русского литературного языка, провозглашенные в Законе к обязательному исполнению, в повседневной и – даже – государственной коммуникации не исполняются, а следовательно, Закон не работает. В статье рассматриваются как лингвистические, так и «психологические» причины юридически бессильного Закона. Дается обоснование важности преподавания основ Закона в современных социокультурных условиях, высказывается мнение о возможности включения ряда проблемных вопросов теории государственного языка в программы по социолингвистике, культуре речи.

Ключевые слова: государственный язык, языковая политика, культура речи, социолингвистика, Закон о государственном языке, язык межнационального общения.

УДК 378:811.161.1'06:81'244+81'33:34

Russian as state language in higher school: A case of speech competence

¹Tatyana S. Sadova
²Dmitry V. Rudnev

¹St. Petersburg State University, Russia
199034 St. Petersburg, Universitetskaya Embankment, 7/9
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: tatsad_90@mail.ru

²St. Petersburg State University, Russia
199034 St. Petersburg, Universitetskaya Embankment, 7/9
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: rudnevd@mail.ru

Abstract. The 2005 Law “On the State Language of the Russian Federation” has very little effect on the syllabi of teaching the Russian language (at all levels) or implementation of the Law. Though the norms of the Russian literary language set by the Law are compulsory for daily and official communication they are not fulfilled, and as a result the Law does not work. The article discusses both linguistic and “psychological” reasons for the legally impotent Law and substantiates the importance of teaching the basics of the Law under the contemporary socio-cultural conditions as well as expresses an opinion about the possibility of including a number of problematic issues of the state language theory in the courses of sociolinguistics and speech culture.

Key words: state language, language policy, speech culture, sociolinguistics, Law on the State Language, language of interethnic communication.

UDC 378:811.161.1'06:81'244+81'33:34

Введение. Закон о государственном языке Российской Федерации, принятый в 2005 году [ФЗ «О государственном языке РФ» 2005], может с успехом демонстрировать правовой нигилизм нашего общества, включая ту его часть, которой этот Закон касается непосредственно. Очевидно (и это подтверждается рядом опросов в профессиональной среде филологов), что с текстом Закона значительная часть педагогов высшей школы попросту не знакома, что совершенно объяснимо, причем по двум, на наш взгляд, безусловно объективным причинам. Во-первых, дефиниция «государственный язык» в Законе не прописана; ряд лингвистов с нескрываемым скептицизмом относится к этому термину – как искусственному, избыточному, не имеющему собственно лингвистического содержания. Во-вторых, Закон содержит весьма противоречивые и порой взаимоисключающие положения [Кушнерук 2012: 111–123; Стернин

2010: 61–64], а потому к исполнению практически не готов. И поскольку не существует следов его исполнения, поскольку непонятна его правоприменительная практика, потому – как следствие – в предстании среднестатистического гражданина нашей страны нет и самого Закона.

Однако квалификация этого Закона как факта и свидетельствия государственной языковой политики, и более того – его актуализация в сегодняшнем мире представляется более чем насущной задачей профессионального сообщества, причем не только филологического. Следует признать, что непродуманная языковая политика, недостаточное педагогическое внимание к проблемам языковой безопасности страны часто приводит к серьезным общественным конфликтам, и это есть не что иное, как социальная ответственность нашей профессии.

Материалы и методы. Материалом для данной статьи послужили тексты Федерального закона «О государственном языке РФ» (Закон) и других официальных документов, отражающих суть современной языковой политики России, а также ряд работ лингвистов, посвященных критике текста Закона. Методы исследования проблем преподавания русского языка как государственного в высшей школе можно отнести к методам как социолингвистического порядка, так и лингвопрагматического.

Обсуждение. Рассмотрим причины, которые, на наш взгляд, вызвали к жизни и термин «государственный язык», и сам Закон. В преамбуле ясно очерчены его цели и задачи, понятные и сформулированные в полном соответствии со ст. 68 Конституции РФ [Конституция РФ]: «Настоящий Федеральный закон направлен на обеспечение использования государственного языка Российской Федерации на всей территории Российской Федерации, обеспечение права граждан Российской Федерации на пользование государственным языком Российской Федерации, защиту и развитие языковой культуры» [ФЗ «О государственном языке РФ»].

С одной стороны, необходимость единого языка общения в многонациональной стране не вызывает никаких сомнений, с другой стороны, российское законодательство «разрешает» республикам в составе РФ иметь свои государственные языки:

«Республики вправе устанавливать свои государственные языки. В органах государственной власти, органах местного самоуправления, государственных учреждениях республик они употребляются наряду с государственным языком Российской Федерации» [Конституция РФ. Электронный ресурс].

Таким образом, позиция русского государственного языка как единого языка государственного устройства и государственного строительства оказывается половинчатой. Это хорошо понимают лингвисты, поэтому в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» в соответствующей статье имеется специальная оговорка: «В многонациональном государстве в ранг государственного или официального языка может возводиться один язык <...>» [ЛЭС 1990: 326].

Этот юридический казус в вузовской практике преподавания русского языка следует осознавать и разъяснять с точки зрения универсального набора функций и признаков государственного языка, не однажды отмеченных лингвистами: 1) консолидация многонационального народа единого государства; 2) международное признание как одного из языков ООН, 3) легитимизированная символическая функция единого государства; 4) исторический опыт обеспечения межнационального общения; 5) наличие многовековой разностилевой устной и письменной культуры, способной обеспечивать все сферы речевого взаимодействия современного человека.

Возможно, следует ранжировать государственные языки по их юридическому и географическому статусам: русский язык как государственный язык федерального уровня и, например, татарский как государственный язык республиканского уровня. Некоторые филологи и юристы предлагают использовать применительно к русскому языку термин «общегосударственный язык» [Доровских 2007: 8–12; Доровских 2008: 57]. В любом случае эту тонкую грань в различении историко-культурных судеб и назначений государственных языков следует подчеркивать.

Таким образом, существование термина «государственный язык» применительно к русскому, закрепление этого статуса специальным Федеральным законом следует признать фактом, отвечающим современным социальным вызовам и во многом определяющим государственную языковую политику. Правы юристы, придающие этому термину высокое политическое и даже идеологическое содержание: «Государственный язык – основной инструмент для выражения воли российского народа, механизм реализации прав и свобод граждан Российской Федерации, необходимый элемент осуществления единообразия управления и понимания государственной воли» [Бердашкевич 2000: 63].

Государственный язык является продуктом государственной языковой политики. На наш взгляд, в рамках вузовской практики преподавания русского языка сведения о государственном языке, о его функциях и свойствах должны даваться в контексте ряда проблемных вопросов: 1) какова природа языковой политики, 2) чем и почему различаются языковые политики в разных государствах, 3) как языковая политика зависит от языковой ситуации, от государственной идеологии, от внешней и внутренней политики и иных факторов жизни государства.

Государственная языковая политика и, как следствие, понимание государственного языка как ее проявления – дело весьма сложное, имевшее в истории государства Российского несколько ярких этапов, соответствующим образом характеризующих как эпоху, так и политическую установку государства в целом. Понятие «государственный язык» отсутствовало, например, на протяжении всего советского вре-

мени и стало актуальным в связи с процессами дезинтеграции, начавшимися в СССР и продолжившимися в новых государствах. Появление этого термина в российском законодательстве и в законодательстве бывших союзных республик – свидетельство того, что государственный язык стал рассматриваться как средство консолидации и самоидентификации новых государств.

Однако появление понятия «государственный язык» – это не только своеобразный показатель распада *Rex sovetica*. Это понятие используется в законодательстве многих стран: по наблюдениям исследователей, большая часть государств мира регулирует правовой статус используемых в государстве языков [Скачкова 2013: 181].

Сведения о языковой политике обязательно должны включать указание на то, что объектом языковой политики выступает либо статус языка (роль языка в данном государстве в сравнении с другими языками, функционирующими в этом же государстве), либо его корпус (внутреннее устройство языка – фонетика, орфография, грамматика, лексика, терминология), а также соотношение форм существования языка – письменная и бесписьменная формы, литературный язык и диалекты. В зависимости от объекта языковая политика делится на статусную и корпусную. Придание одному (реже двум или нескольким) из языков государства статуса «государственного» является продуктом статусной языковой политики. Вместе с тем статус государственного предъявляет к языку целый ряд требований, касающихся его внутреннего устройства: к их числу относится необходимость развитой письменной формы, нормированности, кодифицированности, разработанности терминологии.

Возвращаясь к вопросу о речевой компетенции в аспекте государственного языка, следует остановиться на двух моментах. Во-первых, на решении вопроса об объеме понятия «речевая компетенция». Во-вторых, на рассмотрении уровня речевой компетенции в преподавании русского языка филологам и нефилологам.

Так часто бывает, что однажды введенный термин, порой кажущийся сверхнеобходимым, переживает сложную судьбу становления и признания в качестве самостоятельного и наполненного нетривиальным содержанием. В этом смысле термины «государственный язык» и «компетенция» в чем-то схожи. «Компетентностный подход», однажды заявленный Министерством образования и науки как ведущий в подготовке специалистов всех уровней, вызвал вначале известное недоумение в педагогической среде, в высшей школе в том числе. Появились как критические, так и вполне позитивные мнения о компетенции как понятии и реальном критерии эффективности работы педагога. Как следствие существует множество определений, которые часто не проясняют специфики этого явления, его отличия от привычных «знаний», «умений» и «навыков».

В высшей школе, как известно, компетенции подвергаются дифференциации и выделяется до 10 групп различных видов [Сорокопуд 2010: 42], в том числе мотивационно-ценностные, общекультурные, профессиональные и ряд других.

Речевую компетенцию предлагается рассматривать с двух позиций: внутренней – как овладение теорией и практикой нормативного употребления языка в различных сферах коммуникации, и с внешней – как осознанное принятие законов русского языка, его функционирования и социального статуса, в том числе – государственного.

Важно в преподавании русского языка всех уровней вложить в умы обучающихся мысль об обязательности – и культурно-исторической, и юридической – использования русского языка в соответствии с его функциональной и нормативной дифференциацией. Важно, чтобы в качестве компетенции филолога принималась социальная ответственность перед обществом за соблюдение норм русского языка. Важно, чтобы каждый выпускник российского вуза – и филолог, и нефилолог – осознавал необходимость соблюдения норм русского литературного языка в соответствующих сферах его функционирования и как культурно-историческое обязательство, и как юридически зафиксированное. Для филологов эти позиции, возможно, следует освещать и учитывать в дисциплинах социолингвистического блока, а также в курсе введения в языкознание, в той его части, где вопросы связи языка и общества рассматриваются предметно. Для филологов-русистов эти вопросы уместно затрагивать также в курсе стилистики русского языка. Для нефилологов они могут найти свое место в курсе культуры речи, который читается во многих вузах в составе гуманитарного блока неспециальных дисциплин учебных планов.

Культура речи как отдельная ветвь российского языкознания внесла огромный вклад в теорию и практику нормы, в понимание основ и признаков литературного языка, в развитие ортологической лексикографии, в популяризацию культуры речи «как добродетели» [Винокур 2006: 250]. Поэтому включение в курс культуры речи вопросов, касающихся понимания государственного языка как ярчайшего проявления общей государственной политики современной России не окажется, на наш взгляд, нелогичным. Более того, тематика курса культуры речи соприкасается с проблемами корпусной языковой политики, которая, как об этом уже говорилось, имеет прямое отношение и к государственному языку.

Курс культуры речи для разных специальностей читается неодинаково, с учетом основной специализации студентов. Эта особенность может быть учтена при изложении сведений, касающихся русского языка как государственного. Очевидно, что для юристов, социологов, политологов, историков акценты должны расставляться по-разному: так, внимание юристов можно обратить на правовые аспекты государственного языка, внимание социологов – на связь государственного языка с языковой политикой,

внимание политологов и историков – на связь языковой политики с внутренней и внешней политикой государства, с его идеологией, на исторические изменения в языковой политике, внимание политологов и социологов – также на связь государственного языка и государственной коммуникации.

Важность сведений о государственном языке для будущих специалистов нельзя недооценивать. Прежде всего, сведения о том, что русский язык в качестве государственного является важным элементом, обеспечивающим целостность многонациональной страны, понимание в процессе коммуникации между государством и гражданами, может побудить образованных граждан с большим вниманием и ответственностью относиться к языковым проблемам в обществе, к ценности хорошего языка и правильного речевого поведения.

Заключение. Итак, проблема преподавания русского языка как государственного в высшей школе имеет два аспекта. Первый аспект обусловлен расплывчатостью, неясностью понятия, а значит, и предмета преподавания. Второй аспект проблемы – место сведений о русском языке как государственном в наборе учебных дисциплин. Несмотря на эти трудности, сведения о государственном статусе русского языка необходимо вводить в вузовское преподавание. Это будет способствовать не только преодолению правового нигилизма общества, но и сделает для него более актуальными, более близкими вопросы языка и речевого поведения.

Библиография

Бердашкевич А.П. О государственной языковой политике России // Высшее образование в России. – 2000. – № 6. – С. 60–69.

Винокур Г.О. Беседы о культуре речи // Винокур Г.О. Культура языка. – М., 2006. – С. 250.

Доровских Е.М. К вопросу о разграничении понятий «государственный язык» и «официальный язык» // Журнал российского права. – 2007. – № 12. – С. 8–20.

Доровских Е.М. Правовые аспекты национально-языковой политики в Российской Федерации // Журнал российского права. – 2008. – № 11. – С. 53–69.

Конституция Российской Федерации. Гл. 3. ст. 68, п. 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://constitution.ru>.

Кушнерук С.П. Федеральный закон России о государственном языке как объект документно-лингвистического анализа (часть 1) // Научный диалог. – 2012. – № 12: Филология. – С. 111–123.

Лингвистический энциклопедический словарь / Ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 326.

Скачкова И.И. Выбор государственного языка как актуальная проблема языковой политики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 2 (20). – С. 179–182.

Сорокопуд Ю.В. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 11. – С. 42–48.

Стернин И.А. Государство и язык // Политическая лингвистика. – 2010. – № 2. – С. 61–64.

Федеральный закон от 1 июня 2005 г. N 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» // Российская газета. Федеральный выпуск № 3789 (0). 7 июня, 2005.

Обучение чтению художественного текста методом филологического анализа

Сичинава Нелли Гарриевна

Государственный университет Акакия Церетели, Грузия
4600, г. Кутаиси, ул. Тамар-мэпе, 59
кандидат филологических наук, профессор-ассистент
E-mail: nelli.sichinava@yandex.ru

Аннотация. Темой данной работы является проблема развития навыков чтения у иностранных студентов-филологов при работе над художественным текстом с использованием метода филологического анализа. Данная методика работы над текстом способствует эффективному обучению иностранных учащихся чтению художественного текста, формированию их лингвокультурной компетенции, углублению навыков самостоятельного анализа текста.

Ключевые слова: обучение чтению, художественный текст, метод филологического анализа.

УДК 378-052(0.054.6):811

Teaching reading fiction by means of philological analysis method

Nelly G. Sitchinava

Akaki Tsereteli State University, Georgia
4600 Kutaisi, Tamar Mepe Str., 59
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: nelli.sichinava@yandex.ru

Abstract. This article explores the problem of developing foreign students' reading skills during work on a text of fiction with the application of philological teaching method of analysis. This method contributes to the effective teaching of foreign students to read fiction, forms their linguocultural competence, perfects their skills of independent work.

Key words: teaching to read, a text of fiction, philological analysis method.

UDC 378-052(0.054.6):811

Введение. Развитие современной науки и дидактики характеризуется обостренным интересом к поиску наиболее эффективных путей и способов организации учебного процесса в практике преподавания РКИ. В настоящее время представителями разных методических направлений накоплен богатый педагогический опыт, нуждающийся в тщательном анализе и во внедрении в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований.

Большой интерес преподавателей и методистов вызывают художественные тексты с точки зрения их использования в практике РКИ. На материале произведений русских классиков и современных писателей решаются различные учебные задачи: от практических языковых до формирования навыков комплексного филологического анализа художественного текста.

Материалы и методы. Теоретической основой статьи послужили работы, в которых рассматриваются проблемы эстетической и образной функции языка и стиля писателя, коммуникативной направленности художественного текста, филологического подхода к его осмыслению. Это исследования Ю.М. Лотмана, В.В. Виноградова, Н.В. Кулибиной и др. При работе над материалом были использованы методы анализа научной литературы, индукции и дедукции, синтеза.

Обсуждение. Задача преподавателя, работающего над художественным текстом в иностранной аудитории, – добиться такого уровня понимания текста, когда читающий умеет обобщать, находить связь между смыслами фрагментами, выделять наиболее важное, переходить в подтекст, достигать точности и глубины понимания. В результате всех этих операций читающий оценивает текст в широком социальном и культурном контексте, а само чтение характеризуется зрелостью.

Исследователи отмечают взаимосвязь коммуникативной и эстетической функции языка в художественном произведении. Эстетическая (поэтическая) функция языка направлена на воплощение эмоционально-образного содержания словесного искусства. При этом она не отрывается от функции языка как средства общения. «Поэтическая функция языка опирается на коммуникативную, исходит из нее, но двигает над ней подчиненный эстетическим, а также социально-историческим закономерностям искусства новый мир речевых смыслов и соотношений» [Виноградов 1971: 30]. Искусство является одним из средств коммуникации, но это коммуникация особого рода, и язык, который используется при этом, представляет собой структуру большей сложности по отношению к естественному языку. Это так называемая художественная структура, позволяющая «передать такой объем информации, который совер-

шенно недоступен для передачи средствами элементарной собственно языковой структуры» [Лотман 1998: 24].

Филологический анализ художественного текста предполагает взаимодействие литературоведческого и лингвистического подходов к нему. Художественный текст в этом плане рассматривается и как эстетический феномен, обладающий цельностью, образностью и функциональностью, и как форма обращения к миру, т.е. как коммуникативная единица, в которой, в свою очередь, моделируется определенная коммуникативная ситуация, и как частная динамическая система языковых средств.

Для методики преподавания русского языка как иностранного художественный текст является весьма востребованным учебным материалом. Среди инновационных методов и форм обучения чтению художественного текста на занятиях РКИ особого внимания заслуживают методика филологического анализа, предложенная Н.В. Кулибиной. Н.В. Кулибина исходит из того, что анализ, т.е. познание текста в категориях той или иной науки, не является средством понимания текста, но он может углубить уже имеющееся понимание, вписать текст в широкий литературно-художественный или исторический контекст и т.п. Очень верно подмечено исследователем, что на занятиях по анализу художественного текста учащиеся-инофоны чаще знакомятся с готовыми вариантами интерпретации литературных произведений, их не учат самостоятельно разбирать текст, а во внеучебной ситуации при необходимости прочитать незнакомый художественный текст они испытывают существенные (иногда непреодолимые) трудности.

Сегодня методика обучения РКИ, декларирующая своей главной целью обучение речевому общению, иными словами, обучение порождению и пониманию текстов, впервые определяет статус текста как основной единицы обучения (или одной из основных) в языковом учебном процессе, а не просто как учебного материала, призванного продемонстрировать те или иные языковые единицы, речевые образцы, факты культуры и т.д. Как справедливо полагает Н.В. Кулибина, в этой роли может выступать только аутентичный текст, то есть созданный носителем языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения.

При работе над художественным текстом на уроке русского языка как иностранного читатель должен понять текст именно как законченное и целостное явление, имеющее смысл. Необходимо предложить учащимся такие формы работы с ним, которые бы соответствовали способам взаимодействия носителей языка с этим материалом в реальных условиях, т.е. аутентичные формы взаимодействия человека и текста. Задача преподавателя – помочь инокультурному читателю самому понять, а не объяснить ему. Эта помощь заключается в определенной организации работы над ключевыми единицами текста, в последовательности предлагаемых вопросов и заданий.

Традиционно учебная работа над художественным текстом складывается из трех этапов: *пред-, при- и посттекстового*. В качестве приоритетного Н.В. Кулибина выдвигает этап *притекстовой* работы, так как именно на этом этапе и совершается собственно чтение, т.е. восприятие, понимание и переживание художественного текста. Если при определенных условиях (например, при нехватке аудиторного времени) *пред- и посттекстовый* этапы работы могут сокращаться до одного-двух вопросов, а то и вовсе опускаться или выполняться как домашнее задание, то *притекстовую* работу необходимо осуществлять в аудитории в максимально полном объеме. Главная цель притекстовой работы – самостоятельное смысловое восприятие (включающее и переживание, т.е. восприятие на уровне представлений) читателем художественного текста. Эта цель может быть достигнута путем моделирования тех процессов, которые происходят при чтении художественной литературы в сознании читателя-носителя языка. Если при чтении носитель языка сталкивается с какой-либо трудностью (языковой, смысловой, образной), он старается преодолеть ее с помощью языковой догадки, т.е. «запускает» рефлексивный механизм, используя одну или несколько (одну за другой) когнитивных операций (стратегий).

Основываясь на том, что содержание любого художественного текста может быть рассмотрено как авторская интерпретация некоторой ситуации, к числу важнейших опор, используемых читателем при восприятии текста, относят *ситуацию*. Читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идет речь в тексте. Как правило, в художественном тексте бывает представлена не статичная ситуация, а ее динамичное развертывание, иными словами: общую ситуацию текста составляет последовательность *мини-ситуаций* (максимально возможное количество которых равняется числу предложений текста). В мини-ситуации отражены основные характеристики общей ситуации текста: *кто* (субъект/субъекты), *что делает* (событие/события), *где* (место) и *когда* (время).

Языковые средства выражения являются *ключевыми единицами* текста. В рамках фрагмента (мини-ситуации) работа начинается с *привлечения внимания* учащихся к той или иной *ключевой единице текста*. Специально разработанные задания ориентируют учащихся на самостоятельную идентификацию значений незнакомых слов, т.е. на использование разнообразных когнитивных стратегий (или языковой догадки разных типов): с опорой на грамматический облик слова, на синтаксическую структуру предложения, на состав слова, на контекст и пр. Однако знание только значения языковой единицы не гарантирует читателю понимания текста, так как важно понимание ее текстового *смысла*. Для уточнения смысла единицы текста могут быть использованы следующие когнитивные стратегии: подбор синонимов с последующим анализом различий их значений, опора на художественный контекст, привлечение фоновых знаний, а также здравого смысла и др.

Одним из основных компонентов процесса обучения чтению признается развитие умения уяснять основную идею текста. Чтобы понять мотив и цель речевого поступка автора, нужно не только осознать содержание, но и выявить причины и цели поступков героев текста, через смысл их действий понять смысл деятельности самого автора. Для выявления понимания на этом уровне и стимулирования мышления целесообразно использовать систему вопросов трансформационного, интерпретационного, анализирующего, синтезирующего, оценочного и прогнозирующего характера [Конева 2008].

Трансформационные вопросы подводят учащихся к самостоятельным выводам по поводу смыслового содержания части текста, соотнесению новой информации с уже знакомой: «Как бы вы поступили в данной ситуации?», «С кем/чем вы ассоциируете данный образ?»

Интерпретационные вопросы раскрывают связи между идеями, фактами и жизненными ценностями, заданными в тексте, помогают учащимся осмыслить события, происходящие с героями: «Как вы относитесь к этому явлению?», «Аргументируйте свой ответ».

Анализирующие вопросы дают возможность учащимся более глубоко исследовать проблемы логики или причины происходящего при чтении текста, разложить события на его отдельные ступени: «Как вы объясните мотив его/ее поведения?»

В ответах на синтезирующие вопросы учащиеся используют все свои знания и опыт для творческого решения проблемы, заданной в тексте, и могут создавать альтернативные сценарии: «Как по-вашему, к чему может привести поступок героя?», «Что можно сделать, чтобы избежать проблем?»

Оценочные вопросы задаются учащимся для того, чтобы они в своих ответах вынесли суждения о том, «что такое хорошо и что такое плохо», «нравственно – безнравственно», «справедливо – несправедливо», в соответствии со своими жизненными принципами: «Правильно ли поступил герой рассказа?», «Справедливо ли его/ее отношение к ней/нему?»

Вопросы прогнозирующего характера побуждают учащихся анализировать поступающую информацию, поднимая существующие знания на уровень осознания. Включаясь в процесс прогнозирования, учащиеся соглашаются с предыдущими предположениями или отвергают их: «Как события будут развиваться дальше?», «Оправдались ли ваши ожидания?»

Заключение. Работа над текстом художественного произведения с привлечением метода филологического анализа текста способствует эффективному обучению иностранных учащихся самостоятельному чтению, приближает их к аксиосфере другого народа, формирует высокую лингвориторическую компетенцию языковой личности. Понимание аксиологической составляющей художественного текста, его образности и эмоциональной атмосферы играет большую роль в достижении лингвориторического идеала, который в концепции А.А. Ворожбитовой выступает «как образцовое по форме, оптимальное по содержанию и этически ответственное совершение субъектом речи языковых операций (лингвистика), текстовых действий и коммуникативной деятельности (риторика)» [Ворожбитова 2013: 79].

Библиография

- Виноградов В.В. О теории художественной речи. М.: Высшая школа, 1971. – 240 с.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система. Принципы проектирования и опыт реализации. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 316 с.
- Конева Н.Н. Приемы работы над художественным текстом с использованием инновационных технологий // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 3. – С. 38–50.
- Кулибина Н.В. Обучение пониманию, или филологический подход к художественному тексту на уроках русского языка как родного и как иностранного // Сборник лекций и методических материалов по проблемам преподавания русского языка / Сост. Н.В. Кулибина. – М.: Изд-во ИКАР, 2010. – 252 с.
- Кулибина Н.В. Уроки русского языка с использованием художественных текстов // Тексты лекций и образцы уроков (для зарубежных преподавателей русского языка) / Сост. Н.В. Кулибина. – М., 2011. – 300 с.
- Лотман Ю.М. Об искусстве. Структура художественного текста. – СПб.: Искусство – СПб, 1998. – 405 с.

Роль филолога в гуманитарной составляющей подготовки специалиста военного вуза

Тарасова Елена Николаевна

Военный институт физической культуры, Россия
194044, г. Санкт-Петербург, Большой Сампсониевский пр., 63
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: tarasova.p2014@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения русского языка в военном вузе и роль филолога в гуманитарной составляющей подготовки военного специалиста. Отмечается, что филолог имеет дело не только с учебной дисциплиной, направленной на повышение речевой культуры будущих офицеров. Он проводник гуманистических ценностей российского народа, в его руках находится инструмент формирования личности, сплочения многонационального воинского коллектива, формирования позитивного образа России.

Ключевые слова: филолог, речевая культура, личность офицера, национальное самосознание, гуманистические ценности, межкультурный диалог.

УДК 378: 355:811.161.1+316.46

Philologist's role in the humanitarian component of training a specialist of a military higher school

Elena N. Tarasova

Military Institute of Physical Culture, Russia
194044 St Petersburg, Bolshoy Sampsonievsky Ave., 63
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: tarasova.p2014@yandex.ru

Abstract. The article discusses the problem of studying the Russian language at a military higher school and the role of the philologist in the humanitarian component of training military specialists. It is revealed that the philologist deals not only with the academic discipline aimed at enhancing the speech culture of future officers but also serves as the guide of humanistic values of Russian people since in his hands he holds a tool of personality formation, a tool for rallying the multinational military staff, formation of a positive image of Russia.

Key words: philologist, speech culture, personality of an officer, national consciousness, humanistic values, cross-cultural dialogue.

UDC 378: 355:811.161.1+316.46

Введение. Важной составляющей общей культуры образованного человека (в том числе и военного) является владение культурой речи, культурой слова. Речь является неотъемлемой частью характера и самым непосредственным образом определяет личность. В памяти русского народа сохранился образ офицера – человека широко образованного, интеллигентного, обладающего строгими моральными принципами, истинного патриота. Это те качества, которые формируются, прежде всего, гуманитарными предметами.

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, посвященные исследованию риторического наследия прошлого, в том числе становлению и развитию военной риторики; учебная литература по военному красноречию XIX в.; современный образовательный стандарт высшего профессионального образования по военным специальностям. Методы исследования – аналитический, наблюдение и моделирование.

Обсуждение. Предлагается повысить статус дисциплины «Русский язык и культура речи» («Риторика»), путем включения ее в базовую часть федерального образовательного стандарта высшего профессионального образования по военным специальностям, так как, помимо узкопрактической задачи повышения речевой культуры будущих офицеров, ее изучение позволяет решать и более значимую цель – формирование духовно-нравственного человека. Повышение статуса дисциплины повлечет за собой и повышение статуса филолога в высших военных образовательных учреждениях, что в свою очередь будет служить одним из сильнейших факторов гуманитаризации образовательного пространства военного вуза.

Более чем трехсотлетняя история военного образования в России свидетельствует о том, что в первых военных школах духовно-нравственному развитию личности офицера уделялось большое внимание. В Уставе Сухопутного кадетского корпуса 1766 года записано: «Весьма остерегаться должно, чтобы не сделать молодых людей военными куклами, а вперясть им дух благонравия, бодрость и охоту к наукам... Военному человеку не одни военные, а также и нравственные, и гражданские добродетели иметь должно» [Устав 1766]. Формирование и развитие этих добродетелей происходило в процессе усвоения пред-

метов гуманитарного цикла, преподавание которых в военно-учебных заведениях эпохи Петра I и Екатерины II было признано необходимым элементом офицерской подготовки. В перечень гуманитарных дисциплин, преподаваемых в военных школах России XVIII века, в обязательном порядке включались не только иностранные языки, но и правописание русского языка, правописание, риторика.

В послереволюционный период, по мере стабилизации нового политического режима, классическое содержание гуманитарных дисциплин стало вытесняться чистой идеологией, что было связано с задачей формирования новой системы ценностей. По замечанию военных историков, Россия лишилась лучших военно-учебных заведений и приобрела взамен мастерские, готовящие специалистов узкого профиля.

В конце XX столетия в свете концепции реформирования Вооруженных сил Российской Федерации гуманитаризация военного образования начинает рассматриваться как один из важнейших принципов его обновления. Увеличение доли гуманитарной составляющей в военно-профессиональной подготовке направлено не только на овладение будущими офицерами знаниями, навыками и умениями, связанными с решением собственно профессиональных задач, но и на формирование всесторонне и гармонично развитой личности. Согласно современным требованиям к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста, выпускник должен овладеть в числе прочих следующей общекультурной компетенцией: «способностью логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь на русском языке, готовить и редактировать тексты профессионального назначения, публично представлять собственные и известные научные результаты, вести дискуссии» [ФГОС 2011].

Однако предмет «Русский язык и культура речи», обеспечивающий формирование указанной компетенции, не входит в перечень обязательных. Таким образом, его включение в учебный план вуза становится зависящим от множества случайных и субъективных факторов. Это также дает возможность включать названную дисциплину в качестве раздела (темы) в учебные программы других гуманитарных дисциплин, например, культурологии. Есть прецеденты, когда преподаванием русского языка и культуры речи занимались специалисты-нефилологи. Такой подход, безусловно, нельзя назвать профессиональным. Конкретной целью названного учебного предмета является повышение уровня владения культурой речи как формирующего признака общей культуры военнослужащих на основе владения нормами русского литературного языка и коммуникативными качествами речи; формирование навыков и умений эффективного использования языка в военном профессиональном общении на основе знаний о системе функциональных стилей современного русского литературного языка; формирование культурно-ценностного отношения к русской речи. Практика показывает, что для всех категорий военнослужащих – курсантов и слушателей – характерны недостаточное владение нормами русского литературного языка, неумение использовать выразительные средства языка в различных ситуациях общения и в соответствии с поставленными целями, слабое знание особенностей функциональных стилей, в том числе касающихся профессиональной речи. Главной внешней причиной такого положения является статус предмета «Русский язык и культура речи» как дисциплины по выбору, т.е. необязательной.

Вместе с тем, если страна нуждается в новой, реформированной армии, то, в первую очередь, должен быть подготовлен и воспитан представитель этой армии – офицер. В формировании любой личности (в том числе личности военного человека) огромную роль играет родной язык. Следовательно, изучение языка в военном вузе, помимо сугубо практических целей (совершенствование навыков и умений в области устной и письменной речевой коммуникации, грамотного письма и т.д.) должно ставить и более значимую цель – использование языка как личностнообразующего фактора. «Русский язык и культура речи» – тот предмет, который способен обеспечить достижение этой цели.

Еще одно важное направление работы преподавателей-русистов (в условиях нарастающего кризиса духовности и национальной самоидентификации молодежи, слабого знания традиций своего народа) – возрождение средствами языка национального самосознания военнослужащих. В этом отношении представляется интересным опыт работы с «Хрестоматией по военному красноречию» [Тарасова, Селедцова 2006]. Первый раздел хрестоматии содержит фрагменты учебников XIX века по военному красноречию Я.В. Толмачева, Е.Б. Фукса, П. Лебедева. Каждый из этих авторов внес весомый вклад в становление риторики – учебной дисциплины в военных учебных заведениях, где в то время отводилось большое место гуманитарным наукам как определяющим личностные качества будущих офицеров.

Второй раздел включает в себя образцы русского военного красноречия с древних времен до середины XX века. В него вошли речи полководцев до и после сражения, приказы, воззвания и манифесты в связи с событиями военной истории с древних времен по 1812 год, Крымской войны 1853–1856 годов, Русско-турецкой войны 1877–1878 годов, Великой Отечественной войны 1941–1945 годов.

Третий раздел содержит материал для риторического практикума. В нем представлены отрывки из военных наставлений, лекций, а также высказывания выдающихся военачальников, военных писателей о нравственных понятиях, определяющих духовные качества офицера. В раздел включены «Кодекс чести российского офицера» и словарь «Духовные качества российского воинства», раскрывающие суть основных категорий этики и морали, которые являются базовыми для становления высоконравственной личности офицера. Цель работы с этими текстами состоит в том, чтобы не только познакомить читателей с образцами высказываний на ту или иную тему, но и натолкнуть на собственные размышления о содержании и значении для военнослужащего таких понятий, как честь, любовь к Родине, воинский долг и др. Следу-

ет отметить, что исторический (военно-исторический) аспект изучаемого материала может быть серьезным обогащающим компонентом занятий как с российскими, так и с иностранными учащимися. Иностранцы военнослужащие, знакомясь с описанным материалом, получают возможность через посредство русского языка и в процессе его изучения расширять и углублять знания по военной истории России. Не исключено, что ознакомление с первоисточниками, содержащимися в хрестоматии, будет способствовать разрушению множества стереотипов и мифов о стране и русском народе, укоренившихся с давних времен в самой России и за рубежом.

Решать задачи нравственного воспитания будущих офицеров можно не только средствами учебного предмета «Русский язык и культура речи». Большую роль играет внеаудиторная работа при тщательно продуманном ее содержании и целесообразной методической интерпретации. Практика проведения мероприятий «Военная история России в поэзии XIX–XX вв.», «Песни, опаленные войной», «Сороковые, роковые» и др., где военная история России представлена через художественные образы, неизменно подтверждает мощную силу и глубину воздействия на чувственно-эмоциональную сферу будущих офицеров. Как справедливо сказал академик Д.С. Лихачев, «истинный патриотизм – это первая ступень к истинному интернационализму» [Лихачев 1985]. При совместном обучении российских и иностранных военнослужащих вопросы сплочения многонационального воинского коллектива, интернационального воспитания встают очень остро. Как показывает практика обучения иностранных военнослужащих в многонациональных группах, нередко между представителями разных государств возникают конфликты. В условиях военного вуза взаимоотношения осложняются спецификой профессиональной деятельности офицера как защитника государства.

Перед преподавателем-русистом, таким образом, встает сложная задача сплочения многонационального воинского коллектива, формирования позитивного настроения учащихся к представителям других народов. Для достижения успешности в межличностном общении необходимо формировать у курсантов способности к осознанию и пониманию ценностей иной культуры, уважения к ним. Знакомство с системой культурных ценностей позволит обучающимся узнать, что во всех культурах есть такие понятия, как *родина, война, мир, честь, победа...* Выявление общего компонента этих понятий будет способствовать сплочению воинского коллектива, т.к. подчеркнет общее в национально-культурных ценностях различных народов, поможет понять универсальность таких ценностей, как *мир, родина, народ, жизнь*. Сама необходимость такого сравнения будет стимулировать познавательный интерес участников коммуникации к особенностям контактирующих культур и взаимопониманию в межкультурном диалоге.

В формировании взаимного интереса и доверия обучающихся внеаудиторная работа, проводимая преподавателями-русистами, также играет серьезную роль, что подтверждает опыт проведения викторин, конкурсов чтецов, читательских конференций, тематических вечеров – «Дружба народов», «Песня русская и родная», «Традиции, обычаи, обряды моей страны», «День родного языка»; посещение музеев, экскурсии по историческим местам, местам боевой славы и т.д.

Нельзя не согласиться с мнением, что в современной ситуации активного продвижения идей глобализации, распространения унифицированных стандартов представлений, отвлеченных от национальных культур и традиций, вопрос о русском языке, его личностнообразующей функции, его роли и влиянии в России и за ее пределами становится одним из важнейших стратегических вопросов. Защита функционального пространства русского языка, повышение его роли и авторитета во всех сферах общественной и государственной жизни в системе образования всех уровней является острой необходимостью для народов и государственной безопасности Российской Федерации.

Президент В.В. Путин на встрече с Российским литературным собранием 21 ноября 2013 года подчеркнул, что русский язык и литература имеют не только воспитательную, но и государственную важность: «Именно мы, без преувеличения, перед всей цивилизацией несем ответственность за сохранение русской литературы, за сбережение ее колоссального гуманистического потенциала. Наша задача – привлечь особое внимание общества к отечественной литературе, сделать русскую литературу, русский язык мощными факторами идейного влияния России в мире. Русский язык всегда играл для многонационального народа России могучую, объединяющую роль, формировал общекультурный и гуманитарный контекст страны» [Речь В.В. Путина 2013]. Такую роль он должен играть и сейчас, в том числе и в деле патриотического воспитания будущих офицеров.

Русский язык – государственный язык Российской Федерации – наряду с экономическими, политическими и другими факторами создает и обеспечивает единство нации. Любовь к Отечеству невозможна без любви к родному языку. Представляется особенно важным обратить на это внимание в контексте реформирования Вооруженных сил, в ходе которого подвергается серьезным изменениям система военного образования, формируется новая сеть высших военно-учебных заведений. Обновленная система военного образования должна обеспечить подготовку военных специалистов, отвечающих требованиям нового облика Вооруженных сил. В ФГОС третьего поколения в разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста» сказано, что выпускник должен быть «способен действовать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, исполнять свой гражданский и профессиональный долг, руководствуясь принципами законности и патриотизма».

Большое внимание уделяется новым методикам обучения слушателей и курсантов оперативной и тактической подготовке, организации воспитательной работы и морально-психологического обеспечения деятельности войск, физической и лингвистической подготовке военнослужащих (последнее означает, что будущие офицеры будут овладевать двумя иностранными языками). Предполагается создание для обучающихся всех необходимых условий, способствующих формированию общей культуры, введение в учебные планы предметов, которые прививали бы любовь к Родине, армии. Все перечисленные преобразования направлены на подготовку высоко и разносторонне образованных офицеров, осознанно сделавших выбор профессии «Родину защищать». Однако важно отметить, что изменения должны произойти, прежде всего, в сознании профессионального военного. И «Русский язык и культура речи» («Военная риторика») – тот предмет, который может обеспечить достижение названной цели, т.к. смысл его заключается в формировании личности через слово.

Заключение. По нашему мнению, в обновляемой системе военного образования родной язык защитников Отечества – русский язык (государственный язык Российской Федерации, средство получения нового качественного военного образования, средство формирования общей культуры и патриотического воспитания военного человека) должен занять достойное место. Должно быть четко определено количество зачетных единиц, необходимых для изучения дисциплины. Количество часов должно позволять обучающимся получить систематизированные знания, сформировать необходимые коммуникативные навыки и умения, направленные на решение задач военно-профессионального общения. В противном случае курс будет носить лишь ознакомительный характер. В рамках ознакомительного курса невозможно сформировать речевую и лингвистическую компетентность военнослужащих, не может быть достигнута и более значимая цель – формирование духовно-нравственной личности военного человека.

Одним из путей практического решения названной проблемы могло бы стать повышение статуса предмета «Русский язык и культура речи» путем включения его в число обязательных дисциплин. В свою очередь, это повысит статус и авторитет преподавателя-филолога в военном вузе, сделает очевиднее ту важную роль, которую играет филолог в гуманитарной составляющей подготовки военного специалиста.

Преподаватель-русист имеет дело не только с учебной дисциплиной, направленной на повышение речевой культуры будущих офицеров. Он проводник гуманистических ценностей русского народа. В его руках инструмент воспитания нравственного человека, сплочения многонационального воинского коллектива, формирования позитивного образа России.

Библиография

- Лихачев Д.С. Экология культуры / Прошлое – будущему. – М.: Наука, 1985. – 541 с.
Речь В.В. Путина. Коммерсант-Online от 21 ноября 2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/2349167>
Тарасова Е.Н., Селедцова В.Н. Военное красноречие: Хрестоматия. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2006. – 106 с.
Устав Сухопутного кадетского корпуса 1766 г.
ФГОС ВПО по направлению подготовки «СП ФП», 2011.

**Обучение научной речи в системе профессиональной подготовки
иностранцев военнослужащих в авиационном вузе**

Шипалова Наталья Аркадьевна

Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков, Россия
350090, г. Краснодар, ул. Дзержинского, 135
кандидат филологических наук
E-mail: Shipalova2013@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена современному подходу в обучении научной речи иностранцев военнослужащих с использованием потенциала междисциплинарных связей для повышения результативности процесса обучения взаимодействующих предметов (физики и русского языка как иностранного) в военном авиационном институте.

Ключевые слова: РКИ, физика, оптимизация обучения, междисциплинарные связи.

УДК 378-052(0.054.6):355:81'271

**Teaching scientific Russian in the context of training foreign servicemen
at an air force higher school**

Natalia A. Shipalova

Krasnodar Air Force Institute for Pilots, Russia
350090 Krasnodar, Dzerzhinsky Str., 135
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: Shipalova2013@mail.ru

Abstract. This article discusses modern approaches to teaching scientific speech to foreign servicemen drawing on the integration of Russian as a foreign language and physics. The study may prove useful to a wide range of teachers as it provides examples of such an integration at the Air Force Institute.

Key words: Russian as a foreign language, physics, teaching process optimization, interdisciplinary ties.

UDC 378-052(0.054.6):355:81'271

Введение. Русский язык для иностранцев военнослужащих – это рабочий язык, который является базой для овладения специальностью. Иностранцы военнослужащие, получая высшее образование в Краснодарском авиационном институте, должны освоить определенный необходимый и достаточный минимум знаний, навыков и умений по научному стилю и языку специальности.

Модуль «Введение в научный стиль речи» включается поэтапно. На элементарном уровне вводится ограниченный объем общенаучной лексики на изучаемом грамматическом материале. На базовом уровне продолжается введение общенаучной лексики, частично даются терминологические лексические единицы в соответствии с профилем/направлением подготовки, наблюдается и анализируется употребление простейших лексико-грамматических моделей/конструкций, характерных для научной (учебно-профессиональной) сферы, в общенаучных текстах/общевоеенных, соответствующих этапу обучения, монологического и диалогического характера с минимальным использованием терминов будущей специальности; моделируются общенаучные/общевоеенные тексты репродуктивного, репродуктивно-продуктивного характера, соответствующие базовому уровню. Начиная с Первого сертификационного уровня, работа по модулю «Введение в научный стиль речи» выделяется в самостоятельный как «Введение в язык специальности» [Красноперова, Токарева 2011: 22–24].

Материалы и методы. Одной из возможностей интенсификации процесса обучения является укрепление междисциплинарных связей, в частности русского языка как иностранного (РКИ) и физики. Разработка междисциплинарного курса РКИ – серьезная научно-методическая работа, которая будет эффективной при условии координации усилий преподавателей русского языка с ведущими специалистами кафедры физики. Особенность этой работы заключается в учете преемственности содержания обучения не только в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный», но и на уровне междисциплинарных связей. Основа для создания междисциплинарного курса – анализ учебников и учебных пособий по физике, изучение программ, тематических планов, консультации ведущих преподавателей [Бурцева, Пивень 2014: 3]. Профессиональная подготовка требует овладения понятийно-категориальным аппаратом определенной сферы знания и соответствующей терминологии. Лексический аспект речи летчика характеризуется наличием слов и терминов, свойственных технической специальности, которые выражают основные понятия разных наук (физики, химии, метеорологии, аэродинамики и др.). Важно формировать гибкие междисциплинарные навыки текстовой деятельности, лексикографическую компетенцию, ис-

пользование инновационных технологий. Эта задача может быть решена только путем оптимизации преподавания [Яблонская, Косянок, Макарик, Кайгородова 2009: 253].

Обсуждение. В прошлые годы на подготовительном курсе изучались дисциплины «Физика», «Математика» на русском языке. В настоящее время эти предметы как самостоятельные дисциплины на начальном этапе обучения не введены, и курсанты начинают их изучать только на первом курсе. В программу и учебный план дисциплины РКИ включены соответствующие темы. Так, тема «Физика» (72 ч.) представлена следующими разделами: «Физические явления и величины», «Кинематика», «Динамика», «Аэродинамика», «Электротехника», «Физические законы». В связи с этим возникла необходимость пересмотреть объем лексических единиц по теме «Физика», а также текстовые материалы.

Преподавателю русского языка как иностранного следует определить круг словосочетаемости новых слов и активизировать их употребление в логической смысловой связи, показать особенности структурно-семантической организации научных текстов. Важной задачей является создание лексической базы, которая поможет курсантам в освоении физики. В основу отбора лексического и грамматического минимума должен быть положен принцип частотности и практической целесообразности. При этом необходимо использовать лекции преподавателей, учебные пособия по физике. На уроках русского языка как иностранного особое значение приобретают тексты по физике, т.к. они являются базой для формирования многих текстов по общетехническим и специальным дисциплинам («Классификация радиоэлектронных средств», «Принцип радиолокации», «Наземные радиотехнические средства системы ОСП», «Электрические машины», «Приборы непосредственной оценки», «Приборы сравнения», «Цветные металлы и сплавы», «Деформация и ее виды» и др.). На основе прочитанных текстов по физике иностранные учащиеся обучаются вести беседу-диалог по прочитанному материалу с преподавателем, строить монологическое высказывание по определенной схеме (плану).

В иностранной аудитории приходится говорить более простыми выражениями. Например, формулировка теоремы Штейнера может звучать так: «Момент инерции тела относительно произвольной неподвижной оси равен сумме момента инерции этого тела относительно параллельной ей оси, проходящей через центр масс тела, и произведения массы тела на квадрат расстояния между осями». Это длинное предложение, включающее причастный оборот, можно разбить на несколько простых, заменив формулировку инструкцией по вычислению моментов инерции: «Чтобы найти момент инерции тела относительно произвольной оси, надо: а) провести параллельную ей ось через центр масс тела; б) найти момент инерции тела относительно этой оси; в) сложить его с произведением массы тела на квадрат расстояния между осями». Такое упрощение структуры с использованием знакомых иностранным курсантам синтаксических конструкций значительно облегчает процесс понимания. Создание пособий, словарей, адресованных иностранным курсантам и слушателям, должно решаться двумя путями: помощь преподавателей профильных дисциплин в разработке материалов по русскому языку и рецензирование русистами пособий для занятий по специальности. Эффективность обучения, можно повысить, сочетая вербальные средства с визуальными, используя лекции-презентации, а при самостоятельной работе курсантов с литературой – «картинно-ситуативные» словари. Словарь должен содержать проиллюстрированные рисунками физические термины, отобранные по принципу минимальной достаточности, и типичные словосочетания, включающие эти термины. Описание физических терминов с рисунками позволит иностранным военнослужащим легко найти нужную информацию, расширит их знания по физике и поможет активному использованию терминологии при непосредственном профессиональном общении.

Заключение. Преподавателю-предметнику необходимо помнить, что, сосредоточившись только на информационной стороне своего предмета и не уделяя должного внимания языковому оформлению и презентации учебного материала, преподаватель-предметник может не получить ожидаемый результат: не сумев понять лексико-синтаксическое оформление речи преподавателя, иностранный курсант не усвоит и содержательную сторону материала.

Таким образом, формируемые интеллектуально-коммуникативные навыки и умения носят междисциплинарный (гибкий) характер, что, в свою очередь, способствует стимулированию информационно-поисковой деятельности иностранных обучаемых, развитию их профессионально-ориентированных интересов, формированию умения в достаточной степени сознательно осуществлять перенос деятельности из одной образовательной дисциплины в другую.

Библиография

Бурцева Е.Н., Пивень В.А. Физика для подготовительных курсов с иностранными военнослужащими // Учебное пособие. – Краснодар, 2014. – С. 220.

Красноперова Л.С., Токарева Т.Е. Лингводидактическая стратегия обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки. – М.: ВУ, 2011. – 36 с.

Яблонская Е.К., Косянок Н.Е., Макарик Т.Е., Кайгородова Е.А. Использование инновационных технологий при организации самостоятельной работы студентов, изучающих курс «Неорганическая химия» в аграрном вузе // Актуальные проблемы химической науки, практики и образования. Сборник статей Международной научно-практической конференции (19 – 21 мая 2009 г.). – Курск: Курский государственный технический университет, 2009. – С. 253–254.

Тренинговые технологии в обучении студентов педвуза речеведению

Якимов Петр Анатольевич

Оренбургский государственный педагогический университет, Россия
460014, Оренбург, ул. Советская, 19
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: pyakimov@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается авторская технология преподавания дисциплины «Риторика» студентам Оренбургского государственного педагогического университета. Прописана сущность контекстно-тренингового погружения студентов в процессе подготовки публичных выступлений разных жанров.

Ключевые слова: риторика, технология обучения, контекст, тренинг.

УДК 378:372.8:808.5

Training technologies in teaching speech studies to students of pedagogical universities

Petr A. Yakimov

Orenburg State Pedagogical University, Russia
460014 Orenburg, Sovetskaya Str, 19
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: pyakimov@mail.ru

Abstract. The article outlines the author's methodology of teaching the discipline of «Rhetoric» to the students of Orenburg State Pedagogical University. The paper spells out the essence of students' contextual and training immersion while preparing public speeches of different genres.

Key words: rhetoric, technology of teaching, context, training.

UDC 378:372.8:808.5

Введение. Одним из показателей духовного богатства личности, ее воспитанности во все времена являлась речь. А для будущих педагогов речь – главное «профессиональное орудие». Поэтому считаем, что преподавание риторики в педагогическом университете как дисциплины общеобразовательной подготовки не должно носить формального характера. Риторика – классическая наука о целесообразном и уместном слове, поэтому данная дисциплина должна научить студентов думать, воспитать у них чувство слова, сформировать языковой вкус, способствовать установлению цельности мироощущения.

Методы. Для достижения поставленных целей считаем необходимым отказаться от традиционного репродуктивного подхода к преподаванию данной дисциплины, но использовать контекстно-тренинговую технологию. Сущность данной технологии складывается из сущности понятийных составляющих ее наименования. Технология является тренинговой, поскольку она представляет собой специальную систематическую тренировку по заранее отработанной методике, сконцентрированную на формировании и совершенствовании определенных умений, навыков и их комбинаций; а контекстной – поскольку она посредством тренингов позволяет включить студентов в содержательный контекст.

Обсуждение. Контекстно-тренинговая технология позволяет сформировать такие компоненты профессиональной компетентности, как речевая наблюдательность (выраженная совокупностью знаний о закономерностях построения правильной, грамотной и красивой речи), речевая ориентированность (выраженная в наличии интересов и потребности в расширении знаний о правилах подготовки публичной речи), речевая восприимчивость (выраженная в направленности на расширение коммуникативного опыта). В ходе реализации содержания данной дисциплины нами были опробованы следующие виды тренингов: когнитивный, тренинг-самопрезентация и атрибутивный.

Цель *когнитивного тренинга* заключалась в получении его участниками информации о закономерностях построения правильной, грамотной, красивой речи посредством знакомства с публичными выступлениями современных ораторов и выдающихся ораторов прошлого; метода «мозгового штурма»; моделирования выступлений. Когнитивный тренинг направлен на формирование речевой наблюдательности. Метод «мозгового штурма» позволил выявить объем усвоенных знаний и осуществлялся в несколько этапов:

1) выдвижение, генерализация идеи, четкая формулировка проблемы. Например, задавался вопрос: «Что я знаю о подготовке к публичному выступлению?» Были приведены следующие суждения:

Опытные лекторы предпочитают выступать экспромтом.

Опытные лекторы предпочитают выступать по плану-конспекту.

Заучивание выступления наизусть – лучшая форма подготовки.

Надо иметь при себе записи, но пользоваться ими как можно реже.

При подготовке выступления надо сначала почитать по теме.

При подготовке выступления надо сначала записать собственные мысли, а потом читать.

Надо обсуждать основные мысли выступления со знакомыми до выступления.

Наиболее эффективна подготовка к выступлению за один раз – это обеспечит целостность выступления.

Тема выступления должна быть увлекательной и не раскрывать основной проблемы.

Тема выступления должна явно или скрыто содержать вопрос, на который будет дан ответ.

Слушатели не должны ощущать структуру выступления, так как это будет отвлекать их внимание.

Слушатели должны ощущать структуру выступления, они привыкли к трехчастной композиции.

План выступления оратору лучше написать на доске.

Слушателей раздражает, когда оратор говорит «во-первых», «во-вторых», «в-третьих»...

Важную информацию надо располагать в начале фразы.

Важную информацию надо располагать в середине фразы.

Важную информацию надо располагать в конце фразы.

Задавая вопросы, мы приобретаем опыт публичных выступлений.

Надо репетировать выступление целиком.

Выступление лучше репетировать перед зеркалом.

2) этап «анализа и синтеза»: из всех предложенных высказываний при совместном обсуждении выделялись те, которые соответствовали истине. На данном этапе подсчитывалось количество правильных ответов. «Мозговой штурм» проводился как в заданных группах, так и в ситуативно создававшихся с целью получения студентами более точной информации о подготовке публичного выступления. Значимым оказалось проведение «мозгового штурма» в форме «контридей», когда студенты называли то, что не характерно для этапа подготовки публичного выступления.

В ходе мозгового штурма студентам предлагается, например, раскрыть сущность основных законов классической риторики и определить особенности их реализации в современном публичном выступлении.

1. Закон гармонизирующего диалога.

«Слушатели внимательно относятся к тому, что лично их касается, ко всему удивительному и приятному, поэтому следует внушать слушателям, что речь идет о подобных предметах...» (Аристотель).

«Говорить есть не что иное, как возбуждать в слушателе его собственное внутреннее слово...» (В.Ф. Одоевский).

«Жить – значит участвовать в диалоге...» (М.М. Бахтин).

2. Закон продвижения и ориентации слушателей.

«Состязающиеся в беге не чувствуют утомления, если видят перед собой конечную цель, предел движения. Если же этот предел не виден, как бывает на поворотах, то бегуны начинают задыхаться и ослабевать» (Аристотель).

Протагор так говорил о плохих ораторах: «Ораторы, даже когда их спрашивают о мелочах, растягивают свою речь, как долгий пробег».

«Чем лучше слушатель представляет себе, куда его ведет говорящий, сколько еще осталось до конца речи и в каком пункте карты речи он находится в каждый момент речевого общения, тем лучше он воспринимает сообщаемое...» (А.К. Михальская).

3. Закон эмоциональности речи.

«Аффективная речь <речь эмоциональная, выражающая сильное чувство> – лучший способ внушить свою мысль собеседнику» (Ш. Балли).

«Без аффектов слово не сладостно, яко увядшо и гнило содевается. Тем же аффекты суть, аки душа слову или соль брашну» (С. Яворский).

4. Закон удовольствия от речи.

«Неприятны излишние усилия и то, что делается по принуждению...» (Аристотель).

«Пытаясь убеждать или учить кого-либо, нужно делать это так приятно, чтобы дети оторвались от игры, а старики от камина» (Ф. Синди).

Цель *тренинга-самопрезентации* – способствовать самосознанию и самосовершенствованию семинаристов, усвоение ими норм и правил, обеспечивающих эффективное взаимодействие с аудиторией во время публичного выступления. Тренинг-самопрезентация направлен на формирование речевой ориентированности.

Работа была организована в двух направлениях – с изменением социальной роли и без изменения. Семинаристы могли подготовить и представить публичные выступления от своего имени или от имени другого лица на такие темы, как «Приветствие участников Всероссийской конференции», «Поздравление духовенства, профессорско-преподавательского состава семинарии и учащихся с праздником», «Речь-приглашение на мероприятие», «Речь-призыв к участию в субботнике» и т.п.

Во время подготовки выступления семинаристам оказывалась педагогическая поддержка (проводился инструктаж, речь в черновом варианте проверялась и корректировалась и т.п.).

Приведем некоторые рекомендации подготовки поздравительных и приветственных речей.

Используйте уважительное обращение: уважаемый, уважаемая. дорогой, дорогая (если виновник торжества присутствует); глубокоуважаемый – при официальном поздравлении.

Охарактеризуйте повод, событие, в честь которого вы произносите свою речь: Сегодня мы отмечаем...; Сегодня мы собрались здесь, чтобы поздравить...; Событие, которое состоится сегодня, имеет большое значение для всех нас...

Скажите, почему вам приятно выступить с поздравлением сегодня: Мне особенно приятно произнести это слово, потому что я...; Сегодняшнее событие особенно важно для меня, потому что...

Выскажите эмоциональную похвалу в адрес того, кого вы поздравляете, отметьте его заслуги: можно отметить в нем то, что отличает с положительной стороны, перечислить его положительные качества; перечислить, за что вы его особенно любите; поблагодарить его за то, что он вам помогает, выручает вас и т.д.

Не используйте стандартных фраз, постарайтесь быть в своем поздравлении оригинальным.

Приветливо улыбайтесь, говорите теплым искренним тоном, смотрите на виновника торжества.

Завершите эмоциональными пожеланиями.

По завершении публичного выступления обязательным является этап рефлексии, на котором студенты должны ответить на следующие вопросы:

1. Насколько заинтересовали своим выступлением аудиторию?
2. Соответствует ли структура вашего выступления выбранному жанру?
3. Насколько адекватным оказался выбор риторических приемов?
4. Оцените правильность выбора языковых средств для своей речи.
5. Насколько грамотной была ваша речь?
6. Оцените свое поведение во время выступления: насколько адекватными были жестикация, мимика, телодвижения?

7. Достигнута ли вами цель выступления?

Атрибутивный тренинг направлен на выявление особенностей поведения оратора в аудитории, приемов эффективной аргументации в разных типах аудитории. Он направлен на формирование речевой восприимчивости. В ходе организации атрибутивного тренинга обращалось внимание в большей степени на параметры восприятия оратора аудиторией, ораторскую индивидуальность, риторические позиции оратора в ходе выступления, внешний вид оратора, манеру выступления, расположения в аудитории, движения, взгляд, позы и жесты, громкость, тембр и интонации. Рассматривались приемы борьбы с волнением и неполадки в деятельности оратора.

По итогам данного тренингового этапа составляется таблица «Эффективная аргументация в аудитории разного типа», где определяются «способы аргументации», «расположение главного тезиса», «расположение главного аргумента», «наличие эмоциональности или рациональности», «максимальное количество рассматриваемых вопросов», «темп речи», «необходимость опоры на наглядность» в следующих типах аудитории: «молодежная», «среднего возраста», «старшего возраста», «доброжелательная», «критически настроенная», «подготовленная», «заинтересованная», «нейтральная», «враждебная».

Заключение. Контекстно-тренинговое погружение, направленное на формирование речевой наблюдательности, речевой ориентированности и речевой восприимчивости студентов педвуза, реализовало три важнейших направления: «История риторики», «Риторический канон», «Особенности подготовки публичных выступлений», каждое из которых имело свою специфическую цель в условиях постепенно усложняющейся деятельности: *по характеру деятельности* (от репродуктивной, предполагающей работу под руководством преподавателя, к творческой с элементами научного исследования); *по содержанию деятельности* (от частичного включения студентов в коммуникативную деятельность до самостоятельной ее организации); *по форме* (работа со всем курсом, работа в малых группах, индивидуальные задания, самостоятельная работа).

**Вторая Международная научно-методическая конференция
«Творчество русскоязычных писателей, покинувших Россию в 80–90-е годы XX века:
проблемы системного осмысления и популяризации»**

**Second international scientific-methodical conference
“Works of Russian-speaking writer who left Russia in the 1980–90-ies:
Problems of systematic comprehension and popularization”**

Секция 1.

**Русская литературная личность в условиях эмиграции:
теоретические проблемы и вопросы методики преподавания**

Session 1.

**Russian literary personality in emigration conditions:
Theoretical problems and issues of teaching methods**

Свое/другое, свое/чужое в творчестве русскоязычных писателей Казахстана

Ананьева Светлана Викторовна

Институт литературы и искусства им. М.О. Ауэзова
Министерства образования и науки Республики Казахстан
050010, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: svananyeva@gmail.com

Аннотация. Русскоязычные писатели – это широкое литературное течение, возникшее на границе и стыке двух культур и литератур. По точному наблюдению Анджея Дравича, в расхождении языка творчества и национальности писателя есть своя важная особенность: такой писатель имеет «двойное культурное гражданство». Оппозиция свое/другое и свое/чужое позволяет ярче раскрыть национальный образ и национальное мироощущение. Яркие представители казахской русскоязычной литературы рубежа веков и первого десятилетия XXI века в своих поэтических и прозаических произведениях предпринимают попытки осмысления художественными средствами новой действительности, воссоздают картины истории, далекой и не столь отдаленной, в том числе героические и трагические страницы Афганской войны, переосмысливают переломные исторические моменты рубежа веков. Творчество крупных мастеров Казахстана, пишущих на русском языке, получило широкое признание далеко за пределами родины, в США, России, Канаде и т.д.

Ключевые слова: ментальность, мир кочевья, современность, двуязычие, пространственно-временные координаты поэзии

УДК 821.512.122:811.161.1

One's own/other vs one's own/foreign in the works of Kazakhstan's Russian speaking writers

Svetlana V. Ananyeva

Institute of Literature and Arts named after M.O. Auezov,
Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan
050010 Almaty, Kurmangazy Str., 29
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: svananyeva@gmail.com

Abstract. Russian-speaking writers constitute a broad literary movement that arose at the intersection of two cultures and literatures. Andzhej Dravich observes that a bicultural and bilingual writer has a «dual cultural citizenship». The opposition ‘one’s own / other’ and ‘one’s own / foreign’ enables a more profound understanding of the national identity and worldview. The prominent representatives of Kazakhstan’s Russian-language literature of the turn of the century and early twenty-first century attempt to understand the new reality, recreate the pictures of distant and not so distant history, including the heroic and tragic pages of the Afghan war. They rethink the crucial historical moments of the turn of the 20th-21st centuries. The creativity of Kazakhstan’s out-

standing artists writing in Russian has been widely recognized far outside their home country, namely, in the United States, Russia, Canada etc.

Key words: mentality, nomadic world, modernity, bilingualism, space-time coordinates of poetry

UDC 821.512.122:811.161.1

Введение. Русскоязычная казахская литература в XXI веке представлена яркими именами поэтов и писателей, содержательными и актуальными произведениями, затрагивающими самые разнообразные темы и проблемы. Опираясь на идеи В.Г. Белинского, М.М. Бахтина, Г.Д. Гачева, современный литературовед, культуролог, дипломат М.М. Ауэзов к процессу взаимосвязи культур обращается постоянно, отмечая динамичный, стадийный характер развития национальных литератур. Осмысливая своеобразие искусства, М.М. Ауэзов предпринимает попытку уяснить его главную характеристику, заключающуюся в единстве общечеловеческих и самобытно национальных черт, в историческом и современном художественном опыте в его динамичном, процессуальном состоянии. Наполнены глубоким смыслом размышления о притяжении – отталкивании культурных миров, о философии возвращения человека к человеческому в себе – поверх обособления и настроенного отношения к Другому.

Выстраивая логическую закономерность: историко-культурная преемственность, процесс взаимосвязей в современном и историческом плане, современные искания культуры, с преимущественным вниманием к ее «диалогу с современностью», М.М. Ауэзов резюмирует: «Именно с таким настроем совершались наши хождения к колодцам духовности в поисках ответа на вопрос «Кто мы?» [Ауэзов 2011: 24].

М.М. Ауэзов формулирует важную мысль о национальном мироощущении: «Кочевник живет в ритме природы, четче улавливая «биение пульса земли. Гумилев близок к истине, связывая расцвет и упадок культуры кочевья с дыханием морей, влиянием ливней, с солнечной активностью» [Там же: 19].

Универсальная формула жизни: «Уйти, чтобы вернуться» – в названии книги М.М. Ауэзова. «Этим путем идут науки и искусство», а формой, средством, способом жизни может быть только литература. Вспоминая М.М. Бахтина: «Идти вперед может только память, а не забвение», М.М. Ауэзов дополняет: «Умея вспоминать, мы обретаем способность мечтать о будущем и в конечном итоге добиваться осуществления своей мечты» [Там же: 74].

Материалы и методы. Материалом исследования избрано творчество русскоязычных мастеров художественного слова Казахстана. Методом – метод синтеза и анализа художественного текста.

Обсуждение. Литературный критик Б. Бадиков указывал на то, что «казахские писатели являются собственно казахскими по своему художественному мироощущению, хотя за счет русского языка творчества в их произведениях ощущается и влияние русского менталитета» [Бадиков 2014: 296].

Для прозы Р. Сейсенбаева, С. Санбаева, А. Жаксылыкова, Д. Амантая, Д. Накипова характерны амбивалентность образов, расширение тематики, углубление психологизма и драматизма. Прошое, настоящее и будущее, картины реальной жизни и вымысел, фантастические сюжеты и образы соседствуют с вполне современными героями.

Переживанием за судьбу своей страны пронизана многоплановая трилогия А. Жаксылыкова «Сны океанных», экзистенциальная направленность которой очевидна. Трилогия посвящена памяти безвинных жертв испытаний на атомных полигонах Казахстана. Жертвы ядерного полигона в Семипалатинске, их непростые судьбы воспроизводятся со всей силой реализма в рамках философского экспрессивного повествования. Поэтика произведения включает несколько повествовательных пластов и сюжетных линий.

Авторская манера повествования гиперболична и гротескна. Тем выпуклее решается тема войны, ядерных полигонов, безудержной гонки вооружений. Раскрываются мифологические аспекты психологии войны в мышлении людей. Важна встреча героя первой книги романа «Поющие камни» Жана с самим собой, как важно и раскрытие темы советского прошлого. Автор приветствует стремление к гармонии, истине, добру и красоте. Многочисленные функции выполняют в романе сновидения, своеобразные миры наизнанку. Герой нередко пребывает в двух мирах: реальном и бессознательном. Концепт дороги – традиционный символ жизненного пути героя. Трагедийному повествованию присуща мифологичность и дихотомия *свой/чужой*.

Всем ходом эпического повествования А. Жаксылыков призывает к свободе и ответственности, возвеличивая в человеке творца, воспевая силу его духа. Наиболее сложным в структурном и философском плане является роман «Дом суриката» А. Жаксылыкова, продолжающий в футуристическом и неореалистическом духе тему сверхвооружений в новейшей мировой истории.

Глобальный экологический кризис усугубляет последствия необузданной гонки вооружений и усиливает концепт «культурной бездомности». Сложные стилистические фигуры и тропы, эллипсис, параболы, парадоксы образуют внутренне единую ткань повествования. Автор вместе с читателем ищет Путь. Проводником по лабиринту «апокалипсиса наших дней» в эпоху столкновения цивилизаций считает «Дом суриката» А. Кодар. Бахытжан Момыш-улы характеризует прозу А. Жаксылыкова как работу «о развитии разума, эволюции души, очищении сердца» [Момыш-улы 2008: 401].

Р. Сейсенбаев продолжает разработку темы ответственности гражданина за свою Отчизну, морального долга перед подрастающим поколением, писательского мастерства. Герои Р. Сейсенбаева – нравственные максималисты, инакомыслящие, стремящиеся жить и творить по совести. Для них главное – лю-

бовь, дар прощения, щедрость души («Ночные голоса»). Писателю близок жанр экзистенциального публицистического романа, остающегося документом своего времени. Силен авторский лирико-публицистический пафос романа «Мертвые бродят в песках», герои которого Насыр, Кахарман, Марзал, профессор Славиков – люди особенные, болящие душой за свое дело, за сохранение жизни на планете и за всех окружающих. Герои порой похожи на автора, у которого «на все свой взгляд, свое отношение, он воспринимает мир по-своему, и у него свое духоустройство, его нравственные устои – Абай и Шакарим, он везде и всюду блюдет честь своего рода, нации, народа, не разменивается на житейские мелочи, у него своя тема, свое видение, свой стиль письма и человеческого поведения... Его уникальный «Аманат» – концептуальный завет грядущим поколениям» [Там же: 5].

Повести и романы С. Санбаева «Белая аруана», «Когда жаждут мифа!..», «И вечный бой!..», «Коп-ажал», романы «Медный колосс», «Дорога только одна», «Времена года нашей жизни» сыграли значительную роль в истории отечественной литературы. На их страницах писатель рассуждает о счастье и любви, о сущности дружбы и о добре, о справедливости, долге, чести и достоинстве. Огромное внимание С. Санбаев уделяет проблеме нравственного выбора, взаимоотношениям человека и общества, встрече *своего* и *чужого* в национальном художественном сознании.

Значительное место в творчестве писателя занимает тема личности и истории. Автор утверждает неразрывное единство частной судьбы и судьбы человечества. Рассказывая биографию своих героев, писатель преломляет сквозь призму их сознания историю страны, в которой они живут. С. Санбаев в романе «Весной нас зачарует голос» прослеживает судьбы казахских семей, откочевавших в трагические 20-е годы XX века через мангыстауские степи в Туркмению и Афганистан. Казахи называли эту страну на свой лад – Ауганистаном, Страной откочевников, Прибежищем переселенцев. Кабул – Кабыл – Открытый город, принимающий людей. Главными были дух племенной жизни, независимость вероисповедания, возможность свободно кочевать по просторам со своими стадами. Так прошлое вторгается в жизнь жителей долины Оймак.

Отряд моджахедов под командованием Гинаята выполняет сложную задачу. Ему поручено доставить французского журналиста через минные поля и горный перевал Шакмак к следующему перевалу Чермен в отряд Ахмад-бека. Гинаят понимает, что отнюдь не журналиста сопровождают его бойцы, слишком активизировались советские десантники, идут буквально по следам. Их цель – перехватить военного специалиста, направленного под видом журналиста координировать военные операции повстанцев и моджахедов. Порой полевые командиры, а не погрязшие в интригах политики решали дело. Такова внешняя канва событий. Но роман глубже и многослойнее. Он о Родине в сердце каждого персонажа, о правде и предательстве, долге и чести. Это фактически первый роман в казахской литературе об Афганской войне, когда казахи воюют друг против друга. Трудно понять майору Турлыжанову, действительно ли старейшины кишлаков соблюдают условия перемирия или ведут двойную игру, подобно проводнику Сайфулле. Одним-двумя штрихами писатель рисует образ 40-летнего афганца с характерной походкой. Сайфулла «шел длинным, скользящим шагом, как-то странно разводя руки в стороны, словно пытался поймать какого-то зверя или животное... Прорезая ночной воздух руками, словно крыльями...», отчего казалось, что он как бы стелется по-над землей, парит в воздухе» [Санбаев 2009: 210].

Турлыжанов дорожит званием десантника, командира элитных частей армии, воинским братством и пытается разобраться в сложных взаимоотношениях этой разноплеменной страны, в традициях и обычаях: «До недавних пор в здешних горах и пустынях то и дело вспыхивали межплеменные войны... длились по нескольку лет, сопровождаемые таким жутким насилием и зверством, что в жилах леденеет кровь... И сейчас сплошь и рядом – дикие расправы, кровная месть, рабский труд, продажа девочек, еще почти детей, в жены. Правосудие совершается не столько по шариату, сколько по патриархальным и феодальным законам» [Там же: 252].

Нурлан Турлыжанов ищет ответа на вопрос, кто же скрывается под именем Бакая? Есть ли такой полевой командир? И все больше (после беседы с Нуржаном) склоняется к мнению, что это и есть Гинаят. Помогают ему в этом разобраться давние рассказы отца о древних батырах уильской и каратальской степей Ботакане, Карабатыре, Алакае, Макате, Сакале, Кошкаре и Бакае... Старший брат Галимжан запечатлел их подвиги в своих произведениях. По именам сыновей Гинаята – Карабатыр, Каракерей, Жаик – можно догадаться, откуда семья пришла в далекий Афганистан. Неслучайно Галимжан говорил, что имена предков дают детям, чтобы не позабылась история родного края, а история – это биография народа. Судьбы героев так тесно переплетены в романе, что дело не в одном только родном поселке Макат, о котором вспоминает Нурлан. Отец Гинаята старик Нуржан, хозяин кишлака, успел перед смертью рассказать Нурлану про его отца, Турлыжана, который пришел забирать у него в 1929 году скот (по разнарядке количество кулаков и баев все увеличивалось). Нурлану старейшина Нуржан-баба напоминает то персонаж романа Галимжана, то Темира-ата и Оспана-ата, однажды превратившихся в каменных балбалов в тайсойганских песках и рассказывающих древнюю историю. Выслушав старейшин кишлака мудрых Нуржана и Нияза, отнюдь не заблудших душ, как считали в Казахстане людей, живущих на чужбине, Нурлан вдруг осознает, что настоящая история его родного края живет за границей. Нияз рассказывает об акыне Отемурате, батырах Кошкаре, Бараке, Бакае. Белый женский платок, который срывает с непокрытой головы Нагима со словами: «Вы же с одних колодцев. У вас один предок», останавливает Нур-

лана и Гинаята от необдуманных шагов и последствий. Зыбкий мир в кишлаке восстановлен, четвертый сын Гинаята и Нагимы увидел свет, крик новорожденного – голос весны.

Заключение. Таким образом, в жанровом отношении проза русскоязычных авторов Казахстана характеризуется разнообразием и отчетливо выраженным авторским стилем. Встреча *своего* и *чужого* в национальном художественном сознании дарит новые открытия, раскрывая дискурс гибридности и ждет своего осмысления в современном/постсовременном литературоведении (И. Лимборский).

Библиография

Ауэзов М.М. Дневники. Уйти, чтобы вернуться. – Алматы: Издательский дом «Жибек жолы», 2011. – 220 с.

Бадиков В. Русскоязычные писатели Казахстана (Литературно-критические заметки) // Литература народа Казахстана. 2-е изд., доп. / Отв. ред. С.В. Ананьева. – Алматы: КАЗАКПАРАТ, 2014. – С. 318–365.

Лимборский И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://limborsky-66.ucoz.ru/gb/>

Момыш-улы Б. Жаркое земное обиталище // Жаксылыков А. Дом суриката. – Алматы: Ценные бумаги, 2008. – С. 401–410.

Санбаев С. Весной нас зачарует голос // Санбаев С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Том 3. – Астана: Агроиздат, 2009. – 400 с.

**Специфика выражения языковой личности поэта
(на материале творчества С. Завьялова)**

Гудкова Светлана Петровна

Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н.П. Огарева, Россия
43005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68
доктор филологических наук, доцент
E-mail: sveta_gud@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается специфика творчества С. Завьялова периода эмиграции (швейцарский период). На примере анализа поэм, вошедших в сборник «Советские кантаты» (2015), делается вывод о способах и приемах репрезентации языковой личности поэта. Изучая особенности воплощения темы трагического существования человека в условиях тоталитаризма, автор статьи актуализирует мысль об особом отношении современного поэта к советской идеологии и ее влиянии на сознание масс.

Ключевые слова: литературная эмиграция, современная поэзия, специфика авторского мировидения, идеология, полифонизм, кантата, образ вождя.

УДК 811.161.1:82-1

**Specificity of representing a poet's linguistic personality
(A case of S. Zavyalov's works)**

Svetlana P. Gudkova

National Research Mordovia State University named after Ogarev, Russia.
43005 Saransk, Bolshevistskaya Str., 68
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: sveta_gud@mail.ru

Abstract. The article discusses the specificity of S. Zavyalov's works during the emigration – Swiss – period. Drawing on the poems in the “Soviet cantatas” collection (2015), the paper makes conclusions about methods and devices of representing the linguistic personality of a poet. Studying the peculiarities of the embodiment of the human existence theme under totalitarian conditions the author of this article puts forward an idea of modern poet's special attitude to Soviet ideology and its impact on people's consciousness.

Key words: literary emigration, modern poetry, author's world vision specificity, ideology, polyphonism, cantata, leader's figure.

UDC 811.161.1:82-1

Введение. Отличительной особенностью современного литературного пространства является его открытость и доступность для читателя. Кардинальные изменения в литературе, произошедшие в начале 1990-х годов, были связаны, прежде всего, с тем, что российский читатель получил возможность открытого знакомства со всем многообразием художественных текстов. Многоликость и неоднородность литературного процесса создавалась за счет соединения трех ее основных ветвей: официальной, запрещенной (литература андеграунда) и эмигрантской. Следует признать, что на рубеже XX–XXI вв. складываются благоприятные условия для свободного творчества писателя, языковая личность которого все ярче может быть репрезентирована в художественном творчестве. Изменившаяся культурно-историческая и политическая ситуация в стране сняла и многие проблемы, связанные со свободой выбора творческой личности. Снятие всяческих запретов, а также открытость географического пространства позволили ей самоопределяться как в выборе места своего проживания, так и в выборе тем для своего творчества. В связи с этим сегодня мы можем признать, что проблема эмиграции уже не становится столь актуальной, каковой она была в XX веке.

Мы должны согласиться с мнением современных исследователей о том, что, в отличие от эмигрантов первой, второй и третьей волн, «для современных писателей характерна не столько “маргинальная бездомность”, сколько стратегия “вписывания” в новое культурное поле» [Корчинский 2007]. Причины, заставившие писателя покинуть родину сегодня, далеко разнятся с теми, что были в начале и даже середине прошлого века. Сегодня он не считает себя изгнанником, а осознает свою востребованность за границей или же ищет возможные пути улучшения качества своего образования, профессии, что, в свою очередь, ведет к изменению и его материального положения. Многие русские писатели, живущие в других странах, с одной стороны, остаются в диалоге со своими читателями: они активно публикуются в России, интернет-журналах, у них есть персональные сайты; с другой – активно постигают инациональную культуру, язык

страны, в которой живут. Сегодня действительно приходится говорить о «новом типе сознания» писателя-эмигранта [Минеева 2015: 32], о его изменившейся миссии, что приводит и к необходимости уточнения самого термина «эмигрант». Исследователи справедливо указывают на возможность замены данного термина на «писатель-экспатриант», «номад» [Ворожбитова 2015; Минеева 2015: 32].

Материалы и методы. В работе использованы типологический, социокультурный, герменевтический, биографический методы исследования, а также метод целостного анализа художественного произведения. Основным объектом исследования явился сборник поэм С. Завьялова «Советские кантаты» (2015).

Обсуждение. В связи с обозначенной проблемой весьма интересной, на наш взгляд, становится специфика выражения языковой личности современного поэта, живущего за рубежом, но остающегося при этом русским поэтом. Таким примером может являться творчество С. Завьялова. Поэт имеет эрзянские корни: его предки родом из Мордовии. С 1970-х по 2004 год он жил в Петербурге, закончил классическое отделение филологического факультета Ленинградского государственного университета. Филолог-классик по образованию, он долгие годы преподавал древнегреческий, латинский языки, а также античную литературу в петербургских вузах. В связи с преподавательской деятельностью в 2004 году С. Завьялов эмигрировал в Финляндию, а с 2011 года живет и работает в Швейцарии.

Сегодня стихи С. Завьялова активно печатаются в российских и зарубежных изданиях, на родине выходят отдельные поэтические сборники. На протяжении всего творчества С. Завьялова прослеживается интерес к теме сохранения языка и культуры финно-угорских народов (мордвы, коми, удмуртов) [Гудкова 2011]. Мордва, родственные связи которой явственно ощущает в себе автор, оказывается среди «героев» его поэзии. Объяснение этому дает сам поэт в беседе о своих корнях: «Мои предки действительно из царского места – древней столицы Арзамаса (Эрзамаса), района, который был центром мордовской полуувадшейся-полуувадшейся в XIII веке при инязоре (царе) Пургазе государственности, района, сопротивлявшегося христианизации дольше других» [Цит. по: Губайловский 2002].

В лирических циклах 1990-х годов «По дороге к дому», «Мокшенэрзянь кирьговонь грамматат» («Берестяные грамоты мордвы-эрзи и мордвы-мокши») поднимается проблема исчезновения мордовской нации, ее культуры и языка, потери национальной идентичности финно-угорских народностей под влиянием экспансии русской культуры. Авторское мировидение репрезентируется, прежде всего, через необычную поэтическую форму, визуальные средства. Поэт синтезирует обрывки мордовской мифологии и фольклора, соединяет в пространстве поэтического текста ломаную эрзянскую и русскую лексику, нарушая все грамматические нормы, что воплощает основную поэтическую идею: ассимиляция русской и национальной культур, языковая экспансия. Не случайно А. Скидан определяет стихи С. Завьялова как «текст-руину» [Скидан 1999], который подчеркивает катастрофичность бытования малых народностей. Именно своеобразное графическое оформление текста, его визуальная сторона, напоминающая «поэтический развал», и призваны прежде всего подчеркнуть тоску поэта-филолога по утраченному национальному языку, культурному наследию:

Брат мой
занесенный снега
окоченевший мороз
будто лишенный воздух холод
такой чужой страна
мы встретиться
и ни язык родной
никакой общий оборот речь
ничего уже
ни даже память
проигранное сражение
родной очаг... [Завьялов 2003].

Своеобразным поэтическим итогом творческой деятельности поэта конца 1990-х годов может служить его поэтическая книга «Мелика» (2003). В данном издании автор не случайно на одном поэтическом пространстве соединяет античную и мордовскую тематики. Первая тема – это то, чему автор посвятил большую часть своей жизни (исследователь античной литературы), вторая тема – это своеобразный «голос крови» поэта. Греко-римская культура, традиционно воспринимаемая как «высокая», мир мифологических осмыслений сам «оказывается дискомфортным, странным и раздробленным» [Жукулин 2001]. Подобное наложение смысловых культурных пластов, «раздробленная архаика» подчеркивают индивидуально-авторское осмысление современного мира, теряющего «корни», разрывающего связи с традицией.

Если в России поэта более всего волновала судьба культурного наследия финно-угорских народов, то швейцарский период его творчества, безусловно, меняется. Автор обращается к осмыслению темы трагического существования человека в условиях тоталитаризма. Наиболее показательна данная тема представлена в сборнике С. Завьялова «Советские кантаты» (2015), который был удостоен премии Андрея Белого. В данный сборник вошло три поэмы: «Старый большевик-рабочий над гробом Ленина», «Колхозница-мордовка

поет песню о Сталине» и «Комсомолец-инвалид Великой Отечественной войны с книгой Николая Островского». Помещенные под одной обложкой, они демонстрируют некую поэтическую целостность: человеческую травму тоталитарного режима, влияние идеологической роли вождей революции на народное сознание. Для создания масштабности исторической катастрофы, которую перенесла Россия в XX веке, поэт использует поэтическое многоголосие, придающее полифоническое звучание всему тексту. На наш взгляд, С. Завьялов, подобно Ф.М. Достоевскому, сталкивает множество голосов, идей, но голос самого поэта так же, как и в романах-трагедиях писателя-классика, скрыт.

Однако заметим, что, помимо ориентации на классические традиции, автор использует и все многообразие постмодернистского письма. Он синтезирует разные виды искусств: музыку, поэзию, элементы инсталляции. Для передачи основной идеи произведения он компилирует цитаты из речей советских вождей, газет, фольклорных источников, книг и писем советских писателей. Особая торжественность и помпезность создается за счет «одиозной» музыки известных советских кантат и голосов хора. В связи с этим особенно интересным нам видится рассмотрение архитектоники завьяловских поэм, которая, наряду с другими художественными особенностями, наиболее ярко репрезентирует языковую личность поэта.

Так, первая часть поэмы «Старый большевик-рабочий над гробом Ленина» включает в себя несколько голосов. Во-первых, это известная кантата С.С. Прокофьева (оратория 74, часть 8) «К 20-летию Октября» (1937), написанная для симфонического оркестра и двух хоров на тексты Маркса, Ленина и Сталина. Поэт дает цитаты из знаменитых «Шести сталинских клятв» над гробом Ленина. Во-вторых, это голос самого Ленина, представленный выдержками из его работ 1917–1920-х годов («Дрейфусиада», «О нашей революции», «Удержат ли большевики государственную власть»), и, наконец, голос старого рабочего, искренне скорбящего над гробом Ленина. Полифоническое звучание поэмы подчеркивается и графическими выделениями. Как и шесть клятв Сталина, первая поэма делится на шесть небольших текстов, своеобразных куплетов. Создавая музыку хора, автор играет со шрифтами. Каждая часть представлена в виде своеобразной музыкальной партитуры. Речь Сталина, открывающая каждую часть поэмы, написана заглавными буквами, задающими торжественно-скорбящий тон поэтическому высказыванию, но в то же время она звучит отдаленно и глухо, словно из глубины веков: «УХОДЯ ОТ НАС, ТОВАРИЩ ЛЕНИН / ЗАВЕЩАЛ НАМ ДЕРЖАТЬ ВЫСОКО И ХРАНИТЬ В ЧИСТОТЕ / ВЕЛИКОЕ ЗВАНИЕ ЧЛЕНА ПАРТИИ. / КЛЯНЕМСЯ ТЕБЕ, ТОВАРИЩ ЛЕНИН, / ЧТО МЫ С ЧЕСТЬЮ ВЫПОЛНИМ ЭТУ ТВОЮ ЗАПОВЕДЬ» [Завьялов 2015: 7].

Отметим, что музыкальная основа текстов С. Завьялова передана самим поэтом, его собственным прочтением на презентации книги в Петербурге, что помогает более глубокому осмыслению ее основной поэтической идеи. Обрывочная речь Ленина, визуально представленная жирным шрифтом, венчает каждую часть поэмы. Отдельные фразы революционного вождя о роли большевиков и его призывы к уничтожению капитализма поэт имитирует как отрывистые и взвизгивающие: «**для социализма, говорите вы, / требуется цивилизованность... / очень хорошо / предпосылки цивилизованности – изгнание помещиков и капиталистов...**» (выделено С. Завьяловым. – С. Г.) [Там же: 10]. Между хоровым звучанием голосов великих вождей весьма скорбно, с душевной болью и искренностью доносится голос-плач рабочего: «в твоей кончине товарищ Ленин / начало новой жизни / мы не отдадим тебя смерти / мы не отдадим тебя времени веку капитала / ты будешь среди нас лежать не тлея / как грозное утверждение о том что / смерти нет для пролетариата / восставшего чтобы разрушить / весь мир насилия» [Там же: 7].

Автор намеренно не использует знаки препинания в речи-монологе рабочего, отказывается от заглавных букв в начале строчек, что подчеркивает, с одной стороны, монотонность характера плача, а с другой – простоту и открытость народного сознания. Все представленные голоса не столько вступают в конфликт друг с другом, сколько выражают единство идеологического сознания советской эпохи.

Данная мысль подтверждается и следующими двумя поэмами, вошедшими в сборник, где «одиозность» также подчеркивается кантатой С.С. Прокофьева (оратория 85. Часть 2), а именно: ее восьмой частью «Здравица» (1939), написанной в честь 60-летия Сталина, и ораторией Д.Д. Шестаковича «Песнь о лесах» (слова Е.А. Долматовского). Народный же голос представлен песней-плачем колхозницы-мордовки и воспоминаниями комсомольца-инвалида.

Единство всем трем поэмам придают как содержательные, так и формальные признаки. Вторая поэма также включает в себя три голоса: это, как мы уже отмечали, кантата С.С. Прокофьева «Здравица», голос колхозницы-мордовки, обрывки официозных цитат на мордовском языке из советских газет, содержание которых очевидно и не требует перевода. Причем песня-плач о Сталине, которую поет мордовская колхозница, ориентирована на фольклорную традицию, не случайно в качестве документальных источников к поэме указана известная мордовская сказительница Ф.И. Беззубова, а сам текст «Здравницы» – народный, его перевод сделан мордовским поэтом А. Дорогойченко.

В данной части языковая компиляция, прежде всего, фольклорных источников призвана передать восторг как отдельного человека, так и всего мордовского народа перед личностью Сталина. Автор акцентирует внимание на том, что трагедия отдельного человека (простого рабочего, потерявшего надежду; мордовки, потерявшей своих детей в голодные 1930-е годы; комсомольца, ставшего инвалидом) закладывается восторженным преклонением перед идеологией государства.

Поясняя основную идею своих поэм, С. Завьялов отмечает: «Для меня принципиально введение на сцену не разногласных меньшинств, а гомогенного большинства, некоего советского хора. Это – рабочий (русский коммунист, начальное образование, в прошлом – Революция и Гражданская война), колхозница (нерусская, беспартийная, малограмотная, в прошлом – Голодомор «Великого перелома») и студент из рабочей семьи (который стал бы ИТР и членом партии ВКП(б) – КПСС, если бы не случившаяся с ним на Великой Отечественной войне катастрофа). Я их представляю не актерами, а корифеями этой трагедии» [Нет такого дискурса 2015: 35].

Действительно, поэт повествует об «экстатическом безумии, объединяющем и делающем неразличимыми жертв и палачей Большого террора» [Там же: 38]. Голос разума отказывается понимать парадоксальность мышления «корифеев этой трагедии»:

Я уже старая мордовка
я уже больше никогда не пущусь в пляс
я уже больше никогда не рожу

Я буду до смерти работать в колхозе
я буду до смерти плакать на чужих похоронах
я буду до смерти ходить на кладбище

И буду петь песни о Тебе
потому что Ты сделал меня счастливой
потому что Ты меня утешил

потому что ты истребил злодеев
потому что ты обласкал вдов и сирот
на мордовской земле

на советской земле [Завьялов 2015: 19].

Одиночный голос простой мордовки, повествующей о своей трагической жизни, сливается с хором общей обезличенной массы советских людей, восторг которых подчеркивается текстом «Здравицы» С.С. Прокофьева и венчается прославлением результатов Великой Октябрьской революции национальными газетами: «Шумбра улезэ / Великой Октябрьской социалистической революциясь. / Шумбра улезэ / Советский народсь – коммунизмъ строицясь! / Шумбра улезэ / Большевиктнень родной коммунистической партиясъ! / Шумбра улезэ / Народнэнь ине вождесь СТАЛИН ялгась! / Ура СТАЛИН ялгантнень слава!» [Там же: 19].

Третья поэма «Комсомолец-инвалид Великой Отечественной войны с книгой Николая Островского» усиливает трагическое звучания «Советских кантат» и является их драматическим финалом. Данная часть – это своего рода исповедь советского человека, искалеченного войной, потерявшего зрение, здоровье, свою любовь, но не потерявшего веру в торжество идей коммунизма. Полифонизм поэмы создается за счет воспоминаний юноши-инвалида не просто о своей прошлой жизни, но жизни, связанной с кровавыми событиями в России начала XX века. Трагедия собственной жизни инвалида-комсомольца заслоняется мыслями о светлом будущем советской Родины: «И я увидел товарища Сталина, / громящего вредителей, диверсантов, / шпионов и убийц. / <...> / И я увидел новые светлые дворцы для трудящихся, / утопавшие в садах. / Увидел трактора, завоевывающие колхозные поля, / что уходят за горизонт. / Увидел стальных соколов, / покоряющих бездонное небо» [Там же: 26].

Точка зрения героя на мир подтверждается в унисон звучащим голосом Н.А. Островского, жизнь и судьба которого во многом перекликается с судьбой юноши. Голос советского писателя также исповедален, так как С. Завьялов компилирует выдержки из писем Н.А. Островского (уже тяжело больного) к своим друзьям, Петру Новикову и Александре Жигиревой: «**Никакому гаду и гадам / ленинских заветов не позволим ломать. / Всем тем, кто за уступки буржуазии, – дать по зубам**» (выделено С. Завьяловым. – С. Г.) [Там же: 26].

Искренние речи молодого поколения соединяются торжественной музыкой кантаты Д.Д. Шестаковича и патристическим звучанием метафорического стиха Е.А. Долматовского, в котором создается своеобразный сюжет «Сотворения мира», где новый лик земли представлен сталинским планом преобразования природы. Этот план воплощается через образы пионеров с саженцами и комсомольцев с «зеленым знаменем». Образ леса, молодых деревьев символизирует расцвет коммунизма. Будущий светлый мир представлен советским поэтом как гармоничное триединство: ЛЕНИН – СТАЛИН – НАРОД: «ВОСХОДИТ ЗАРЯ КОММУНИЗМА! / ПРАВДА С НАМИ И СЧАСТЬЕ У НАС, / ЕСЛИ Б НАШУ СВЯТУЮ ОТЧИЗНУ / МОГ ЛЕНИН УВИДЕТЬ СЕЙЧАС! / ДЕРЕВЬЯ ВСТАЮТ ВЕЛИЧАВО / ВОЗЛЕ РУССКИХ ТОРЖЕСТВЕННЫХ РЕК, / СТАЛИНУ МУДРОМУ СЛАВА! / СЛАВА НАРОДУ НАВЕК!» [Там же: 31].

«Советские кантаты» – это многоголосый хор, дирижером которого является сам поэт. Он организует синтез голосов, их полифонию. Формального присутствия автора в тексте не обнаруживается. Однако он

выполняет миссию автора-творца, о которой так много говорил в своих работах М.М. Бахтин. Ученый отмечал: «Автор должен находиться на границе создаваемого им мира как активный творец его» [Бахтин 1979: 166]. По М.М. Бахтину, сущность автора-творца определяется, прежде всего, его особой позицией «внеаходимости» по отношению как к формально-содержательному единству художественного произведения, так и к той первичной реальности, отталкиваясь от которой автор создает вымышленный им поэтический мир. В поэмах С. Завьялова авторская «внеаходимость» служит определенной цели: понять советского человека, его отношение к власти и миру. Сам поэт так объясняет свою задачу: «Я попытался прошупать то, что стоит за ликующими толпами, изображавшимися на официозных полотнах. Поэтому мои герои (кроме старого большевика, который так же экстатически скорбит) экстатически ликуют. <...> Я вижу в этом экстазе проявление героического сознания сродни тому, с которым мы сталкиваемся в гомеровском эпосе» [Нет такого дискурса 2015: 38].

Следует признать, что «Советские кантаты» действительно ориентированы на античную литературу, а именно на античную трагедию, где важной составляющей становится трагическое как нравственно-философская и эстетическая категория. Современный поэт также заостряет внимание на значении судьбы, рока, перед которыми должен смириться советский человек. Катарсис как неотъемлемый элемент античной трагедии создается С. Завьяловым за счет возвышенной музыки и текстов советских кантат. Поэтическая версификация, к которой прибегает автор, является ярким средством раскрытия языковой личности поэта.

Заключение. Таким образом, С. Завьялов, вдохновленный «одиозной» музыкой С.С. Прокофьева и Д.Д. Шестаковича, пытается осмыслить трагическую историю России. Скрепляя все три поэмы образом Сталина, автор тем самым подчеркивает, что «это травма миллионов», которая привела к деформации человеческого сознания. Используя приемы постмодернистского письма: компиляцию «чужой речи», монтаж документальных источников, синтез разных видов искусств – поэт выражает глубокую боль за приобретенные «исторические травмы» и их последствия. Роль поэта сводится к роли не стороннего наблюдателя, а человека, который так же, как и миллионы советских людей, несет ответственность за прошлое, настоящее и будущее России. И в этом, на наш взгляд, заключается принципиальное различие поэзии С. Завьялова от произведений многих писателей четвертой волны эмиграции, которые также обратились к теме трагического существования человека в условиях тоталитаризма. Советский мир у С. Завьялова выглядит не столько фантазмагоричным и абсурдным, сколько трагически безысходным и катастрофически надломленным.

Библиография

Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015. – № 20. – С. 11–16.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

Губайловский В. Правое выравнивание. Сергей Завьялов (Петербург). Переводы с русского и другие стихотворения // Text Only, 2002, # 10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.russ.ru/krug/20021121>

Гудкова С.П. «Мордовский пласт» в поэтическом тексте С. Завьялова: практика интеграции финно-угорского литературного материала в лирических циклах 1990-х годов // Вестник Мордовского университета. – 2011. – № 1. – С. 155–159.

Завьялов С. Мокшеньэрзянь кирьговонь грамматат (Берестяные грамоты мордвы-эрзи и мордвы-мокши) (1997–1998) // Мелика. – М.: Новое литературное обозрение, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vavilon.ru/texts/prim/zavyalov2-4.html>.

Завьялов С. Советские кантаты. – СПб.: Транслит, 2015. – 43 с.

Завьялов С. Так что же нам делать? Мордовский взгляд на Россию // Неприкосновенный запас. – 2003. – № 2 (28) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uralistica.com/profiles/blogs/szavyalov-tak-chto-zhe-nam>

Корчинский А. За пределами эмиграции (Рец. на кн. Ent-Grenzen / За пределами: Интеллектуальная эмиграция в русской культуре XX века. Frankfurt am Main, 2006) // НЛО. – 2007. – № 86 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/86/ko28.html>

Кукулин И. Как использовать шаровую молнию в психоанализе // НЛО. – 2001. – № 52 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2001/52/kuk.html>

Минева И.Н. Литература русской эмиграции на рубеже XX–XXI вв.: предварительные итоги изучения // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015. – № 20. – С. 29–36.

Нет такого дискурса, который был бы адекватен катастрофе. Диалог Сергея Завьялова с Кириллом Корчагиным // Завьялов С. Советские кантаты. – СПб.: Транслит, 2015. – С. 33–42.

Скидан А. Сопротивление поэзии // Знамя. – 1999. – № 2. – С. 217–219.

**Творчество литераторов Лейпцига как представителей четвертой волны русской эмиграции:
лингвориторический аспект**

Дяловская Наталья Георгиевна

Русско-немецкое общество «Вдохновение» в Саксонии, Германия
04317, г. Лейпциг, Освальдштрассе, 5
кандидат филологических наук, доцент, член СП России
E-mail: baby1390@yandex.ru

Аннотация. Статья содержит сведения о творчестве литераторов г. Лейпцига, пишущих на русском языке. Рассматриваются особенности образцов поэтических и прозаических произведений ныне здравствующих авторов.

Ключевые слова: литераторы Лейпцига, четвертая волна, дискурсивный процесс, языковая личность, лингвориторический аспект.

УДК 811.161.1'42 (430):82.09

**Works by Leipzig writers representing the fourth wave of Russian emigration:
Linguistic & rhetorical aspect**

Natalia G. Dyalovskaya

Russian-German Society "Inspiration", Saxony, Germany
04317 Leipzig, Oswald Str. 5
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
Member of Russian Federation Writers' Union
E-mail: baby1390@yandex.ru

Abstract. This article discusses literary works by Leipzig authors writing in Russian with a special attention to the samples of poetry and prose by living figures.

Key words: writers of Leipzig, fourth wave, discursive process, linguistic personality, linguistic rhetorical aspect.

UDC 811.161.1'42 (430):82.09

Введение. В современном мире огромную роль играет лингвориторическая компетентность языковой личности нового века [Ворожбитова 2015: 13]. В ее становлении особое значение имеют образцы литературного творчества, на основе которых формируется культура молодого человека, лингвориторическая компетенция жителя XXI века [Лингвориторика 2016: 22]. В Лейпциге широко представлено поколение эмигрантов четвертой волны. Сформировавшиеся как языковые личности во второй половине XX века и в начале следующего столетия, обладающие собственным ментально-лингвальным комплексом [Караулов 1997: 664–666]), приехав в Германию, многие бывшие представители стран СНГ в поисках средств самовыражения берутся за перо. Почти все книги издаются авторами без корректуры, обычно за свой счет, в силу этого не у каждого экземпляра можно найти выходные данные. Мы будем говорить о творчестве тех переселенцев, пишущих на русском языке, у которых вышла хотя бы одна книга.

Материалы и методы. Мы использовали методы наблюдения и литературоведческого анализа.

Обсуждение. Четвертая волна эмиграции обладает следующими отличительными чертами: 1) сугубо этнический характер; 2) общая устойчивость; 3) почти полная добровольность (принципиальное отличие); 4) высокий интеллектуальный уровень; 5) женская эмиграция (торговля людьми и «экспорт невест»); 6) организованный характер [Пальников. Электронный ресурс]. Для представителей этой волны, считают ученые, характерна свобода перемещения литературной личности в условиях информационного общества эпохи глобализации [Ворожбитова 2015: 15]. В обиходе в Германии данную волну эмиграции называют «колбасной», подчеркивая, что она имеет не диссидентские корни, а в основном экономические. Представители переселенцев, полностью меняя жизненный уклад, нередко решают заняться литературным творчеством. По нашим наблюдениям, в поле приложения их усилий преобладают следующие жанры: 1) эпические (чаще всего это басня, новелла, сказка, очерк, повесть, рассказ), 2) лирические (чаще это эпиграмма, романс, сонет, стихотворение), 3) лиро-эпические (иногда встречается баллада, поэма), 4) драматические (комедия, очень редко). Вот далеко не полный список литераторов г. Лейпцига.

1. **Альфред Геер.** Приехал в Германию на постоянное место жительства (ПМЖ) из Одессы (Украина) в 1994 году. По профессии – инженер-строитель, мастер спорта СССР по фехтованию. В 2007 году в Одессе вышла его книга стихотворений «Я не знаю, как строчки пишу». Поэтом себя не считает, но жить без стихов не может. Книга состоит из следующих частей: «Что может вдохновить поэта?», «Одесса. Дерибасовская. Вечер», «Это было так недавно», «По краю чаши моря я иду», «Я памятник себе не

воздвигал». Тематика стихов разнообразна: воспоминания об Одессе, размышления на темы жизненных ценностей, любовь, разлука, города, которые посетил (Свердловск, Тамбов, Рига, Каменец-Подольский, Лейпциг, Глаухау, Париж), и пр. Стихи пронизаны неожиданной тоской и трепетной любовью к милому сердцу городу, к его улицам, нежному запаху акаций, к родному институту, горожанам, неповторимому одесскому языковому колориту. Зарисовки А. Геера включают и добрый юмор, и элементы открытого сарказма. В стихотворениях используется общеупотребительная лексика (при практически полном отсутствии диалектной, жаргонной, вульгарной, сниженной, обценной), свойственные литературному русскому языку синтаксические конструкции и риторические фигуры. Вот пример лирического стихотворения «Запах акации»: *«Запах акации – запах мечтания, // Запах надежды и обещания, // Запах былого, воспоминания – // Сколько в нем нежности, очарования. // Напоминает он вёсны ушедшие, // Напоминает он годы прошедшие. // В нем перемешаны радость, грустинки // С модной мелодией старой пластинки... // Кисти акаций – цветы белоснежные // Вновь оживляют запахи прежние. // Каждой весной они возвращаются, // А это значит – жизнь продолжается...»* [Геер 2007: 60].

2. **Алла Кветная.** Приехала в Германию на ПМЖ из Екатеринбурга (Россия). В 2013 году в Лейпциге вышла книга ее стихов и прозы в сопровождении авторских фотографий, которая называется «Я успею сказать». Стихи в ней – это философские рассуждения о жизни, о природе, о любви, о Германии, о временах года, о человеческой памяти. Книга состоит из двух разделов: «Рифмованные мысли» и «Нерифмованные мысли». В первый входят части «И будет утро», «Вглядываясь в фотографии», «Календарь», «Лирика», «Разное», во второй – «Зарисовки с натуры», «Миниатюры». Перед читателем возникает портрет литературной личности автора, лирической героини – современной европейской женщины: духовно сильной, решительной, способной на неожиданные поступки, но в то же время трепетной, любящей и нежной, тонко чувствующей красоту природы и человеческих отношений. Вот стихотворение Аллы Кветной (с использованием циклической конструкции) «Пусть будет заснеженным Рождество»: *«Пусть будет заснеженным Рождество – // Узор на окнах не акварельный, // Мерцание свеч, аромат от ели. // И дома уютно и очень тепло. // Твоя ладонь на плече моем. // Коснусь щекою любимых пальцев. // Сейчас закончится этот танец, // И мы останемся здесь вдвоем. // Мелодии древнее волшебство... // Негромкий смех. И – волна желанья. // Твои глаза... И мое признание. // Пусть будет заснеженным Рождество»* [Кветная 2013: 34].

3. **Александр Субботников.** Приехал на ПМЖ из Москвы (Россия). Имеет техническое и юридическое образование. Заслуженный строитель РФ. Человек, далекий от литературной деятельности, переехавший жить в другую страну, неожиданно для себя и своих друзей талантливо написал книгу «Записки советского монтажника» (в 2-х частях). Повествование состоит из нескольких десятков рассказов, изложенных русским литературным языком с вкраплениями разговорных элементов. Сюжеты, в основном, связаны с жизнью в России, автор исколесил практически весь Советский Союз, поэтому повествует о своих корнях, о встречах с интересными людьми, о том, что его когда-то потрясло и запало в душу, о событиях, которые сам пережил и прочувствовал, рассуждает о политике. Его оценки небесспорны, но А. Субботников обо всем говорит искренне и взволнованно, его высказывания имеют под собой хорошо продуманную основу, автор предлагает жить не только событиями сегодняшнего дня, но и памятью. Часть рассказов посвящена первым впечатлениям, связанным с переездом в Германию, знакомством с немецкими обычаями и реалиями. Автор награжден Почетным дипломом за участие в Четвертом Международном литературном конкурсе «Лучшая книга года 2013» в Берлине в номинации «Публицистика». Вот отрывок из его рассказа «Иностранцы»: *«Круг нашего общения – небольшого диаметра. Знакомых много, а сблизиться не хочется. И люди как люди, а чужие. В моем возрасте столько прошло знакомых! Были разочарования, случались предательства. Все лишнее отшелушилось, отсеялось и отпало. В остатке – симпатичные люди с разной степенью близости»* [Субботников 2012: 204].

4. **Ханна Ляйнвебер.** Приехала на ПМЖ в Германию из маленького городка Ахангаран (Ташкентская область, Узбекистан). В 2009 году в Лейпциге вышла ее книга «Охота на мужчин», в 2016-м – «Три ценности» и альбом «Мгновение длиною в 10 лет» (сборник стихов и прозы, написанный от лица двух лирических героев: любимой собаки Ханны – бульдожки Мишельки – и самой Ханны).

«Охота на мужчин» – это 23 рассказа о нелегких женских судьбах, о событиях радостных и печальных, веселых и берущих за душу, изложенные с тонким юмором. Действие происходит на разных планетах и в разные эпохи, персонажи – люди и не люди – описаны чрезвычайно живо и ясно, и, несомненно, читатели получат большое удовольствие от неожиданных поворотов сюжета. Истории, представленные в книге, объединены темой женской судьбы, – это рассказы о женщинах, написанные женщиной. Вот отрывок из книги: *«Не знаю, как у мужчин при встречах бывает, но у нас после обсуждения всяких новостей разговор как-то сам собой перескакивает на тему мужчин: кто кому из знаменитостей нравится, что значит «мужчина моей мечты»? Тема для всех привлекательная, никогда не иссякающая и, главное, всегда актуальная»* [Ляйнвебер 2009: 7]. На Третьем Международном литературном конкурсе «Лучшая книга года 2012» в Берлине «Охота на мужчин» награждена Призом симпатий председателя жюри – книгой Татьяны Окоменюк «Замужем за немцем» и статуэткой «Успех».

«Три ценности». Это произведение принадлежит к области научной фантастики. Может быть, действительно существуют описанные Ханной миры в других галактиках. Может быть, когда-нибудь человечество откроет возможность путешествовать во времени и мегапространстве, навещать мир наших сосе-

дей по великому космосу, преодолевая силой мысли и мощью супертехники тысячи парсеков... Но в любом мире и в любой галактике человек остается человеком. И в любом варианте человеческой жизни остаются неизменными любовь детей к родителям и родителей к детям, любовь каждого из нас к своей «лучшей половинке», любовь к родной земле и к огромной планете Земля, на которой ты появился на свет. Эта книга полна замечательных приключений главных героев, здесь и путешествия, и открытия, и исследования, и победы, и, как ни жалко, временные поражения... Но постоянным остается стремление к добру и справедливости, желание сделать себя лучше, а через самосовершенствование – свою и чужую планету и их обитателей – счастливее. Изменять напрямую, бесцеремонно вмешиваться в чужую жизнь нельзя. Но течение событий, трансформация собственной личности непременно должны привести к положительным изменениям в планетарном масштабе. Судьбы Ханны и Хона, размышления автора повествования непременно заставляют читателя задуматься. Три ценности жизни. Согласимся ли мы с ними? Вот что пишет Ханна, и в этих строках биографическая и литературная личности автора неразделимы: *«Но теперь я знала: по большому счету, только одна ценность была, есть и останется главной – это чувство, которое объединяет родных и друзей, общество и страны, все живое и неживое»* [Ляйнвебер 2016б: 138]. А вот размышления бульдожки Мишель: *«Запах этих туфель мне сразу не понравился. Недаром у меня – настоящей породистой бульдожки – и нюх породистый. Поэтому в мои обязанности входит: все обнюхать, если нужно, лизнуть и сделать выводы. Если честно, моя хозяйка, которую я очень люблю, – совершенно самобытная личность»* (Ляйнвебер 2016а: 9]. Книги написаны русским литературным языком без вкраплений жаргонных, диалектных и пр. элементов.

5. **Яков Нудель.** Родился на Украине, приехал в Германию на ПМЖ, живет в Лейпциге с 2003 года. В Интернете дан список книг и сборников, в которые входят его произведения. Это «Кофе из гроба Анастасии», «Последний ваучер», «Монологи», «Уроки смехотерапии», «Смех по-мариупольски», «Мариуполь смеется», «Свободная юмористическая зона», «Мы – из Азовья». В 2012 году вышла книга произведений Я. Нуделя на немецком и русском языках „Zwischen Durch & Mitten Drin“. Пишет юмористическую прозу. Читателю хорошо известны его Федя Шпет и Изя Конти – сквозные герои многих рассказов. Автор дает целостные и порой весьма неожиданные характеристики героев опосредованно, через их речь, думы и поступки, излагая повествование в основном в форме литературного языка, но очень близкой к разговорной, нередко используя диалектную, жаргонную и сниженную лексику. Вот отрывок из рассказа Я. Нуделя «Кофе из гроба Анастасии»: *«Днем Анастасия Петровна ходила в «Клуб по интересам». Так она называла продовольственный магазин. С утра старушки занимали очередь в различные отделы, в зависимости от интересов: за хлебом, молоком и тем, что сейчас называется колбасой. Сидели на батареях, как воробушки на проводах, и говорили «за жизнь». Рассуждали экономически грамотнее Кабинета министров и правдивее депутатов Государственной думы. Петровна иначе, как «неродные депутаты», их не называла: – Всегда шли в политики, – говорила она, – те, кто ничего не умеет делать. Мастеровому человеку некогда языком, как помелом, мести»* [Нудель. Электронный ресурс].

6. **Наталья Дяловская.** Приехала на ПМЖ в Германию в 2001 году из Приднестровья. Пишет книги научно-популярного характера и стихотворные произведения. В Лейпциге вышли книги (формат А4): «Гороскоп, язык и знаки зодиака» (2009, 102 с.), «Образы сказочных героев и славянской мифологии» (2011, 98 с.), «А Вы – знаток русского языка?» (2012, 100 с.), «А Вы – знаток русского языка?» (изд. 2-е, доп., 2013, 234 с.), «Любимые женские образы неславянских волшебных сказок» (2014, 231 с.), «Любимые мужские образы неславянских волшебных сказок. Том 1» (2014, 276 с.), «Любимые мужские образы неславянских волшебных сказок. Том 2» (2014, 276 с.), «Снежинка нежности. Сборник стихов» (2015, формат А5, 100 с.). Под общим названием «Любимые образы славянских сказок и мифов» увидели свет (каждая книга – 200 с. формата А4): «Том 1. Чудесные животные. Волки» (2015), «Том 2. Чудесные животные. Коты. Кони» (2015), «Том 3. Чудесные животные. Змей Горыныч» (2016), «Том 5. Чудесные птицы» (2016), «Том 6. Чудесные рыбы и растения» (2016), «Том 7. Чудесные насекомые» (2016), готовятся к печати в 2017 году «Том 8. Чудесные предметы», «Том 9. Баба-яга и Кощей Бессмертный», а также «Заметки о нелитературном русском языке, или От Бобруйска и лоха до блина и петуха».

Книга «Образы сказочных героев и славянской мифологии» получила первое место на Третьем Международном литературном конкурсе «Лучшая книга года 2012» в номинации «Прикладная литература» в Берлине и Специальный диплом «За солнечное творчество». Книга «А Вы – знаток русского языка?» (изд. 2-е, доп.) завоевала на Четвертом Международном литературном конкурсе «Лучшая книга года 2013» в Берлине в номинации «Прикладная литература» бронзовую медаль, Почетный диплом и приз «Триумф» за самую полезную книгу. Книга «Женские образы неславянских волшебных сказок» на Пятом Международном литературном конкурсе «Лучшая книга года 2014» в номинации «Прикладная литература» в Берлине взяла серебро. Автор является филологом по образованию, поэтому не допускает отступлений от норм современного русского литературного языка.

7. В Лейпциге регулярно выходит литературный сборник поэзии и прозы в Саксонии «Вдохновение» («Inspiration») [Вдохновение 2009–2017], в котором печатаются на русском языке произведения авторов талантливых и не очень, маститых и начинающих, зрелых и юных, членов Союзов писателей и/или журналистов и тех, кто только делает первые шаги в мир литературы. Тематика разнообразна, используются, как правило, малые формы. Отличительная черта – предельная искренность пишущих. Уровень произведений

неравноценен. Часть стихотворений и рассказов, написанных представителями немецкой и еврейской эмиграции, опубликована на немецком языке. Увидело свет 9 томиков, выпущено два CD: музыкальное приложение к 8-му сборнику и поэтическое – к 9-му. Распространяется в Германии, России, Израиле, Америке, Австралии, Казахстане, Узбекистане, Приднестровье, Киргизстане, на Украине. Главный редактор – Ханна Ляйнвебер.

8. Вышли из печати книги (автор идеи – Александра Головачева) «Русские в городе» (2013) и «На мир смотрю как прежде юными глазами» (2016). О содержании первой книги читатель узнает, рассматривая обложку: «О разочарованиях и взлетах, о дружбе, ненависти, любви, написанная разными авторами, в разных жанрах, книга откроет мир «новых русских» в Германии» [Русские... 2013: обложка]. Кроме рассказов и стихов, в сборник включены повесть и сценарий. Вторая книга имеет яркую особенность: ее материалы в основном написаны ветеранами, в предисловии говорится: «Самому старшему из авторов – 90 лет. Тематика произведений обширна: о жизни, о любви, о городах, о необыкновенных встречах, конечно же о войне и о многом другом. Жанр произведений также разнообразен. Это стихи, проза и юмор, публицистика и даже фантастика» [На мир смотрю... 2016: 3].

К сожалению, нередко выходят из печати книги, написанные людьми, которые необычайно высоко ценят свои произведения, не замечая недостатков изложения и откровенной неграмотности. Так, в беседе с автором статьи очередное «юное дарование» заявило, что является самородком, ему нечему у кого-то учиться, а на вопрос, знает ли молодой человек, что такое рифма, ритм, стихотворный размер, прозвучал ответ: «Мои стихи прекрасны и без этого». Вот стихотворение «Годы, годы» (орфография и пунктуация сохранены): «С годами гаснет огонек, // Что так трещал в печи надежды // И тот веселый паренек, // Уж никогда не будет прежним... // И те веселые глаза // Ушли с застенчивой улыбкой... // Их унесли с собой года, // Оставив в памяти глубокой... // А те веселые года, // Что в памяти читал как в книжке // Их не воротить никогда, // Так береги же эти книжки... // Пусть жизнь красочна, мила... // Но дни бегут, к ним нет возврата! // И тот, кто жизнь живет любя, // Тот не грустит, взглянув обратно...» [Anderlana 2008: 66]. Комментарии, думается, излишни. Подобные произведения засоряют русский литературный язык и не способствуют развитию литературного вкуса читателя.

Заключение. Представители четвертой волны эмиграции активно участвуют в современном литературном процессе, издают стихи и художественной прозы на русском языке, в основном, используя малые формы. Представлены и образцы научно-популярной литературы. Подавляющее большинство литераторов Лейпцига, относящихся к старшему поколению, хорошо владеют русским литературным языком, не допускают появления в письменном дискурсе обценной лексики и просторечных грамматических конструкций. Молодое поколение пишущих часто позволяет себе нарушать нормы литературного языка и пользуются жаргонной, сниженной и обценной лексикой, искаженными грамматическими формами и конструкциями. Возможность самостоятельного издания книг приводит не только к появлению в литературном поле действительно неплохих произведений в области поэзии и прозы, но и к распространению значительного количества отступлений от правил современной орфографии и пунктуации, обусловленных отказом от услуг корректоров-профессионалов или безграмотной самокоррекцией, к нарушению условий оформления печатной продукции, а главное – к игнорированию фундаментальных положений русского литературного языка, что определенным образом препятствует формированию лингвориторической компетенции языковой личности, проживающей, в частности, в дальнем зарубежье.

Библиография

- Вдохновение. Литературный сборник поэзии и прозы в Саксонии. – №№ 1–9. – Лейпциг, 2009–2017.
- Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015. – № 20. – С. 11–16.
- Геер А. Я не знаю, как строчки пишу. Стихотворения. – Одесса: Изд-во «Optimum», 2007. – 87 с.
- Караулов Ю.Н. Язык, мышление и сознание // Русский язык: Энциклопедия. – М., 1997. – С. 663–666.
- Кветная А. Я успею сказать. – Лейпциг, 2013. – 99 с.
- Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройка): метод. пособие / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – 84 с.
- Ляйнвебер Х. Мгновение длиною в 10 лет. – Лейпциг, 2016а. – 36 с.
- Ляйнвебер Х. Охота на мужчин. – Лейпциг, 2009. – 214 с.
- Ляйнвебер Х. Три ценности. – Лейпциг, 2016б. – 138 с.
- На мир смотрю как прежде юными глазами. – Лейпциг, 2016. – 308 с.
- Нудель Я. Кофе из гроба Анастасии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.proza.ru/2013/04/22/660>
- Пальников М.С. Четвертая волна эмиграции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.perspektivy.info/history/chetvertaja_volna_emigracii_2007-12-22.htm
- Русские в городе. – Место издания не указано, 2013. – 94 с.
- Субботников А.С. Записки советского монтажника (продолжение). – Лейпциг, 2012. – 216 с.
- Anderlana Juri. Когда душа поет и плачет – беру я в руку карандаш... – Лейпциг, 2008. – 98 с.

**Категориальный статус литературной личности:
когнитивно-семантический и лингвокультурологический аспекты**

Кузнецова Анна Владимировна

Южный федеральный университет, Россия
344008, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 33
доктор филологических наук, профессор
E-mail: avk21@yandex.ru

Аннотация. Активное изучение художественного текста и дискурса развивается в координатах рассмотрения творческой манеры писателя, его идиостиля, миропостижения, индивидуально-авторской картины мира. Идиостиль объективирует художественное содержание на основе структурирования художественного метода литературной личности. Когнитивно-семантический и лингвокультурологический потенциал категории литературной личности детерминирован особой значимостью ее риторского и литературного статусов.

Ключевые слова: образ автора, идиостиль, индивидуально-авторская картина мира, языковая личность, литературная личность.

УДК 81'42:82.09

**Categorical status of literary personality:
Cognitive semantic and linguocultural aspects**

Anna V. Kuznetsova

Southern Federal University, Russia
344008 Rostov-on-Don, B. Sadovaya Str., 33
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: avk21@yandex.ru

Abstract. Active studies of a literary text and discourse develop within the coordinates of investigation into a writer's manner, his idiostyle, world comprehension and individual worldview. The idiostyle objectifies the artistic content based on structuring the artistic method of a literary personality. The cognitive semantic and linguocultural potential of the literary personality category is determined by a special significance of its rhetorical and literary statuses.

Key words: author's image, idiostyle, author's individual worldview, linguistic personality, literary personality.

UDC 81'42:82.09

Введение. Новые концепции языка, появившиеся в последние десятилетия XX в., своим возникновением обязаны, прежде всего, актуализацией интереса к «человеку в языке», а проблемная сфера «мышление и язык» получает новое обоснование в установлении потенциала языковой личности в плане ее манифестирования в координатах языкового сознания и лингвокультуры в целом. А.Ф. Лосев указывает, что «личность есть такая единственность и неповторимость, которая является не только носителем сознания, мышления, чувствования <...>, но и вообще субъекта, который сам же себя соотносит с собою и сам же себя со всем окружающим» [Лосев 1988: 277]. Антропоцентризм современной науки о языке стал отправной точкой для введения в научный оборот новых понятий: языковая личность, концептуальная структура, система; концепт, ментальный лексикон, ментальный язык, языковая картина мира. Изучение языковой картины мира, в свою очередь, позволило дифференцировать два аспекта антропологизации как влияния личности на язык – первичную (влияние мышления на свойства языка) и вторичную (влияние на язык различных картин мира человека – религиозно-мифологической, философской, научной, художественной).

Материалы и методы. Объект исследования предполагает применение комплекса методов, среди которых ведущим является гипотетико-дедуктивный в синтезе системного, интерпретативного и сравнительно-сопоставительного подходов, значимыми явились методы анализа, аналогии и обобщения.

Обсуждение. Понятие языковой личности уже традиционно для современной лингвистики. Ю.Н. Караулов указывает: «В самом содержании термина «языковая личность» содержится идея получения – на основе анализа «языка» (а точнее, текстов) выводного знания о «личности»: а) как индивидууме и авторе этих текстов, со своим характером, интересами, социальными и психологическими предпочтениями и установками; б) как типом представителе данной языковой общности и более узкого входящего в нее речевого коллектива, совокупном или усредненном носителе данного языка; в) как представителе человеческого рода, неотъемлемым свойством которого является использование знаковых систем всего есте-

ственного языка» [Караулов 1997: 671]. Три уровня языковой личности, выделенные Ю.Н. Карауловым [Караулов 1987], логично дополняются в структуре литературной личности риторским и литературным (художественно-эстетическим) статусами, т.е. компонентами, обеспечивающими ориентацию языковой личности, во-первых, на социально значимый, этически ответственный речевой поступок и, во-вторых, на художественно-эстетическую значимость его результата [Ворожбитова 2007]. (См. также: [Ворожбитова, Романенко 2011; Беляева, Ворожбитова 2014; Кузнецова 2014; Vorozhbitova et al. 2014]).

Изучение языковой личности в координатах художественной коммуникации осуществляется в двух основных направлениях: первое, историко-литературное, продуцирует смежные области лингвистики и истории литературы через категорию образа автора, затрагивая и историю литературного языка; второе обращено к систематизации индивидуально-речевых структур на основе анализа маркеров языкового сознания автора, в конечном счете уточняя художественный образ.

Комплекс аспектов, в которых художественный текст рассматривается современной лингвистикой, включает: рассмотрение индивидуально-авторских модификаций фрагментов действительного мира; объективную и субъективную авторскую модальность; прагматический подход (явные и скрытые цели высказывания, интерпретацию речи); структурный аспект (языковой способ организации информации).

Субъектом коммуникации в художественном тексте выступает сам автор, деятельность которого направлена не на объекты реального мира, а на рекомбинирование компонентов референциальных систем, конструирование иерархии проективных координат. Современная лингвистика рассматривает автора художественного текста как совокупность проблем: присутствие автора в тексте и степень этого присутствия; соотношение биографической и литературной личностей автора; лингвистические особенности реализации авторского начала в художественном тексте.

Основные положения учения о языковой личности и теории референции, эффективно применяемые к исследованиям в рамках художественной коммуникации, обуславливают адекватное описание статуса субъекта речи в художественном тексте. Авторская интенция определяет характер и объем текстовых единиц, их коррелятивные связи с объектами семантического пространства художественного текста мыслимого мира. Поэтому закономерна главенствующая роль категории автора как эстетической категории художественного текста, эксплицирующей творческую манеру писателя, специфику языка и стиля.

Проблемы взаимодействия личности автора и стиля художественного текста активно разрабатывались акад. В.В. Виноградовым, который вводит в научный оборот термин *образ автора*: «В композиции целого произведения динамически развертывающееся содержание, во множестве образов отражающее многообразие действительности, раскрывается в смене и чередовании разных функционально-речевых стилей, разных форм и типов речи, в своей совокупности создающих целостный и внутренне единый «образ автора». Именно в своеобразии речевой структуры образа автора глубже и ярче всего выражается стилистическое единство целого произведения» [Виноградов 1981: 296]. Несовпадение продуцента речи и ее субъекта релевантно для художественной коммуникации, и именно это обеспечивает образу автора конститутивную роль в организации семантического пространства художественного текста.

Образ автора представляет собой единый центр художественного текста, все элементы которого организованы как целостная и замкнутая структура. Авторское миропонимание в художественном тексте предполагает не точное отражение мира, но его интерпретацию в соответствии с духовным и практическим опытом его языковой личности. Применительно к продуценту художественного текста лингвистической наукой вводится понятие *литературная личность* [Тынянов 1977], которое диалектически связано с «биографической личностью» автора и позволяет установить особенности художественного миропостижения. Оценочность данной понятийной категории в координатах лингвистических исследований обосновывается ее устойчивым контекстуальным окружением – так, исследователи применяют также термины *позиция*, *видение* и некоторые другие. *Литературная личность* не выступает субъектом художественной речи, а представляет собой научную абстракцию по аналогии с *лирическим героем*. Таким образом, литературная личность является по своей сути семиотическим концептом, близким к *образу автора* В.В. Виноградова, что обуславливает применение данной категории в рамках изучения лингвокреативной деятельности продуцента художественного текста: Ю.Н. Тынянов определяет литературную личность как творческое явление, а не как субъект речи [Тынянов 1977: 268]. По Ю.Н. Тынянову, литературная личность (как авторская личность/герой) может репрезентировать *речевую установку литературы* как своеобразную словесную модель действительности, что в целом предопределяет векторы творческой, в том числе и лингвокреативной, деятельности автора. Литературная личность осмысливается, прежде всего, как межтекстовая категория, параметры которой манифестированы в нескольких или во всех текстах данного продуцента.

Литературная личность манифестирована в принципах отбора и комбинации языковых средств, в их эстетической трансформации, которая значима для индивидуально-авторской картины мира, в идиостиле в целом: «Всякий стиль неразрывно связан с высказыванием и с типическими формами высказываний, т.е. с речевыми жанрами. Всякое высказывание <...> индивидуально и потому может отразить индивидуальность говорящего (или пишущего), т.е. обладать индивидуальным стилем» [Бахтин 1986: 240]. Идиостиль репрезентирует специфику эстетического освоения мира литературной личностью, благодаря чему становится возможной реконструкция авторского Я.

«Проблема индивидуального стиля писателя связана с выделением того стилистического ядра, той системы средств выражения, которая неизменно присутствует в произведениях этого автора, хотя бы в пределах отдельного периода его творчества <...>. Воспроизведение общей системы стиля писателя опирается на предварительный тщательный анализ стиля его литературно-художественных произведений» [Виноградов 1963: 80].

Теория литературной личности формируется при опоре на результаты исследования художественного текста в лингвокультурологическом аспекте. На наш взгляд, особую важность приобретает не только рассмотрение специфики функционирования литературной личности в условиях чуждого языкового окружения, но и описание параметров данной категории в условиях би(поли)лингвизма. В этой связи приоритетным направлением становится изучение языкового сознания как конституента дискурсивной деятельности литературной личности. Закономерно сближение понятий языковое сознание и языковая картина мира, коммуникативные стратегии и тактики, что позволяет С.Е. Никитиной утверждать, что, «говоря о языковом сознании личности, мы должны иметь в виду те особенности речевого поведения индивидуума, которые определяются коммуникативной ситуацией, его языковым и культурным статусом, социальной принадлежностью, полом, возрастом, психическим типом, мировоззрением, особенностями биографии и другими константными и переменными параметрами личности» [Никитина 1989: 34].

Разумеется, литературная личность характеризуется функционированием не только обыденного, но и уникального языкового сознания, которое способствует продуцированию субъективированных дискурсивных форм, функционирующих в семантическом пространстве художественного текста. Таким образом, специфика дискурсивной деятельности литературной личности устанавливается как совокупность компонентов обыденного языкового мировосприятия и элементов идиостиля, являющихся маркерами уникального языкового сознания.

Заключение. Высокий эвристический потенциал категории *литературная личность* обусловлен возможностью параметрирования целеполагания конкретного автора в процессе продуцирования художественного текста, вербализации когнитивных структур, механизмов текстопостроения в целом. Авторская интенция, способствующая реализации коммуникации в соответствующем авторскому целеполаганию направлении, манифестирует авторскую позицию. Транзитивные признаки, которые приобретает любая единица художественного текста, определяются его эстетическим воздействием. Коммуникативная стратегия художественного текста реализуется посредством специфических языковых средств, отражающих авторское мировосприятие.

Категория литературной личности способствует развитию плодотворного лингвистического направления в исследовании текстовой модальности. С ее помощью манифестировано авторское видение мира. Лингвокогнитивные особенности литературной личности автора, структура его образа, вербализация авторских интенций представляют основные векторы изучения автора как субъекта художественной коммуникации.

Библиография

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сборник избранных трудов. – М.: «Искусство», 1986. – 445 с.
- Беляева Л.Н., Ворожбитова А.А. Онтология и закономерности дискурсивных процессов литературно-художественной коммуникации в полиэтносоциокультурно-образовательном пространстве: лингвориторический подход // Известия Сочинского государственного университета. – 2014. – № 1 (29). – С. 150–154.
- Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: «Высшая школа», 1981. – 320 с.
- Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 256 с.
- Ворожбитова А.А. «Языковая личность» и «литературная личность» как лингвориторические категории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2007. – № 8. – С. 22–44.
- Ворожбитова А.А., Романенко Л.Л. Особенности языковых операций в идиодискурсе Даниила Андреева как литературной личности эзотерического типа // Язык – текст – дискурс: проблемы интерпретации высказывания в разных коммуникативных сферах. – Самара: Изд-во «Универс групп», 2011. – С. 204–208.
- Лосев А.Ф. Дерзание духа. – М.: Политиздат, 1988. – 366 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
- Караулов Ю.Н. Языковая личность // Русский язык: Энциклопедия. – М., 1997. – С. 671–672.
- Кузнецова А.В. Категория «литературная личность» как исследовательский конструкт в трудах Сочинской лингвориторической школы // Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 4 (37). – Т. 20. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014. – С. 81–86.
- Никитина С.Е. Языковое сознание и самосознание личности в народной культуре // Язык и личность. – М., 1989. – С. 34–40.
- Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М.: Наука, 1977. – 576 с.
- Vorozhbitova A.A., Mishina M.M., Potapenko S.I. Free Verse Discourse as an Object of Typologization in Linguistic & Rhetorical Paradigm // European Journal of Social and Human Sciences. 2014. № 2. – S. 104–108.

**Рецепция героев романов писателя-репатрианта Ю.Г. Слепухина
в аспекте формирования речемыслительной компетенции школьников**

Погребная Яна Всеволодовна

Ставропольский государственный педагогический институт, Россия
355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417 А
доктор филологических наук, профессор
E-mail: maknab@bk.ru

Аннотация. В статье анализируется возможность формирования речемыслительной компетенции в процессе изучения литературы в школе на материале анализа романов-дискуссий писателя-репатрианта, представителя второй волны эмиграции Ю.Г. Слепухина путем акцентирования рецептивно-коммуникативной смысловой составляющей в его творчестве, в частности, в романах «Южный крест» и «Киммерийское лето».

Ключевые слова: речемыслительная компетенция, рецептивная эстетика, коммуникативная функция литературы, антропологическая педагогика, антропология образования, ценностные ориентиры.
УДК 373.5-052:82-3

**Reception of characters from émigré writer Yu. G. Slepukhin's novels
from the perspective of forming schoolchildren's communicative cognitive competence**

Jana V. Pogrebnaya

Stavropol State Pedagogical Institute, Russia
355029 Stavropol, Lenin Str., 417 A
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: maknab@bk.ru

Abstract. Drawing on the analysis of discussion novels by Yu. G. Slepukhin, an émigré writer of the second wave, the article highlights the possibility of forming communicative cognitive competence while teaching literature in school emphasizing the receptive communicative semantic component of his works with a particular attention to the novels "Southern Cross" and "Kimmereys summer."

Key words: communicative cognitive competence, receptive aesthetics, communicative function of literature, anthropological pedagogy, educational anthropology, values.

UDC 373.5-052:82-3

Введение. Формирование речемыслительной компетенции в школе и в вузе осуществляется в процессе освоения школьниками и студентами как специальных, так и общеобразовательных дисциплин, но все же преимущественными возможностями обладают дисциплины гуманитарного цикла, в первую очередь, русский язык и литература. Формирование речемыслительной компетенции значимо не только для развития коммуникативных и когнитивных навыков и способностей обучающегося, но и в целом для гармоничного развития личности будущего члена гражданского общества. В специальном исследовании И.А. Беловой, изучающем особенности формирования речемыслительной компетенции на уроках русского языка в условиях дифференцированного обучения, особо подчеркивается то обстоятельство, что «цели компетентностно ориентированного обучения русскому языку, его содержание, уровни знаний, умений, навыков учащихся определяются через языковую, лингвистическую, коммуникативную и культуроведческую компетенции, каждая из которых предполагает не просто усвоение знаний и формирование умений, но и развитие личности учащихся, их интеллектуальных и творческих способностей, ценностных ориентаций. Таким образом, компетентностно ориентированное обучение предполагает развитие личности учащегося в целом» [Белова 2007]. Полностью разделяя высказанное исследователем понимание целей компетентностно ориентированного обучения, считаем возможным трактовать сферу их приложения более широко, не ограничиваясь только областью обучения русскому языку, и применить к специфике компетентностного подхода вообще, адаптируя, таким образом, к изучению русской литературы в школе. При этом необходимо подчеркнуть, что в контексте современной педагогической антропологии закономерно актуализировались методы и приемы рецептивной эстетики применительно к анализу литературного произведения на школьном уроке, поскольку в условиях интерактивной организации занятий и их дискуссионно-диалоговой формы акцентируется коммуникативная смысловая составляющая как произведения, в частности, так и собственно литературно-художественного творчества в целом.

Материалы и методы. Материалом исследования выступают романы Ю.Г. Слепухина «Киммерийское лето» (1969–1971) и «Южный крест» (1981) в аспекте внутржанровой типологии, анализ романов

осуществляется в рамках сравнительно-исторического и историко-генетического методов с частичным привлечением стратегии феноменолого-герменевтического подхода.

Обсуждение. В современной педагогической антропологии наметилась отчетливая тенденция, разворачивающаяся педагогику лицом к «субъектности», то есть к внутреннему миру развивающегося и обучающегося человека, к формирующейся у него системе ценностных ориентиров и эстетических предпочтений. Эта тенденция не означает перехода к индетерминизму, отказа от понимания значимости влияния социальной среды и исторической эпохи в формировании личности и в процессе ее социализации. Человек продолжает интерпретироваться как субъект и объект общественных отношений, но при этом уравновешивается значимость воздействия на формирование личности объективных социально-исторических факторов с факторами субъективного характера, связанными с проявлением уникальности, единичности, индивидуальности ребенка, которую современные психологи В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев определяют, как становление «авторства и универсальности саморазвития», «вход в событие» [Слободчиков, Исаев 2008: 16]. В.И. Слободчиков выделяет антропологию образования в отдельную область педагогической антропологии, подчеркивая, что современная система образования должна строиться на основе антропологического принципа, т.е. исходя из интересов и ценностей субъекта образования – формирующейся и обучающейся человеческой личности [Слободчиков 1998: 3–8]. Именно на субъектность и конкретность подхода как определяющие принципы современной педагогической антропологии в процессе образовательной деятельности указывал А.Я. Данилюк, подчеркивая, что «особенность научно-педагогического отношения к человеку состоит в том, что здесь мы имеем дело не с человеком как таковым, а с конкретными проявлениями его сознания и деятельности» [Данилюк 2003: 86]. Опираясь на современные исследования в области педагогической антропологии, в частности, на труды Б.М. Бим-Бада [Бим-Бад 1998], Л.М. Лузиной [Лузина 2000], А.П. Огурцова [Огурцов 2002], цель развития, образования и воспитания человека можно определить, как открытие, становление, закрепление и выявление человеческого в человеке. При этом феномен формирования «человека в человеке», разумеется, более емкий и глубокий процесс, чем открытие в человеке существа социального. Интегрируя современные концепции педагогической антропологии, Н.С. Маслакова указывает, что «педагогическая антропология выделяет процесс становления человеческого в ребенке» [Маслакова 2011: 67]. Открытие человека в человеке означает приобретение ценностных ориентиров, нравственных принципов, приобщение к нормам морали и законности, иными словами, связано с формированием мировоззрения, выражением которого в конечном счете выступают конкретные поступки человека.

В процессе школьного образования прямое влияние на формирование ценностной системы и аксиологических ориентиров имеют предметы гуманитарного цикла, в первую очередь – история и литература. Именно эти дисциплины оказывают решающее влияние на «вектор мировоззренческой направленности личности» [Ермолаев 2006. Электронный ресурс]. Решающая роль в этом процессе принадлежит учителю, степень профессионального мастерства которого, как и степень проявленности его собственной гуманистической позиции и степень ее сформированности, оказывает непосредственное влияние на гуманизацию личности ученика. В полной мере личностный выбор и предпочтения учителя литературы обнаруживаются при формировании содержания факультативных, внепрограммных занятий, где свобода выбора художественных произведений для обсуждения, а также факультативность занятий создает априори атмосферу доверия между учениками и учителем, а кроме того, дает большую свободу для обмена мнениями, для поисков истины, для создания собственной, индивидуальной интерпретации произведения.

Художественное произведение всегда выступает как смысловое, художественное, нравственное, воспитывающее послание, обращенное к читателям как в процессе коллективного обсуждения на уроке литературы, так и в процессе самостоятельного чтения и изучения, но именно в таком режиме эти коммуникативные качества произведения становятся доминирующими. Собственно коммуникативная функция литературы, ее диалог с читателем, находясь в центре внимания антропологического литературоведения, одновременно образует главный аксиологический приоритет в творчестве писателя-реалиста, ориентированного на открытый и непосредственный диалог с читателем, нуждающемся в этом диалоге. Именно такие коммуникативно-ориентированные романы желательно избирать для анализа на уроках литературы в школе, поскольку именно они отвечают в полной мере требованию формирования ценностной системы и аксиологического вектора поведения у учащихся, ибо когнитивная направленность романа реализуется как в конкретно-личностном подходе, так и в коллективном, и, избирая такие романы для анализа на уроке, сам учитель раскрывается более полно, показывая свои ценностные ориентиры, утверждая свою гуманистическую позицию и тем самым, безусловно, оказывая формирующее воздействие на учеников.

Отсутствие тенденциозности и заданности, необходимости следования строгим жанровым канонам делает романы Ю.Г. Слепухина «романами-открытиями», открытыми для свободных, а не смоделированных интерпретаций. Такой подход выступает ведущим в антропологическом литературоведении. Как подчеркивает В. Изер, обосновывая в статье «К антропологии художественной литературы» необходимость антропологического подхода к художественной литературе, она основана на том, что:

«...литература как средство коммуникации так или иначе сопровождала человечество с самого начала его исторической памяти, это должно быть вызвано определенными антропологическими потребностями» [Изер 2009. Электронный ресурс]. Исследователь подчеркивает, что литература, прежде всего, отвечает человеческой потребности к «путям созидания мира», открывая новые пути построения характера и показывая новые способы обретения человеком своего места в мире. Собственно коммуникативная функция литературы, ее диалог с читателем, находясь в центре внимания антропологического литературоведения, одновременно образует главный аксиологический приоритет в творчестве писателя реалиста. Вместе с тем, некоторые литературные жанры, в частности, жанр молодежного романа и жанр романа-дискуссии, сформировавшиеся в отечественной литературе прошлого века, именно этот аспект реализуют в качестве доминирующего.

Романы Ю.Г. Слепухина (1926–1998) в полной мере отвечают требованиям индивидуально-личностного подхода к ученику в процессе изучения литературы, равно как и актуализации коммуникативной функции произведения в процессе его анализа и интерпретации. Творчество Юрия Слепухина представляет особый интерес, поскольку может быть проинтерпретировано в двух аспектах: как регионального писателя и как представителя возвращенной литературы. В учебных заведениях Ставропольского края романы и повести этого автора можно изучать в разделе «Региональная литература», поскольку в Ставрополе и окрестностях Пятигорска прошло детство писателя, именно из Ставрополя, тогда Ворошиловска, писатель был в ноябре 1942 года угнан немцами-оккупантами на принудительные работы в Германию, а после освобождения в 1945 году остался в Бельгии, позже как перемещенное лицо попал в Аргентину, а в 1957 году как репатриант вернулся в СССР. При жизни романы и повести Юрия Слепухина фактически не печатались. Только в 90-е годы после снятия цензурных запретов и ограничений его творчество стало доступным читателю в полном объеме. Таким образом, сама судьба писателя выступает зримым и материальным подтверждением концепции всемирной литературы, разработанной отечественной компаративистикой: всемирная литература – это не сумма субъективно выбранных из мирового литературного процесса шедевров, это совокупность всех литератур мира, рассмотренных в их становлении и историческом развитии [Неупокоева 1963, Неупокоева 1976].

Романы Ю.Г. Слепухина можно, исходя из национальной идентичности их героев, условно разделить на «аргентинские» и «русские», но, как указывает исследователь творчества писателя и издатель его романов Е. Щеглова, они связаны «незримыми, но крепкими нитями», образуя «одно целое, только раскинутое, разнесенное во времени и в пространстве» [Щеглова 2011: 910]. Помимо общности героев и тематической объединенности в тетралогии писателя о Второй мировой войне («Перекресток», 1962; «Тьма в полдень», 1968; «Сладостно и почетно», 1985; «Ничего кроме надежды», 2000, журнальный вариант под названием «Час мужества» опубликован в журнале «Нева», 1991), романы характеризуются общностью жанрово-типологической, реализуемой на уровнях организации сюжета. Именно этот аспект изучения творчества писателя может быть избран в качестве доминирующего при анализе романов Ю.Г. Слепухина в школе. «Юрий Слепухин – мастер динамичного сюжета, связывающего все детали и кажущиеся сначала случайными подробности в единое романное полотно. ...Именно эта художественная целостность слепухинских романов сообщает им такое редкое для серьезной литературы качество, как занимательность: повествование строится так, что развитие сюжета полностью захватывает читателя», – эти рассуждения, представленные нами в статье о романе Ю.Г. Слепухина «Киммерийское лето» (1978), мы изберем в качестве отправной точки для типологической характеристики романа Юрия Слепухина «Южный крест» и его жанровых особенностей [Погребная 2015: 373].

Роман «Киммерийское лето» (1969–1971) отвечает, в целом, жанровым критериям «молодежного романа», вместе с тем, пространство его – фактически дискуссионная площадка, причем обсуждению подвержены как проблемы философско-онтологического характера, особенности современного искусства, так и нравственные, моральные приоритеты героев и их поступки, продиктованные выбором этих приоритетов. Герои романа «Киммерийское лето» – выпускники средней школы: Ника Ратманова, Андрей Болховитинов, Петя Аронсон и Катя Саблина – будущие технари и математики, модница Рената Борташевич, музыкант, поклонник рока Игорь Лукин. Все молодые люди в произведении показаны во взаимодействии с семьей, учителями, друзьями родителей. Можно утверждать, что в романе два протагониста – Ника Ратманова и Андрей Болховитинов. История их развития и становления, событийная канва их судеб образует две главные параллельные сюжетные линии. Так или иначе, во взаимодействие с двумя главными героями приходят все остальные персонажи романа. Построение сюжета, направленное на создание событий-испытаний, формирующих характер героев через их осмысление и преодоление, выдержано через развитие двух порой обособленных сюжетных линий, развитие обусловлено необходимостью показать процесс формирования и становления личностей главных героев.

Юрий Слепухин как писатель-реалист мастерски воссоздает в романе действительность 60-х годов, наполненную горячими спорами физиков и лириков, полемикой о назначении и смысле искусства, обсуждением книжных новинок и фильмов, чтением стихов современных поэтов и классиков. Эта сюжетная линия связана с образом начинающего художника Андрея, одноклассника Ники. Неожиданная зрелость, которая обнаруживается в суждениях юного Болховитинова, позволяет предположить, что собственные раздумья и сомнения героя передает автор. Андрей считает, что искусство должно принадлежать всему

человечеству, духовно обогащать и развивать его, но не перестает настаивать, что «настоящее искусство – это ведь всегда откровение ... или открытие» [Слепухин 2011а: 584]. Автор позволил, таким образом, Андрею озвучить собственную позицию: искусство должно учить, развивать, помогать читателю обрести нравственные ориентиры.

Вместе с тем, чрезвычайно значимы для развития сюжета романа дискуссии о критериях нравственного поведения, о выборе жизненного пути, об истинном и ложном искусстве, которые ведут между собой герои. Порой дискуссии сосредоточены в молодежной среде, например, спор об эстетических достоинствах экранизации романа «Война и мир» С. Бондарчуком, который идет между Андреем и Никой. Но принципиально значимы в аспекте формирования личности, обретении и выработке жизненных целей, нравственных ценностей и ориентиров споры и беседы, которые представители старшего поколения, отцы и матери ведут с готовящейся вступить в жизнь молодежью. Именно эта дискуссионность романа сообщает ему статус «открытого произведения», обеспечивает возможность прямого диалога произведения и читателя.

Роман «Южный крест» (1981) никак событийно и персонажно не связан с романом «Киммерийское лето», хотя сюжет его выстроен по тому же принципу занимательности повествования. Роман можно идентифицировать и как приключенческий, и как детективный, при этом главные герои – молодые люди, представители поколения, прошедшего войну и стремящегося строить жизнь в соответствии с идеалами верности дружбе, справедливости, добру, которые были обретены и выстраданы ими во время военных испытаний. Героев романа, живущих в разных странах и на разных континентах (Дино Фалаччи – итальянец, Филипп Маду – француз, Михаил Полуниин – русский, вынужденный эмигрант, как «перемещенное лицо» оказавшийся в Аргентине), объединяет военное прошлое и общая цель: узнав, что в Парагвае, возможно, скрывается нацистский преступник Дитмар, друзья хотят выследить, найти и предать суду провокатора и предателя. Именно эта приключенческая, детективная фабула, на первый взгляд, представляется основной в романе: она связывает воедино ретроспективную сюжетную линию, представленную воспоминаниями Полунина о войне, плене, лагере, побеге, участии в Сопротивлении, неопределенном будущем и невозможности вернуться домой, на Родину, после Победы, необходимости поисков укрытия, которые и привели его в Буэнос-Айрес, с линейной хронологией событий, охватывающих рискованные скитания героев по Южной Америке в поисках преступника, его поимку и транспортировку в Европу, где он должен предстать перед судом.

При внешнем доминировании именно этой детективной фабулы, сообщающей сюжету динамичность и занимательность, роман начинается с воспоминаний Полунина о Ленинграде, с тоски по Родине и завершается его отплытием к родным берегам. Таким образом, все же центральной темой романа выступает судьба русского эмигранта Полунина, который сначала принимает решение о возвращении, а потом ищет способ вернуться на Родину. Так увлекательная фабула шпионского романа отступает на второй план, уступая место философско-политической рефлексии героев как по поводу событий их собственной судьбы, так и по поводу важнейших событий в судьбах мира.

По мере раскрытия внутреннего мира героя-протагониста, его воспоминаний, развития отношений с Дуняшей событийная сторона содержания романа начинает уступать по значению мировоззренческой, философской, выраженной в диалогах и размышлениях главного героя. Именно этот содержательный аспект постепенно приобретает статус доминирующего: герой размышляет об оптимальном государственном устройстве, о формах демократии и их развитии, о возможностях и причинах возвращения на Родину, о судьбах русской эмиграции в Аргентине. Этими раздумьями герой делится со своими собеседниками: Надеждой Аркадьевной Основской, Алексеем Балмашевым, доном Хосе Морено, Игорем Андрущенко – теми, которым доверяет или мнением которых дорожит.

Судьбы Андрущенко и Дуняши сходны: они – дети русских эмигрантов, говорящие по-русски, приверженные к русской культуре, к русскому традиционному быту, но рожденные уже за границей. Это русские, никогда не жившие в России и никогда России не видевшие. Дуняша легко соглашается поехать с Полуниным в Советский Союз, но жизнь там себе представляет весьма фантастической: «...я с наслаждением жила бы где-нибудь в степи и доила лошадей» [Слепухин 2011б: 647]. Андрущенко чувствует себя абсолютным, бесприютным изгоем, он трезво смотрит на свое будущее и знает, что его дети однажды скажут ему: «Я аргентинец, папа!» [Там же: 745]. Он говорит Полунину, сравнивая его с самим собой: «Именно потому, что ты помнишь Россию, ты осознаешь и ощущаешь себя русским, а вокруг тебя иностранцы. Но у меня-то этого нет, понимаешь? Я сам – я! – вечный «иностранец» для югославов, для австрийцев, для кого угодно...» [Там же: 866]. Андрущенко критически оценивает русскую эмигрантскую диаспору в Аргентине, находит нелепым соблюдение субординации, военные награды, высмеивает «национальное воспитание», направленное на зубрежку хронологии дома Романовых, поскольку отлично понимает, насколько от современных советских и зарубежных реалий далека русская эмиграция, замкнувшаяся в своем изолированном мире, не желающая адаптироваться к новой жизни в другой стране.

Игорь Андрущенко говорит прямо о своем намерении натурализоваться в Аргентине, потому что Родины у него нет: «Я не могу любить то, чего не знаю. А о России я не знаю ничего. Родитель мой рассказывал, как там было хорошо при государе императоре и как мужики обожали помещиков – в чем я сильно сомневаюсь, поскольку родился в Загребе, а не в Смоленске. Как-то это, понимаешь, не согласуется»

[Там же: 744]. Сам Полуниин пытается понять, почему ему необходимо вернуться. Он сравнивает русских с испанцами и французами, вспоминает историю знакомого англичанина Хайме, который вырос в Аргентине, был женат на аргентинке, говорил по-испански, но, когда началась война, поехал в Англию, пошел на фронт добровольцем, закончил войну на границе с Данией (собственно, в разговоре о Нормандии Полуниин обнаружил, что его собеседник тоже воевал там), но после войны вернулся в Аргентину, не допуская и мысли о жизни в Англии. Полуниин приходит к выводу, что русский патриотизм имеет иное смысловое и идеологическое наполнение: «Жить в России никогда не было легко, но никогда русский человек не покидал свою землю ради лучшей жизни, а вынужденная эмиграция всегда оборачивалась для него бедой... Ведь трагедия белой эмиграции ... в том, что русские люди потеряли Россию» [Там же: 656].

В конце романа в диалоге Полуниина и еще одного репатрианта на корабле, следующем в Кронштадт, окончательно развенчивается идея эмиграции как поиска лучшей доли и материального благополучия: оппонент Полуниина рассказывает, как его обманывали и обсчитывали в Аргентине, и именно эти обстоятельства выдвигает в качестве причины возвращения на Родину. Когда Полуниин опровергает мифы о притеснении эмигрантов, о безработице, собеседник гневно вопрошает: «... вы-то почему здесь, на советском судне, а?» – Полуниин отвечает: «А вам этого все равно не понять. Во всяком случае, вопросы труда и зарплат на мое решение не повлияли...» [Там же: 891].

Ретроспекция судьбы Полуниина, развивающаяся параллельно с основным хронологически линейным повествованием в романе в контексте этих идеологических и политических споров призвана показать, с одной стороны, случайность стечения обстоятельств судьбы Полуниина, которые привели его в Аргентину и закрепили за ним статус «перемещенного лица», с другой, именно эти обстоятельства типичны не только для Полуниина, но и для любого из его соотечественников, прошедших через ранение на передовой, плен, принудительные, смертельно тяжелые работы в лагере, побег, участие в боях на стороне союзников и как следствие – невозможность возвращения на Родину, поскольку бывших пленных и солдат, воевавших в Сопротивлении, неизбежно подозревали в шпионаже. На Родине таких людей ждали тюрьма и лагерь. Но Полуниин уверен, что такое положение вещей вызвано законами военного времени, поэтому решает обратиться к сотруднику советского посольства Балмашеву. Герой уверен, что тот воспримет его историю как экстраординарную, однако Балмашев в ответ на замечание Полуниина, что его биография, возможно, выглядит ужасающе, замечает: «И пострашнее читывали, мы не из пугливых...» [Там же: 835]. Среди историй эмигрантов, которые теперь могут вернуться на Родину, история Полуниина выглядит типичной, одной из многих.

Таким образом, Слепухин как писатель-реалист, создавая образ героя-эмигранта, который принимает решение вернуться на Родину, создает образ типический, при этом подчеркивая важность принципа детерминизма: Полуниин вырос, получил среднее образование, был воспитан в СССР, именно Советский Союз, а не царская имперская Россия или фантастическая Россия, придуманная Дуняшей, – его Родина. В СССР Полуниин и хочет вернуться.

Заключение. Идеологический, философский уровень содержания романов Ю.Г. Слепухина «Южный крест» и «Киммерийское лето» и выступает их доминирующим смысловым уровнем. Собственно философское осмысление событий, рефлексия по поводу своих поступков, обсуждение их с другими героями романа – это и есть его центральная сюжетная линия. Исследуя внутрижанровую типологию романа, А.Я. Эсалнек считала методологически правильным исходить именно из доминирующего уровня организации смыслового и идеологического содержания романа для определения его жанровой идентичности [Эсалнек 1991; Эсалнек 1985].

Именно значимость дискуссии как с другими, так и с самим собой, диалог внутренний и внешний, направленный на оценочный пересказ событий, их интерпретацию, способствует кристаллизации смысла романа. События важны не сами по себе, значение они приобретают в процессе осмысления их героями романа.

Таким образом, каждое событие проигрывается в романе дважды: как собственно сюжетный эпизод и как эпизод рефлексии героев романа, как часть их мировоззренческой и политической эволюции, как способ осознания героями своих целей в жизни, своих представлений об истинных и ложных ценностях, именно в этом статусе приобретая истинное значение.

Так фабула шпионского романа становится вспомогательной по отношению к политическому и мировоззренческому осмыслению судьбы человека и Отчизны, патриотизма и национальной идентичности как проблем философских.

Дискуссионность романа «Южный крест», представленная в диалогах героев, получает развитие в затекстовой реальности как коммуникативное свойство романа, побуждающего читателя включиться в полемику по не теряющим актуальности вопросам патриотизма и национальной идентичности. Романы Ю.Г. Слепухина «Южный крест» и «Киммерийское лето» можно проинтерпретировать, как «открытые произведения», как приглашение к диалогу, в ходе которого уточняется и содержательно оформляется понимание таких важнейших ценностных ориентиров, как справедливость, патриотизм, гуманизм. Интерпретация романов, таким образом, выступает не только способом познания художественной реально-

сти, но и началом, формирующим личностные качества и аксиологические ориентиры школьника как участника диалога с произведением.

Библиография

Белова И.А. Развитие языковой компетенции и речемыслительных умений учащихся на основе дифференцированного подхода к обучению русскому языку: раздел «Причастие»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Самара, 2007.

Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.

Данилюк А.Я. Развитие педагогической антропологии в контексте русской культурной традиции. // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 82–88.

Ермолаев Ю.В. Формирование личности в контексте педагогической антропологии // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lichnosti-v-kontekste-pedagogicheskoy-antropologii>

Изер В. К антропологии художественной литературы. Новое литературное обозрение. – 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.polit.ru/article/2009/02/27/izer/>

Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков: Изд-во ПГПИ, 2000. – 186 с.

Маслакова Н.С. Педагогическая антропология как основа построения концепции современной отечественной школы // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 65–72.

Неупокоева И.Г. Проблемы взаимодействия современных литератур. – М.: АН СССР, 1963. – 228 с.

Неупокоева И.Г. История всемирной литературы. Проблемы системного и сравнительного анализа. – М.: Наука, 1976. – 359 с.

Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. – 2002. – № 1. – С. 71–87.

Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. – 2002. – № 2. – С. 100–117.

Погребная Я.В. Взросление как нравственная проблема в «молодежном романе» Ю.К. Слепухина «Киммерийское лето». В сб.: Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект // Материалы XI Международной научно-практической конференции (26 – 27 июня 2015 года) / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Пономарева. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2015. – С. 372–378.

Слепухин Ю. Избранное. Ступи за ограду. Киммерийское лето. – СПб.: «Лагода», 2011а. – 834 с.

Слепухин Ю. Избранное. У черты заката. Южный крест. – СПб.: «Лагода», 2011б. – 912 с.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 317.

Слободчиков В.И. Антропология образования: ее возможности и действительность. // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 3–8.

Щеглова Е. Послесловие. // Слепухин Ю. Избранное. У черты заката. Южный крест. – СПб.: «Лагода», 2011. – С. 903–910.

Эсалнек А.Я. Внутрижанровая типология и пути ее изучения. – М.: МГУ, 1985. – 183 с.

Эсалнек А.Я. Типология романа: Теоретические и исторические аспекты. – М.: МГУ, 1991. – 156 с.

**Концептуализация советского дискурса
в произведениях писателей третьей волны русской эмиграции**

Полякова Наталья Александровна

Пермский государственный институт культуры, Россия
614000, г. Пермь, ул. Газеты Звезда, 18
кандидат филологических наук, ст. преподаватель
E-mail: polyana0105@yandex.ru

Аннотация. Специфическими приметами советского дискурса в произведениях писателей третьей волны русской эмиграции выступают генерализация и деисторизация, в результате чего он приобретает вневременное звучание и значение. Основным художественным приемом концептуализации советского дискурса выступает деконструкция устойчивых мифологем и идеологем советского проекта. Актуальность статьи обусловлена стремлением прояснить, какое место занимает феномен советского в формировании художественных систем представителей третьей волны русской эмиграции.

Ключевые слова: советский дискурс, феномен советского, генерализация, деисторизация, идеологема, мифологема, деконструкция.

УДК 81'42: 821.161.1

**Soviet discourse conceptualization
in the works by writers of the third wave of Russian emigration**

Natalia A. Polyakova

Perm State Institute of Culture, Russia
614000 Perm, Zvezda Newspaper Str., 18
Candidate of Sciences (Philology), Senior Lecturer
E-mail: polyana0105@yandex.ru

Abstract: The specific signs of Soviet discourse in the works by writers of the third Russian emigration wave are generalization and dehistorization whereby it acquires timeless sounding and meaning. The main artistic technique of conceptualizing Soviet discourse is the deconstruction of mythology and ideology of Soviet project. The relevance of the article results from the desire to clarify the place of the phenomenon of the Soviet in the formation of artistic systems of the representatives of the third wave of Russian emigration.

Key words: Soviet discourse, phenomenon of the Soviet, generalization, dehistorization, ideologem, mythogem, deconstruction.

UDC 81'42: 821.161.1

Введение. Феномен советской культуры и в целом советского мирообраза актуализировался в последнее десятилетие в связи со стремлением определить, какое место занимает советская эпоха в становлении общенациональной идентичности. Способы функционирования советских идеологем и соцреалистического канона в современных, особенно постмодернистских, художественных текстах изучены достаточно широко (работы Г.Ч. Гусейнова, Н.Б. Арнаутова, М.В. Репиной, Н.А. Поляковой, И.Ю. Погореловой и т.д.). Вместе с тем, феномен советского, представленный в литературе третьей волны русской эмиграции, вызывает не меньший интерес и нуждается в более пристальном научном внимании.

Материалы и методы. Анализ текстов романов В. Аксенова «Москва Ква-Ква» и роман С. Довлатова «Демарш энтузиастов» осуществляется в рамках синтеза сравнительно-исторического и историко-герменевтического методов с частичным использованием метода типологического обобщения.

Обсуждение. Актуальность этого феномена связана с тем, что сегодня отношение к недавнему советскому прошлому далеко не однозначно, оно варьируется от идеализации советского мирообраза до полного неприятия и отрицания его тоталитарных основ, что не может не отразиться на восприятии этого периода историками и литературоведами, а также на его художественном воспроизведении в искусстве и литературе. Нельзя сказать, что современное литературоведение игнорирует довольно ярко представленную в творчестве писателей третьей волны область советских смыслов, однако обращения к ним носят фрагментарный характер, вследствие чего целостный семантический пласт распадается на дискретные идеологические элементы.

Между тем именно советская культурная ситуация, представляя собой ближайшее, непосредственное окружение писателей этой волны, формировала их отношение к советскому и программировала характер их апелляций к данному феномену. Наиболее яркие представители третьей волны русской эмиграции В. Аксенов и С. Довлатов рассматривают советский дискурс, прежде всего, сквозь призму личного опыта столкновения с тоталитарной практикой. Специфическими приметами советского дискурса в их произ-

ведениях выступают генерализация и деисторизация. Генерализация обеспечивает его внутреннюю однородность и целостность, а также ограниченность рамками определенного периода – от позднего сталинизма до так называемого застоя. Деисторизация же позволяет воспринимать советское прошлое не как исторический, а как социокультурный феномен.

В романе В. Аксенова «Москва Ква-Ква» советский дискурс представлен в форме имперской утопии. Подобная художественная презентация данного дискурса обусловлена негативным характером авторских апелляций к феномену советского. При этом сама имперская утопия оказывается представленной в разных вариантах: героическом (в образе с «говорящей» фамилией Смелчаков), тираноборческом (в образе Сталина) и собственно утопическом (в образе Моккинаки). «В мирные периоды очеркист Смелчаков без промедления становился своим человеком на стройках Магнитки, Днепрогэса и Каракумского оросительного канала. Вновь звучала труба классовых битв, и Кирилл за рулем одной из многосотенных армاد красных танкеток прокатывался по улицам Таллина, Риги, Вильнюса, Львова, Белостока и пел, пел зарю нового века пролетарской свободы» [Аксенов 2006: 56].

Образ Глики Новотканной концептуализирует утопическую имперскую идею в форме наивной веры в светлое будущее: «Иногда казалось, что она и сама себе представляется чем-то в этом роде, какой-то парящей Девой Социализма сродни той, что осеняла своим полетом обширный перекресток улицы Горького и площади Пушкина. В такие минуты она смиряла свой полудетский скок-перескок по ступеням МГУ, чтобы с должной торжественностью пройти, или, лучше сказать, вознестись, мимо вдумчивого изваяния девушки с книгой» [Там же: 126]. С этим образом в романе связан мотив полета, представляющий идеальную сторону империи: «...студенческая масса видела в Глике не только ярчайшего представителя своего поколения, но, пожалуй, даже некое существо из феерического близкого будущего, когда вся Москва будет застроена высотными чертогами победоносного Сталинизма, а жители столицы счастья будут передвигаться на личных мототодах по подвесным виадукам, а то и пассажирскими вертолетами» [Там же: 134].

Концептуально важен в романе В. Аксенова образ лабиринта, демонстрирующий несостоятельность утопического проекта: «На Яузе в те времена были такие места, где недострой и долгострой вкупе с прочими заброшенностями сплелись так тесно, что трудно было понять, где находишься: в промышленном ли захолустье, перемешанном с останками закончившейся семь лет назад ВОВ, в затоваренном ли скоплении всяческой бочкотары, труб, сварных и клепаных, кирпичных недостенков, цементных поверхностей, из которых нередко торчали вляпавшиеся и засохшие животные, а также чоботы эзков и сапоги охраны, ну и прочие отходы урбанистического социализма» [Там же: 120].

Образ сталинской высотки также разоблачает утопический проект как несостоятельный, тупиковый: «Примечательны они были не только размерами, но и величиим архитектуры. Советские архитекторы и скульпторы, создавшие и украсившие эти строения, недвусмысленно подчеркнули свою связь с великой традицией, с творениями таких мастеров «Золотого века Афин», как Иктинус, Фидий и Калликратус» [Там же: 2].

Высотка, олицетворяющая имперские амбиции, оказывается преисполненной тупиков и лабиринтов, что обнажает внутреннюю несостоятельность утопического проекта: «Эта связь времен особенно заметна в том жилом великане, что раскинул свои соединенные воедино корпуса при слиянии Москвы-реки и Яузы. Именно в нем расселяются все основные герои наших сцен, именно в нем суждено им будет пройти через горнило чистых, едва ли не утопических чувств, характерных для того безмикробного времени. Возьмите центральную, то есть наиболее возвышенную, часть. Циклопический ее шпиль зиждется на колоннадах, вызывающих в культурной памяти афинский Акрополь с его незабываемым Парфеноном, с той лишь разницей, что роль могучей городской скалы здесь играет само гигантское, многоступенчатое здание, все отроги которого предназначены не для поклонения богам, а для горделивого проживания лучших граждан атеистического Союза Республик» [Там же: 3].

Еще одной формой концептуализации советского дискурса становится в романе «диссидентский миф», воплощенный в образах Юрки Дондерона и Так Таковского. В изображении В. Аксенова диссидентство предстает как необходимый атрибут поддержания имперского мифа и важное условие существования утопической идеи.

Включение в текст античного мифа о Тезее и Минотавре, лейтмотивом проходящего через все произведение, актуализирует еще одну сторону советского дискурса – мифологизацию советского мирообзора, основанного на устойчивых мифологемах, таких как отказ от настоящего во имя светлого будущего, неизбежности победы коммунизма, приоритета общего над частным и коллективного над личным.

Уже само название романа Сергея Довлатова «Демарш энтузиастов» содержит негативную, разоблачительную коннотацию. В романе представлено весьма ограниченное пространство, включающее совершенно разных героев, вместе с тем, объединенных подчеркнутой аполитичностью, сосредоточенностью на обыденном, сугубо бытовом: «На тротуаре грудой лежали вещи. Фикус зеленел среди мебели, как тополь в районе новостроек. Майор с режиссером курили в тени от пивного ларька. Лосик, сидя на корточках, перелистывал югославский журнал. Варя нарезала колбасу, затем достала стопки. Стопки были завернуты в газету, каждая отдельно. Пока разливали водку, царил обычная русская тишина» [Довлатов 2008: 25].

Подчеркнуто аполитичное пространство в произведении структурировано общностью сюжетообразующих мотивов, таких как мотив неприятия советского мирообраза, мотив горькой иронии по отношению к окружающей действительности, мотив двойственности в поведении людей. Двойственность представлена как форма выживания в условиях конфликта с тоталитарной властью: «Изображение Ленина – обязательная принадлежность всякого номенклатурного кабинета. Я знал единственное исключение, да и то частичное. У меня был приятель Авдеев. Ответственный секретарь молодежной газеты. У него был отец, провинциальный актер из Луганска. Годами играл Ленина в своем драмтеатре. Так Авдеев ловко вышел из положения. Укрепил над столом громадный фотоснимок – папа в роли Ильича. Вроде не придраться – как бы и Ленин, а все-таки – папа...» [Там же: 178].

Но основным мотивом, объединяющим всех героев романа, главных и второстепенных, является у Довлатова мотив изгойства: «Дворничиху звали Лидия Васильевна Брыкина. Это тебе не мистер Холидей! Жилище ее производило страшное впечатление. Шаткий стол, несколько продырявленных матрасов, удушающий тяжелый запах. Кругом возились оборванные, неопрятные ребятишки. Самый маленький орал в фанерной люльке. Девочка лет четырнадцати рисовала пальцем на оконном стекле» [Там же: 203].

Советский дискурс в романе «Демарш энтузиастов» актуализируется на уровне деконструкции советских идеологем, превращенных автором в изображение каждодневного убогого и стандартного быта людей, их ощущений и настроений.

Заключение. Концептуализация советского дискурса в произведениях наиболее известных представителей третьей волны русской эмиграции В. Аксенова и С. Довлатова выражается в деконструкции ими идеологем и мифологем, составлявших сущность советского проекта. Результатом подобной деконструкции стало иронически-отстраненное отношение к феномену советского,

Библиография

- Аксенов В.П. Москва Ква-Ква. – М.: Эксмо, 2006. – 445 с.
- Ворожбитова А.А. Социокультурная динамика филологических интерпретаций художественно-идеологического дискурса (аспект теории и методологии лингвориторического исследования) // Историко-функциональное изучение литературы и публицистики: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2012. – С. 49–52.
- Гюнтер Х. Архетипы советской культуры // Соцреалистический канон / Под общ. ред. Х. Гюнтера и Е. Добренко. – СПб.: Феникс, 2002.
- Гюнтер Х. Пути и тупики изучения искусства и литературы сталинской эпохи. (Обзор) (пер. с нем.) // Новое литературное обозрение. – 2009. – № 95.
- Довлатов С.Д. Демарш энтузиастов. – СПб.: Азбука-классика, 2008. – 535 с.
- Ильин И.П. Деконструкция // Современное зарубежное литературоведение (Страны Западной Европы и США). Концепции. Школы. Термины: Энциклопедический справочник. – М.: Интрада, 1996.
- Ильин И.П. Дискурс // Современное зарубежное литературоведение (Страны Западной Европы и США). Концепции. Школы. Термины: Энциклопедический справочник. – М.: Интрада, 1996.
- Полякова Н.А. Принципы конструирования социокультурных мифов в творчестве писателей-постмодернистов (на материале произведений В. Сорокина) // Литература: миф и реальность. – Казань: Изд-во КГУ, 2004. – С. 113–117.
- Полякова Н.А. Российский постмодернизм и советская культура. – LAP LAMBERT Academic Publishing, Germany, 2012.
- Полякова Н.А. Советские культурные локусы в романе Е. Попова «Подлинная история “Зеленых музыкантов”» // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – Вып. 1 (7). – 2010. – С. 100–106.
- Синявский А. Диссидентство как личный опыт // Юность. – 1989. – № 5.
- Советское мифосознание: Теоретические фрагменты: М. Алленов. Очевидности системного абсурдизма сквозь эмблематику московского метро. П. Вайль и А. Генис. Книга о вкусной и здоровой жизни. Г. Яковлева. Советская архитектура послевоенного периода в эпическом ландшафте страны. А. Мещеряков. Кто виноват, или Цена культуры. А. Раппопорт. Мифологический субстрат советского художественного воображения // Искусство кино. – 1990. – № 6.

**Поэты-билингвы и полиглоссия как художественный прием
и черта «интеллигентской» речи**

Северская Ольга Игоревна

ИРЯ им. В.В. Виноградова РАН, Россия
119019, г. Москва, ул. Волхонка, 18/2
кандидат филологических наук
E-mail: oseverskaya@yandex.ru

Аннотация. Творчество поэтов-билингвов рассматривается в социоязыковом и социопоэтическом аспектах. В первом случае констатируется соответствие поэтической и интеллигентской речи в том, что касается полиглоссии и языковой игры. Во втором выделяются такие экспрессивные функции поэтического билингвизма, как передача *couleur locale*, реализация принципа остранения, создание референтной многозначности образов реальности и самого говорящего, моделирование взаимных переходов языков и семиотических систем. Это приводит к выводу о множественности и взаимопереводимости идиостилей внутри одного поэтического идиолекта (и, напротив, идиолектной многозначности идиостиля).

Ключевые слова: поэты-билингвы, полиглоссия, языковая игра, экспрессивные функции текста, интеллигентская речь, речевой портрет поколения.

УДК 81'42:81'246:82-1

Bilingual poets and polylingualism as an artistic technique and feature of "intellectual" speech

Olga I. Severskaya

Vinogradov Russian Language Institute, Russian Academy of Sciences, Russia
119019 Moscow, Volkhonka Str., 18/2
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: oseverskaya@yandex.ru

Abstract. The article studies the sociolinguistic and sociopoetic features of the works by bilingual poets. As for the former, poetic and intellectual speech correlates with respect to the polylingualism and language game. As for the latter, the author distinguishes such expressive functions of poetic bilingualism, as rendering "couleur locale", defamiliarization, creating referential ambiguity of images of reality and the speaker, modeling mutual transitions of the languages and semiotic systems. This leads to the conclusion about the multiplicity and mutual translatability of different idiostyles within the same poetic idiolect (and, conversely, idiolectal ambiguity of idiostyle).

Key words: bilingual poets, polylingualism, language game, textual expressive function, intellectual speech, speech portrait of a generation.

UDC 81'42:81'246:82-1

Введение. Поэтический (и шире – литературный) билингвизм в последнее время привлекает внимание все большего числа исследователей, которые подчеркивают, что авторы-билингвы не только в равной мере владеют двумя и более языками, но и используют их в своих художественных произведениях – параллельно или одновременно, включая вкрапления одного языка в другой [Азарова 2015а, Азарова 2015б, Азарова 2015в; Валуйцева, Хухуни 2015]. Этот феномен изучается семиотически и лингвистически. Однако применительно к литературе и поэзии конца XX – начала XXI вв. можно говорить не только о билингвизме, но и о полиглоссности, основанной на умении переключать языковые и речевые регистры, которую как одну из характерных черт современной «интеллигентской» речи выделяет Л.П. Крысин [Крысин 2001]. Таким образом, использование в творческой практике нескольких языков стоит рассматривать и как социолингвистический и социопоэтический факт, характерный для определенного поколения.

Материалы и методы. Материалом исследования стали тексты авторов, принадлежащих одному поэтическому поколению: русскоязычных поэтов А. Парщикова, С. Соловьева, А. Драгомощенко, И. Кутика, чье личностное и творческое становление связано с Киевом, Винницей, Львовом, а значит – и с украинской языковой средой, а переводческая и преподавательская деятельность – с европейскими языками, а также французского поэта Д. Фуркада, с детства свободно владеющего и английским языком и использующего в своей второй профессии искусствоведа арабский и китайский. Кроме того, анализировались и иноязычные вкрапления в текстах поэтов-монолингвов В. Аристова, Т. Щербины, Ю. Арабова. К материалу применялись общенаучный описательный метод, включая наблюдение, интерпретацию, классификацию и обобщение языковых фактов, и – частично – структурно-семиотический анализ и методика речевого портретирования.

Обсуждение. Прежде всего заметим, что русская поэзия конца XX – начала XXI вв. (как, впрочем, и зарубежная поэзия того же периода) гораздо более социализирована и близка по форме к общенациональному языку, чем в прежние времена. Интересно, что поэты сами отчетливо ощущают социальную обусловленность своего речевого поведения. Вот как об этом свидетельствует С. Соловьев: «Каждый из нас – в языковой ловушке, заданном пространстве языка. Датой, местом рождения, социальной средой и так далее набирается код нашей речи, ее структура, которая предопределяет наши высказывания» [Соловьев 1993: 239]. Есть и интересные социокультурные исследования случаев образования в 1980–90-е гг. «школ», объединявших поэтов, переходивших с национального и регионального уровней на более высокий, отождествляемый с русским языком. Так, А. Тумольский выделяет «ферганскую» школу с ее лидером – русскоязычным поэтом Ш. Абдуллаевым, и «южнорусскую», сформировавшуюся на стыке двух славянских культур – украинской и русской, с присущим этой школе особым стилем: «В этой поэзии есть рефлексивность, но отсутствует исповедальность; есть сверхплотная ткань предметных деталей, но отсутствует интерес к быту, к реалиям повседневной жизни; есть образы напряженного размышления о сущностных вещах в жизни каждого человека, но нет абстрактного философствования. <...> У “южнорусских” поэтов лирика – “медленная”, тягучая, в связи с чем сама ткань стиха становится предельно детализированной, орнаментальной» [Тумольский 2000: 300]. На связь со страной становления указывают и сами «южнорусские» поэты, главным образом, отсылая к реалиям Киева: «Раньше, чем выйти из города, я бы хотел <...> разом увидеть *дворец и костел, взлет на Андреевском спуске*», Полтавы: «Не в благоденствии дело, но *чтоб дух прокормить, соберем травы / на хуторах плодоносных петля в окрестностях теплой Полтавы*» (А. Парщиков), Львова: «Хроника. Николай II / во Львове. Все было тогда, как есть / и сейчас. Вот *в центре стоит колонна Мицкевичу с музой над головой, / протягивающей лиру*» (И. Кутик); вспоминая героев Гоголя, А. Парщиков «дрессирует» свои «стеклянные башни», как *молитвами Хома Брут*, герой «Вия», а И. Кутик почти что цитирует «Тараса Бульбу»: «*Что там, на колесе / корчась, кричал Остап? / – “Батько, чуешь?” – во все / легкие – и ослаб*»; А. Драгомощенко же пишет «Возвращение Григория Сковороды», обозначая свою связь с классиком славянского барокко его строками, вынесенными в эпиграф: «*...ибо зачем было рожать меня моей матери, если бы не породил меня ты, о Свет мой, Жизнь моя!*»

Пожалуй, С. Соловьев, родившийся в Киеве и учившийся на филологическом факультете Черновицкого университета и отделения графики Киевской академии искусств, больше других выходцев с Украины в поэтическом поколении 1980-х испытал влияние и украинского языка, и южнорусского наречия. И рефлексии того и другого в его поэзии заметны. Это касается, прежде всего, нарушения литературных норм ударения в используемых региональных вариантах: «*Путь намерёний* вымощен благими...» Интересно, что такое нарушение носителями литературной нормы воспринимается как намеренный сбой ритма. Можно отметить и факты обратного влияния литературной произносительной нормы: «Цезарь пытался тут цельсий кидать за *коварней*...» – в украинском *каварня* в первом предупредительном слоге [а] является произносительным вариантом фонемы <a>, но по аналогии с русским словом *кофейня*, где [л] в первом предупредительном слоге представляет фонему <o>, поэт выбирает «русифицированный» вариант написания. В этом плане его речь мало отличается от речи интеллигентов, приехавших с юга и с Украины и уже долгое время проживающих в Москве и Петербурге: южнорусские рефлексии в фонетике современной «интеллигентской» речи отмечает Л.П. Крысин [Крысин 2001: 95]. В отличие от С. Соловьева, А. Парщикова, И. Кутика и А. Драгомощенко получали образование в русскоязычных вузах, влияния говора мы у них не обнаружили, а украинизмы встречаются.

Л.П. Крысин обращает внимание и на сознательное использование интеллигенцией инносистемных элементов в экспрессивной функции [Крысин 2001: 95]. Так и поэты-билингвы с удовольствием уснащают свою поэтическую речь вкраплениями из украинского языка, ставшего для них вторым родным: «*Кумонько, як ти гадаєш, ми дівчинки гарні?* (Равенна – Парме)» (С. Соловьев); «Хряк через рынки пересек Одессу <...> *О, південь, о, сміття!* Прости виньетку прозы» (А. Парщиков). Если в «одесском» контексте украинизм со значением «*О, юг, о, мусор!*» (здесь и далее перевод наш. – О. С.) звучит либо цитатой, вторым голосом, либо авторским высказыванием на «чужом» языке, привносящим нотку местного колорита, то «украинизированная» реплика («*Кумушка, как ты считаешь, мы красивые девушки?*») в диалоге двух итальянских городов – это уже прием иронического снижения речи, говорящий об «одомашнивании» Европы и ощущении своей поэзии частью европейской культуры. Благодаря перетеканию одного языка в другой текст звучит по-разному, но не теряет при этом смысла и связности: «Я вижу пролив, изрезанный облаками. <...> *А там де вітер грає – шуляк стогне*. All difference we'll get in the stone ('А там, где ветер играет – коршун стонет. Все различия мы высечем в камне'. – О. С.)» (А. Драгомощенко).

Поэтическое поколение конца XX – начала XXI вв. довольно часто использует в своих текстах и стереотипные вкрапления из других языков, например: «– *It's a pity* ('Жаль'. – О. С.), / Я вас плохо понимаю. – Я тоже. – Митя. – *Nice to meet you* ('Приятно познакомиться'. – О. С.) / Леша» (С. Соловьев); «Сон все запаковал, смешал *key-board* ('клавиатуру'. – О. С.)» (А. Парщиков). В некоторых случаях стертость значения стереотипного выражения специально подчеркивается, предлагается «правильный» его перевод: «Марлен Дитрих лежит на кровати и говорит, и он / на другом конце провода, наверное, в теле-

фон / отвечает: “*I love you*”, – и добавляет: “*Honey*”, / потому что она улыбается. *Но что такое “I love”, / если не отговорка: поскорее повесить трубку? / <...> “honey” – / это самая общая часть отговорки, скорее – скороговорка: / “Ай, ты моя медовая!”*, “*Ай, ты моя скатерка-самобранка*”, “*Мой сахарок в стакане*” / или нечто в таком вот роде» (И. Кутик).

Таким образом, в текстах актуализируются не только речевые стереотипы, но и стереотипные ситуации, характерные для «интеллигентской» речи [Крысин 2001: 100–101].

Нередки и эксперименты с формой иноязычного слова: «Чье-то хилое *body* делает *building...*» (Ю. Арабов). Иногда заимствования даются в русской транслитерации: «Не знаю, не знаю, какая там *vita nova*, какая *ню лайф...*» (Т. Щербина). В отдельных случаях на присутствие иностранного слова указывает речевой жест: «Путая с немецким английский, она бредила: «Везде, везде надгробья, – всхлипывая, – елки (*по-русски*) палки (*по-немецки*) вот напомнило про мужа и Майорку он умер (*англ.*) там (*нем.*) пишевод (*не помню на каком*) от рака» (С. Соловьев). Языковая игра, рефлексия над словом, обыгрывание его внутренней формы и связей немногим отличается от той, что принята в «интеллигентской», особенно гуманитарной среде [Крысин 2001: 103–104], но выглядит «тоньше» и подчиняется художественным задачам. Задачи при этом решаются разные: от реализации принципа остранения до создания референтной многозначности – как воссоздаваемого фрагмента действительности, так и самого говорящего (в том числе, когда тот прибегает к автоцитации или автоинтерпретации).

Поэты делают языки взаимопереводимыми.

У В. Аристова, например, можно встретить прямые переводы: «*Porta Venezia*, т.е. *врата Венеции*»; и перевод с языка на язык, сопровождающийся сопоставлением культурных реалий: «Как *Первомай* этот – *Праздник труда (festa lavoro)*». Правильному итальянскому словосочетанию *festa del lavoro* поэт предпочитает коллаж двух слов в номинативе, превращая их в символы (т.е. «эстетически оформленная и художественно-локализованная единица речи в составе поэтического произведения», в терминологии В.В. Виноградова [Виноградов 1925: 15]) *праздника и труда*, элементы внутренней речи, указывающие на присутствие особого рефлексивного уровня.

С. Соловьев предпочитает прояснять итальянские слова через поиск языковых созвучий: «В *Падуе, падкой на пытку и пыль, сорок в тени...* Господи, ложку просунь под язык Черного моря в российской падучей!». Аналогичные примеры легко обнаружить и у В. Аристова: *ветхий Понте Веккьо; дымы-побратимы – белые башины-домны – Duomo; предместье Венеции – Mestre*.

Поэты легко переходят с языка на язык: «Над улочкой, не помнящей разлук, / протянешь руку из окна – и вдруг / в ней ощутишь тепло другой руки, / и шепот: *mio caro, bello*, рук / не различай! К утру она с другим / на *piazza*, где бурлят торги» (С. Соловьев); «...наметают мороженое / в кафельно-вафельный факел / у ипподрома *galoppo*» (В. Аристов). В первом случае иноязычное слово играет роль «эмблемы», иконического знака иной действительности. Правда, в полной мере это относится к существительному *piazza*. Что касается обращения *mio caro, bello*, то это не только фрагмент подслушанного поэтом реального разговора двух влюбленных, но и знак определенной социокультурной ситуации – В.И. Новиков замечает, что в русской поэзии языком любви становится именно итальянский: «Итальянское “amore” остается иероглифом с высоким значением, а французский “amour” постепенно снижается до бытового “шурь-муры”» [Новиков 2011: 52]. Во втором примере к «эмблематичности» добавляется ассоциация с чем-то знакомым: как подчеркивает В. Аристов в комментарии к своим стихам, *galoppo* – это, прежде всего, итальянское название скакового ипподрома, но в игру входит и русское слово *галоп*, обозначающее не только скачки (ср.: *галопом* – ‘быстро, стремительно’), и в результате *galoppo* воспринимается как нечто «непонятно-очевидное».

Иноязычное вкрапление может отсылать и к прецедентным феноменам, становясь знаком цитации. Например, *Улица Anton Chekhov* у В. Аристова в одном из его «Итальянских стихов», *незаметно свернув, выводит на белую между стен улицу Монтале* (Э. Монтале – одна из ключевых фигур герметизма). Эта символика имеет фактическую основу: «...я видел перед глазами два кадра: 1) стрелки скрещенные указателей улиц “*via Anton Chekhov*” и “*via Montale*” и 2) цветные граффити на стене выхода из подземного перехода», – так В. Аристов в письме к Н. Азаровой объясняет переход от «дискретных картинок» к словесному образу *sul muro graffiti*, отсылающему к одному из стихотворений Монтале напрямую. Речь идет о строках: «*Sul muro graffito / Che adombra i sedili rari / L'arco del cielo appare / Finito*». Перифраз играет роль своего рода «коммуникативной скрепки» не только с этим фрагментом, но и с «Малым завесом» Монтале: «Только тебе и могу, что / *радугу* эту оставить, / это *символ поправленной веры*, / это – на память о надежде, / горевшей дольше грубых поленьев в камине...» (пер. Я. Токаревой). Главным в этом воображаемом диалоге, безусловно, является произнесенный вопрос: «Возможна ли еще поэзия?» – именно так озаглавил Монтале свою Нобелевскую речь в 1975 году. Но не менее важна апелляция к тому, что Монтале писал в книге «Поэт в наше время» о поколении, живущем и творящем в пустоте.

Те же принципы обращения с языками и «чужим» словом можно наблюдать в поэзии Д. Фуркада. По его собственным словам, английским он владеет с детства, много времени проводил в Англии, но, поскольку считает себя французом, какое-то время переводил приходившие на ум английские строчки на родной язык; в какой-то момент решил «прекратить эту пытку». Покажем, какую роль может играть английский, на примере его поэтического эссе «Америка» [Фуркад 2003. Электронный ресурс].

Прежде всего, поэт использует американский английский, говоря об Америке и ее реалиях на ее языке: «Если я вам еще не надоел, я бы сказал пару слов о “харлеях” Военной полиции, модель 750 W.L.A., с двухцилиндровым четырехтактным двигателем, <...> царская машина, <...> и все такое надежное, *gliding* (*здесь*: ‘аэродинамичное’. – О. С.), загадочное. Красивая вещь, одна из тысячи столь же прекрасных».

Обращается он и к речевым стереотипам, при этом прямо указывает на то, что не склонен к автоматическому их воспроизведению. Вот как обыгрывается стандартный диалог с полицейским, определяющим степень опьянения водителя: «...я не писатель, а тот, кто имеет дело с клише – а что такое *клише*, позвольте спросить, если не *слова*, *вроде* “if you talk the talk you’ve got to walk the walk” (*здесь*: ‘если ты можешь говорить, то должен и держаться на ногах’. – О. С.), фанфаронство, конечно, но для такого, как я, звучит руководством к действию, ведь я нарекаю речь и пускаю по изреченному миру, – итак, я *перевожу, как могу, однажды клишированное*, / а иногда, подвыпив, что вовсе не редкость, *you’ve got to walk the chalk* (*здесь*: ‘ты должен пройти по меловой черте’. – О. С.), видите, *всегда глядя в корень*, мелом подчеркивая меловую хореографию, почерк самой земли».

Английский может быть языком первоисточника, когда в текст вводится цитата, но слова «первосказателя», как правило, присваиваются автором, и в этом случае мы имеем двух говорящих, сказавших одно и то же: «*Когда поет Билли Холдей: “I’m like an oven crying for heat”* (‘Я, подобно печи, плачу о тепле’. – О. С.), ее почти вожделеешь, но ведь *это мой голос, мой акцент, мой ритм в шесть четвертей или пять с половиной*, пылко – сейчас и навек, открываясь, как печка, потерявшая голос».

С присвоением чужого слова, приводящим к расщеплению референции в отношении говорящего, может сочетаться и языковая игра. Так, в следующем фрагменте автор сначала цитирует фотографа Стиглица, затем по-английски приводится нечто, что могло быть сказано как Стиглицем, так и самим поэтом и любим, кто рассматривает «Портрет» Дж. О’Кифф и жонглирует ее инициалами и стереотипным американизмом ОК: «Стиглиц сделал *Портрет*, сотню кадров, запечатлевших кожу Джорджии О’Кифф – опять все дело в зерне. “*It is so sharp*”, *нисал он*, “*that you can see the pores in a face – yet it is abstract*” (‘Резкость такова, что вы можете видеть поры на лице – но это абстракция’. – О. С.). Я, при всей моей сдержанности, не мог отвести глаз от этих пор. И впредь не смогу. В *Портрете* все дело в небритых подмышках, и это главное. *Buttocks and things* (‘Ягодицы и вещьность’. – О. С.) *О.К. О.К. О.К. / Все О.К. / Все Джорджия*».

Цитатой кажется англоязычный эпиграф к одной из книг Д. Фуркада: «*Whilst the roses were drumming...*» (‘Пока розы играли на ударных...’ – О. С.). Однако это – автоцитация, отсылка к другой его книге, где, впрочем, за ударной установкой была реальность, а розы превращались в сурдины и играли на трубах и саксофонах.

Интересные наблюдения в отношении семиозиса иноязычных инкрустаций в современных поэтических текстах делает Н.М. Азарова, в частности, обращаясь к поэзии А. Драгомощенко: «Создается поэтическая модель семиотического перехода (из одной системы знаков в другую) как перехода вообще, как Перехода – это может быть и переход из языка в язык, от улицы к улице, из города в город, из страны в страну, от поэзии как самостоятельной знаковой системы к дорожным знакам и обратно. Условность всех этих систем по отдельности (включая естественные языки) при этом сохраняется, потому что это кодексы знаков» [Азарова 2015а: 281], подтверждая это весьма убедительным примером из его поэзии: «Возможно / и полдень, / не исключается полночь, висок, темные губы, предплечье, / после чего, словно спазма гортани, восток. / *Es gibt den Tod? Also gibt es die Hoffnung* (‘Смерть существует? Тогда есть и надежда’. – О. С.). В ином кодексе знаков. / Безусловно, так переходим от улицы к улице». Такой подход, по ее словам, приводит «к обнаружению межъязыкового пространства идеального надъязыка, не отказывающегося от референции» [Там же: 282], и с этим трудно не согласиться.

Заключение. С одной стороны, во включении в текст иноязычных фрагментов проявляется близость языка современной поэзии к языку интеллигенции, что проявляется в языковой игре, обращении к прецедентным высказываниям, использовании речевых и ситуативных стереотипов. С другой стороны, речь может идти о множественности и взаимопереводимости идиостилей внутри одного поэтического идиолекта (и, напротив, идиолектной многозначности идиостиля). При этом подобные явления могут наблюдаться и при переключении стиливых и социолектных регистров в пределах одного языка. В широком смысле к полигlossии могут быть отнесены и переходы из одной семиотической системы в другую, например, при взаимодействии языков поэзии, живописи, фотографии, кино, музыки.

Библиография

- Азарова Н.А. Межъязыковое взаимодействие в поэзии Драгомощенко // НЛЮ. – 2015а. – № 1 (131). – С. 280–288.
- Азарова Н.М. Предисловие ко второму разделу // Критика и семиотика. – 2015б. – № 1. – С. 168–170.
- Азарова Н.М. Формирование концепта «чужой язык» как репрезентация опыта межкультурного взаимодействия // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015в. – № 4 (045). – С. 23–29.
- Валуйцева И.И., Хухуни Г.Т. Литературный билингвизм: «за» и «против» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2015. – № 5. – С. 298–303.

Виноградов В.В. О поэзии Анны Ахматовой (стилистические наброски). – Л.: Типография Химтехиздата, 1925. – 165 с.

Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 1. – С. 90–106.

Новиков В.И. Роман русского литератора с итальянским языком // Диалог культур: «итальянский текст» в русской литературе и «русский текст» в итальянской литературе. тезисы Международной научной конференции (09–11.06.2011). ИРЯ им. В.В. Виноградова РАН. – М.: Азбуковник, 2011. – С. 51–53.

Северская О.И. Социально-речевой портрет поэтического поколения (на материале поэзии рубежа XX–XXI веков) // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 3. – С. 51–56.

Соловьев С. Пир. Стихи. Беседы. – Николаев: Академия – Симферополь: Таврия, 1993. – 320 с.

Тумольский А. Русские европейцы из Украины: заметки политолога о «южнорусской» школе в поэзии России 80–90-х годов XX века // НЛЮ. – 2000. – № 46. – С. 294–315.

Фуркад Д. Америка / пер. и предисловие О. Северской // Арион. – 2003. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/arion/2003/2/fru.html>

**Методика проведения обзорных занятий по русской литературе
в колледжах и лицеях Узбекистана (на материале литературы русского зарубежья)**

Хван Людмила Борисовна

Каракалпакский государственный университет им. Бердаха, Узбекистан
745000, г. Нукус, ул. Ч. Абдилова, 1
кандидат педагогических наук, профессор
E-mail: xvan@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается методика проведения обзорных занятий на материале литературы русского зарубежья в контексте новой парадигмы обучения и воспитания, раскрываются способы использования современных педагогических и информационных технологий в процессе изучения творчества писателей первой волны эмиграции В. Набокова, И. Бунина, М. Цветаевой.

Ключевые слова: обзорные занятия, типология инновации, технологии обучения.

УДК 372.882(575.1):811.161.1

**Methodology of conducting review classes in Russian literature in Uzbekistan's colleges and lyceums
(A case of Russian literature abroad)**

Ludmila B. Khvan

Karakalpak State University named after Berdakh, Uzbekistan
745000 Nukus, Ch. Abdirova Str., 1
Candidate of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: xvan@rambler.ru

Abstract. The article discusses the methodology of conducting review classes in Russian literature taught abroad in the context of the new paradigm of training and education, reveals methods of using modern pedagogical and informational technologies while studying works by writers of the first wave of emigration: V. Nabokov, I. Bunin, M. Tsvetaeva.

Key words: review classes, innovation typology, technology of training.

UDC 372.882(575.1):811.161.1

Введение. Смена парадигмы обучения и воспитания в системе образования Узбекистана обусловила кардинальные перемены в преподавании каждой дисциплины. Отрадно отметить, что русский язык и литература в республике не утратили статус обязательной дисциплины, хотя и претерпели изменения, связанные с сокращением часов на их изучение, обусловившие переоценку целей и задач, содержания и методики их изучения. Следует сказать, что в ныне действующих программах по русской литературе для лицеев и колледжей, в отличие от прежних лет, значительное место занимают обзорные темы. Так, в колледжах из 45 тем по русской литературе 14 носят обзорный характер. Это «Поэзия Серебряного века»; «Историческая проза» – творчество А. Толстого, А. Балашова; «Русская литература конца XX столетия» – творчество Л. Петрушевской, В. Пелевина, Б. Акунина и др. На наш взгляд, помимо указанных тем, желательным было бы провести занятия по обзорным темам, связанных с литературой русского зарубежья, с тремя волнами эмиграции» [Глэд 1991]. По этому поводу пишет С.А. Шехурдина, которая справедливо подчеркивает, что «исторические сведения о волнах русской литературной эмиграции двадцатого века должна входить в состав школьной программы, ибо для формирования представления об историко-литературном процессе необходимо знать, к какой волне эмиграции принадлежит писатель» [Шехурдина 2015: 220].

Однако изучение обзорных тем в современных условиях сопряжено с определенными трудностями, основные из которых связаны с недостаточной разработанностью методики изучения обзорных тем применительно к школам, лицеям как с русским, так и с национальными языками обучения. Ощутимые сложности обусловлены обширностью учебного материала, представляющего сведения об узловых этапах в развитии истории литературы определенного периода, синтез творчества разных авторов, их произведений, информацию о многоуровневых литературных явлениях, недостаточно знакомую читательскому опыту обучаемых. К тому же, как справедливо утверждает З.Я. Рез, «при освоении обзорных тем старшеклассникам приходится выбирать на веру, без самостоятельного исследования и оценки, обращаться не столько к художественным произведениям, сколько к учебнику, заниматься не эстетической оценочной деятельностью, а систематизацией сведений и запоминанием их, все это реальные трудности,

и их нужно отчетливо представлять, чтобы суметь выбрать наиболее рациональные пути работы над обзорными темами» [Рез 1968: 46].

В данной работе предпринята попытка раскрыть методику изучения обзорных тем на материале поэзии И. Бунина, М. Цветаевой, В. Набокова.

Материалы и методы. Учебным материалом послужили ресурсы Интернета (Википедии) о представителях первой волны эмиграции, книга Дж. Глэда «Беседы в изгнании», материалы журнала «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты», статьи А.А. Ворожбитовой, С.С. Налина, М.В. Ромашко, Е.А. Шехурдиной и др. К методам исследования относятся биографический, социологический, аналогия, обобщение.

Обсуждение. Значимость уроков по изучению обзорных тем определяется тем, что они формируют пласт знаний об историко-литературном процессе, литературных направлениях, течениях, их представителях, концептуальные представления об узловых темах и проблемах в развитии литературы определенного периода, позволяющие студентам постигать особенности литературного процесса, своеобразие творчества писателей, развивать у них способность к обобщениям, систематизации материала.

Методика изучения обзорных тем определяется с учетом типа и вида занятия, их специфики, требующей, как отмечают ученые «сложного сочетания лекции учителя, сообщений учащихся и чтения» [Кудряшев 1981: 112]. Виды обзорных занятий не отличаются разнообразием. Общепринятыми являются такие занятия по обзорным темам, как урок-пролог, на котором предусматривается изучение многоуровневого литературного явления, например, на такую тему, как «Идейные и жанровые особенности литературы конца XX века»; урок концептуального обзора ведущих тем, связанных с разными историческими этапами – «Поэзия периода Великой Отечественной войны и первых послевоенных десятилетий», или занятия с акцентом на теоретико-литературные понятия: «Модернизм как художественная система».

Виды обзорных занятий по изучению литературы русского зарубежья, на наш взгляд, могут быть следующими: урок-пролог по теме «Литература русского зарубежья трех волн эмиграции»; уроки по проведению проблемно-тематического обзора по вечным темам: «Образ России в творчестве писателей литературы русского зарубежья». Наряду с этим, желательно на материале литературы русского зарубежья провести занятие на тему, связанную с поэтами, «чье творчество нельзя причислить ни к одному из течений модернизма» [Чалмаев, Зинин 2007: 97] и без которых невозможно представить русскую поэзию – И. Бунин, В. Ходасевич, М. Цветаева и др. Занятия по изучению обзорных тем основываются на принципах, отвечающих природе развивающего обучения – историзме, коммуникативном, индивидуально-деятельностном подходе, новизне, свободном выборе.

Эффективным методом изучения обзорных тем служит лекция с элементами эвристической беседы, модульного обучения, интерактивной, коммуникативной методик, игровой технологии, позволяющих использовать кластеры, синквейны, диаграмму Вена, двухчастные дневники, письмо по кругу, кейс-метод, синхронистические таблицы и многое другое. В этой связи особую важность приобретает отбор и структуризация учебного материала, определение соотношения между общей характеристикой периодов иммиграции и анализом жизни и творчества наиболее ярких его представителей.

Целенаправленному усвоению обзорных тем, связанных с литературой русского зарубежья, способствует работа над такими аспектами, как определение времени, обосновывающего особенности разных периодов русской эмиграции, анализ исторических предпосылок, вызвавших волны эмиграции писателей, идейно-художественные, нравственных искания представителей этой ветви.

Ниже приводим образец занятия на обзорную тему, связанную с литературой русского зарубежья.

Тема занятия: «Россия в лирике поэтов первой волны эмиграции» (2 часа, 2-й курс колледжей и лицеев). **Тип занятия:** обзорный; **вид занятия:** проведение проблемно-тематического обзора с акцентом на вечную тему – тему России. **Цель занятия: образовательная** – дать представление о русском литературном зарубежье, раскрыть ведущие темы в творчестве писателей первой волны эмиграции; заострить внимание на теме России, активизировать коммуникативную деятельность студентов; **воспитательная** – воспитать у студентов чувство любви к России, ее культуре; чувство гражданственности; **развивающая** – закрепить навыки сопоставительного анализа, креативного мышления. **Оборудование:** слайды, аудио-записи. **Методы и приемы:** интерактивные, презентация проектов, ролевая игра, проблемные вопросы и т.д.

Ход урока. Приводим краткое содержание занятия. После организационного момента и опроса по домашнему заданию студентам предлагается ознакомиться с информацией, представленной на слайде 1. При этом проводится беседа.

«Что означает понятие «зарубежье»? Назовите знакомых Вам представителей русского литературного зарубежья. Какие произведения названных авторов вы читали? Какие значительные события связаны с тремя волнами эмиграции? И т.д.».

После беседы предлагается дать комментарии к следующей цитате: «Есть временно отведенный в сторону поток общерусской литературы, который – придет время – вольется в общее русло этой литера-

туры» (Г.П. Струве). Попутно задаются вопросы: «О каком потоке общерусской литературы идет речь? Согласны ли вы с тем, что творчество писателей и поэтов зарубежья является частью русской литературы?».

Слайд 1. Русское литературное зарубежье.

<i>Наименование</i>	<i>Сроки</i>	<i>Представители</i>
Первая волна эмиграции	1918–1940 гг.	К.Д. Бальмонт, И. Бунин, А. Куприн, М. Цветаева, М. Алданов, В. Набоков и др.
Вторая волна	1940–1960 гг.	И.В. Елагин, Л.Д. Ржевский, Г. Адамович и др.
Третья волна	С 1960 г.	А. Солженицын, С. Довлатов, В. Войнович, Ю. Кублановский, А. Галич, Н. Коржавин и др.

Далее внимание студентов обращается на представителей первой волны эмиграции – Владимира Набокова, Ивана Бунина, Марину Цветаеву, Игоря Чиннова, попутно демонстрируются их портреты. Затем проводится презентация проектов: (проект № 1 – «Владимир Набоков»; проект № 2 – «Иван Бунин»; проект № 3 – «Марина Цветаева»). Основу проектов составляет информация о жизненном и творческом пути писателей. Презентация проектов является своеобразным подготовительным этапом в постижении особенностей первого периода русского литературного зарубежья на основе рассказа учителя.

Приводим его **краткое содержание**. Литература первой волны эмиграции делится на два поколения: старшее – И. Бунин, А. Куприн, Д. Мережковский, И. Шмелев и младшее – В. Набоков, М. Алданов, Б. Поплавский, М. Цветаева и др. Оказавшись вдали от России в разных точках земли – Германии, Франции, Италии, Чехословакии и других странах – они, испытывая нужду, горечь и тяготы разлуки с родной землей, однако, не пали духом, проявляли мужество, личную ответственность, стремились сохранить родную культуру, осмысливая на страницах своих произведений события прошлого России в тесной связи с настоящим и будущим, роль личности в переломные моменты жизни. Подтверждением тому мысль издателей, выраженная в предисловии к «Испытанию дипломата» К. Набокова: «Из-под обломков рухнувшей государственности, – писали они, – выступила страдающая русская личность, личность, которой предстояло, прежде всего, сознавать свою индивидуальную ответственность и мотивацию впервые за весь период ее исторического развития, продумать важнейшие проблемы русского государственного и национального бытия» [Набоков 1921: 7–8].

Любовь к России, «любовь к родному пепелищу» обусловили историческую память, «память эпохи», ведущие темы в творчестве писателей первого периода эмиграции. Характерной особенностью жизни, взятой ими для отображения, становятся темы: история России и ее современность; человек и эпоха, личность и власть в период исторических сдвигов. Центральной темой, прошедшей через творчество писателей русского зарубежья, является «тема воспоминания» (Аверин Б.В.). Концепция исторической памяти, получившая выражение в воспоминаниях писателей, их героев, обретало жизненный смысл, являясь их реакцией на знаковые события, свидетельством мужества, высокой гражданственности. Ярким примером тому – романы «Дар», «Приглашение на казнь» В. Набокова, «Истоки» М. Алданова, «Окаянные дни» И. Бунина и др. Тема воспоминания позволила авторам раскрыть боль разлуки с Родиной, порывы мученической их тоски по России, трепетную любовь к ней. С особенной силой любовь к России выражена в лирике И. Бунина, В. Набокова, М. Цветаевой, Г. Иванова и др.

После рассказа учителя следует **конкурс на лучшего чтеца**. Заранее подготовленные студенты читают следующие стихотворения: «К России», «Крым» В. Набокова, «Госка по родине», фрагмент из стихотворения «Стихи к сыну» М. Цветаевой, произведение И. Бунина «Родина».

Для углубления знаний студентов, полученных на основе конкурса на лучшего чтеца, им предлагается поработать над двухчастным дневником:

<i>Учебный материал</i>	<i>Комментарии студента</i>
<p>В. Набоков. «Родина» <i>Бессмертное счастье наше Россией зовется в веках. Мы края не видели краше, А были во многих краях. Но где бы стезя ни бежала, Нам русская снилась земля... Наш дом на чужбине случайной, Где мирен изгнанника сон, Как ветром, как морем, как тайной, Россией всегда окружен.</i></p>	

<p>И. Бунин <i>У зверя есть нора, у птицы есть гнездо Как бьется сердце, горестно и громко, Когда захожу, крестясь, в чужой, наемный дом С своей уж ветхою котомкой!</i></p> <p>М. Цветаева <i>Всяк дом мне чужд, всяк храм мне пуст, И всё – равно, и всё – едино. Но если по дороге – куст Встает, особенно – рябина...</i></p> <p>[Антология русской поэзии. Электронный ресурс].</p>	
--	--

В процессе работы над дневником студентам предлагается выделить те строки, которые на них произвели наибольшее впечатление, определить сходство их, пользуясь опорными словами: *чужбина, родина, тоска, разлука*, составить вопросы к фрагментам из стихотворений: В. Набокова, И. Бунина, М. Цветаевой и др.

После работы над двухчастным дневником проводится **инсценировка**, цель которой – углубить представление студентов о вкладе и роли представителей русского литературного зарубежья в развитии русской и мировой литературы. Материалом для инсценировки послужили беседы Дж. Глэда с Р. Гулем и Игорем Чинновым. Приводим ее содержание:

Дж. Глэд: В книге «Я унес из России» вы с одобрением цитируете Зинаиду Гиппиус: «Мы не в изгнании, мы в послании». Как Вы понимаете это послание?

Р. Гуль: Я думаю, что это было совершенно правильное высказывание, потому что русская эмиграция – явление небывалое. Задачей эмиграции действительно оказалось сохранение старой русской культуры и сохранение во всех странах Европы – Берлине, а главным образом, в Париже – в этом смысле это было послание в будущее, эстафета для будущего» [Глэд 1991: 40].

И. Чиннов: Мы, эмигрантские поэты, есть часть русской поэзии, что, собственно, нас из русской поэзии выкинуть нельзя. Некоторые считают, что мы – эмигрантские поэты, лишённые России, как бы не говорим от ее имени. Я все-таки думаю, что мы говорим от вечной России [Глэд 1991: 26].

После инсценировки студентам предлагается соотнести высказывание И. Чиннова с суждением Г. Струве, определить их сходство. Обобщая ответы студентов, учитель отмечает, что эмиграция, постоянные лишения, жизнь на грани нищеты, горечь разлуки с Родиной обусловили новое слово представителей русского литературного зарубежья о святости Родины, истинной «странной» любви к России, ставшей для поэтов неизбывной памятью, вечным зовом родной земли:

*«...Я слышу твой реющий зов!
 Ты – в сердце, Россия! Ты – цель и подножие,
 Ты – в ропоте крови, в смятенье мечты!
 И мне ли плутать в этот век бездорожья?*

Мне светишь по-прежнему ты!» – писал В. Набоков в стихотворении «Россия» [Антология русской поэзии. Электронный ресурс].

Об истинной любви к Родине, высокой гражданственности свидетельствует признание М. Цветаевой: «Не быть в России, забыть Россию – может бояться лишь тот, кто Россию мыслит вне себя. В ком она внутри – тот потеряет ее лишь вместе с жизнью».

Заключение. Обзорные занятия на материале литературы русского зарубежья способствуют расширению читательского кругозора студентов, постижению неповторимого социального и духовного опыта, формированию у студентов чувства высокой гражданственности. Эффективность занятий, связанных с изучением обзорных тем, обеспечивается содержанием учебного материала, использованием современных педагогических технологий, активизирующих индивидуальную творческую деятельность студентов в освоении художественных, историко-культурных, духовно-нравственных ценностей.

Библиография

- Антология русской поэзии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Stihi-rus.ru
 Глэд Дж. Беседы в изгнании. Русское литературное зарубежье. – М., 1991. – 318 с.
 Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М.: Просвещение, 1981. – 148 с.
 Набоков К.Д. Испытания дипломата. – Стокгольм, 1921. – 282 с.
 Рез З.Я. Изучение обзорных тем // Методика преподавания литературы. – М., 1968. – 280 с.
 Чалмаев В.А., Зинин С.А. Русская литература XX века. – М., 2007. – 312 с.
 Шехурдина Е.А. Проблемы преподавания творчества А.И. Солженицына периода эмиграции в старших классах // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015. – № 20. – С. 219–224.

Мотивная структура сборника рассказов В.В. Набокова «Возвращение Чорба»

¹Цынарёв Никита Александрович
²Цынарёва Наталья Александровна

¹Тверской государственный университет, Россия
170001, г. Тверь, ул. Желябова, 33
E-mail: nikitatsyn@gmail.com

²Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия
125009, г. Москва, ул. Моховая, 9
кандидат филологических наук
E-mail: tsynareva.na@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматривается концепция выстраивания мотивной структуры сборника рассказов В.В. Набокова «Возвращение Чорба».

Ключевые слова: рассказ, мотив, структура, сюжет, встреча, путь.

УДК 821.161.1-32

Motivational structure of V. Nabokov's "Chorba's Return" collection of stories

¹Nikita A. Tsynarev
²Natalya A. Tsynareva

¹Tver State University, Russia
170001 Tver, Zhelyabova Str., 33
E-mail: nikitatsyn@gmail.com

²Moscow State University, Russia
125009 Mokhovaya Str., 9
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: tsynareva.na@gmail.com

Abstract. This article presents the concept of building up the motivational structure of V. Nabokov's collection of stories "Chorba's Return".

Key words: story, motive, structure, plot, meeting, way.

UDC 821.161.1-32

Введение. Мотивная структура – достаточно известное понятие в современном литературоведении. За последние 20 лет многие исследователи обращались к данному термину в попытке разобраться в его сущности и обозначить понятийные рамки [Силантьев 2004]. Наиболее часто рассмотрению подвергались прозаические произведения крупных жанров [Никитина 2006, Никулина 2002, Фарафонова 2003, Якимова 2003], особая роль мотива была выявлена в организации и эволюции творчества поэтов различных эпох [Орехов 2008, Тиботкина 2010].

Четкого общего определения, что есть мотивная структура, на данный момент дать нельзя. В свою очередь, мы под мотивной структурой понимаем взаимосвязанность и взаимопроникаемость ключевых сюжетообразующих мотивов художественного текста, определяющую его идейно-композиционную целостность и художественную уникальность.

Материалы и методы. Материалом исследования служит ранний сборник рассказов В.В. Набокова «Возвращение Чорба», опубликованный в Берлине [Сирин 1930].

Обсуждение. Мотивная структура сборника «Возвращение Чорба» организована основными мотивами и вспомогательными, взаимосвязанными с основными и образующими с ними единое целое.

В определении мотива мы опираемся на тематическую трактовку термина В.Б. Шкловского, согласно которой мотив – это «итог фабульного “развертывания” сюжета, и его семантика не дана, но становится в процессе этого “развертывания”. Определяющим в произведении является сюжет, а мотив выступает смысловым “атомом” сюжета» [Шкловский 1983: 35]. Таким образом, понимание мотива Шкловского можно соотнести с сюжетно-повествовательным началом произведения.

К главным сюжетообразующим мотивам мы относим мотив пути и мотив встречи. Они выступают единым хронотопическим целым, обуславливая общее время – пространство художественной действительности сборника. Остальные мотивы выстраиваются в семантический ряд, где располагаются по степени важности: мотив пути – мотив встречи – мотив памяти – мотив возвращения – мотив Родины – мотив ночи – мотив темноты – мотив смерти.

Мотив *пути* объединяет все рассказы сборника, реализуясь в нескольких значениях в различных контекстах. Он выступает сложным полисемантическим циклообразующим ядром, логично связанным с другими мотивами, организующими мотивную структуру сборника «Возвращение Чорба». Мотив пути разлагается на несколько семантических уровней, каждый из которых актуализируется в определенном контексте и на определенной аналитической глубине произведения.

Одно из первых контекстуальных значений – перемещение из пункта А в пункт Б, во время которого происходят значимые события в жизни героев. Так, в рассказе «Сказка» главной героиней Эрвин направляется на улицу Гофмана для встречи со своим «гаремом», который он собирал на протяжении дня. По роковой случайности, заблудившись и позже добравшись до условленного места, Эрвин понимает, что не выполнил условия договора, который был заключен с госпожой Отт, и его ожидания напрасны. Насмешкой над героем оказывается последняя, тринадцатая, встреча с девушкой, которая уже была в его списке первой. Погоня за возможным счастьем заканчивается неудачей, возвращая героя в серые обыденные будни.

В рассказе «Пассажир» герой-писатель рассказывает другу-критику о своей поездке в экспрессе и встрече со странным пассажиром, которая так и не стала сюжетом его произведения. Впоследствии, вспоминая эту историю, где незнакомец непременно должен был оказаться убийцей, оплакивающим свою жертву, писатель заключает: «*Но, по-видимому, замысел автора, замысел жизни, был и в этом случае, как и всегда, стократ великолепнее*» [Сирин 1930: 84].

Можно предположить, что аналогичный замысел существовал и в рассказе «Катастрофа», где главный герой Марк по пути к своей невесте попадает в аварию и никогда не узнает о предательстве любимой женщины, оставаясь в счастливом неведении. Он не достигает конечной точки своего путешествия в реальности, но оказывается со своей возлюбленной во сне и, можно предположить, в потустороннем мире. Анализ названия рассказа позволяет увидеть «мерцание смыслов», как и во многих произведениях В.В. Набокова. Катастрофа жизни героя «спасает» его от катастрофы в жизни (измены любимой женщины). Таким образом, достижение героями Набокова конечного пункта на жизненной траектории сопровождается либо утратой и трагедией, либо возвращением к исходной позиции как логичному продолжению существования.

Другое значение мотива пути – перемещение героя в жизненно значимое для него пространство, влияющее на его судьбу. В рассказе «Звонок» главный герой приезжает в Берлин, куда он стремился попасть на протяжении многих лет и где его ожидает важная *встреча*, к которой он готовился на протяжении долгого времени. Встреча с матерью, расставание с которой произошло 7 лет назад, является для героя данью *памяти* и главной ценностью прошлого. Галатов постоянно вспоминает ее, сцену прощания на вокзале, последние слова и жесты. Вопреки ожиданиям, надежды Николая Степаныча на теплую встречу и душевную беседу не оправдываются. В доме матери он оказывается лишним, жизненно значимое пространство главного героя становится для него знакомым: во всем подчеркивается чужеродность и незванность/ненужность Галатова в пространстве дома: «*накрытый на двоих стол*», «*пузатая бутылка ликера*», «*две высокие рюмки*», «*огромный розовый пирог*», двадцать пять свечек вокруг пирога, «*белая картонная коробочка*». Но главное, что очень явственно ощущает сам Николай Степаныч, – мать стала для него чужой: «*все было в ней чужое, и беспокойное, и страшное*», «*и голос ее уже не тот*», «*она была странно рассеянна*», «*ужасные желтые волосы*», и даже плакала она «*совсем иначе*» [Там же: 19–23]. Стремление героя оказаться рядом с матерью, найти душевное успокоение и гармонию наталкивается на непреодолимую преграду. Путь героя не заканчивается, но сопровождается разочарованием и непониманием.

Несколько иная ситуация возникает в рассказе «Рождество». Сюжет связан с приездом Слепцова в летнюю усадьбу, которая овеяна воспоминаниями об умершем сыне героя. Пространство усадьбы, куда приезжает (*возвращается*) Слепцов, тоже кажется мертвым: большой усадебный дом, который не топят зимой, пустая комната сына, белокаменный склеп, где похоронили мальчика, огромные сугробы, скрывающие жизнь природы и «*летние неисчислимые следы его <сына> быстрых сандалий*» [Там же: 40]. В комнате сына, куда Слепцов приходит вечером, он находит старые тетради, коллекцию засохших бабочек, кокон с мертвой куколкой, о которой вспоминал мальчик перед смертью. Символично, что события происходят в канун Рождества, и Слепцов даже отказывается ставить елку, так как он не ощущает приближения праздника. Нагнетание тяжелых для героя обстоятельств в «пространстве смерти» происходит с утра и до позднего вечера: он посещает могилу сына, отпирает большой «мертвый» дом, разбирает «мертвые» вещи в комнате умершего, читает его дневник. «Смерть» – вывод, к которому приходит главный герой, осознав, что «*земная жизнь – горестная до ужаса, унижительно бесцельная, бесплодная, лишняя чудес...*» [Там же: 42]. Но финал пути героя оказывается совершенно неожиданным. Эффект неожиданности возникает при соотнесении неупотребленного элемента – минус-приема – с читательским ожиданием: в мгновение, когда жизнь, казалось, уже закончена, происходит чудо, возрождающее к жизни, – из «мертвого» кокона появляется живая громадная индийская бабочка.

В русло выбранного анализа легко укладывается интерпретация заглавия произведения. «Рождество» можно трактовать в нескольких контекстах: Рождество как православный праздник, рождество как рож-

дение, появление на свет индийского шелкопряда, и рождество – возрождение к жизни главного героя. Таким образом, путь Слепцова к смерти оказывается путем к жизни и встрече с чудом.

Рассматривая в тексте варианты реализации уровня мотива пути – приезд героя в определенное знаковое место, стоит вспомнить, что сборник «Возвращение Чорба» был написан в эмиграции. После вынужденного отъезда за границу автор неоднократно обращался в своем творчестве к теме *потерянной Родины*, ностальгические мотивы ушедшей России, страны детского счастья и благополучия, возникают во многих ранних произведениях (лирика, малая проза, роман «Машенька»). В данном сборнике также слышны отголоски воспоминаний о Родине.

Можно сказать, что мотив пути как перемещение в знаковое для героя пространство не только охватывает условно художественную протяженность произведения, но и подразумевает историческое пространство эмиграции. Знаковым местом для героев становится зарубежье, выступающее символом потери Родины, утраты национальных родовых ценностей и ментальных ориентиров и являющееся началом бесконечного скитания героев в поисках смысла жизни, успокоения и душевной гармонии. К сожалению, никто из героев такой гармонии не обретает. Причем важно отметить, что конечная точка пути не является завершающим этапом, герои Набокова вынуждены продолжать движение, которое носит бессмысленный, хаотичный характер и не имеет направленного вектора. Кроме того, они обречены на разочарования и страдания. «Герой без почвы» не может быть счастлив.

Путь как дальняя поездка или путешествие – еще одна семантическая грань анализируемого мотива. Путешествие обычно предполагает некие целевые установки при планировании мероприятия: куда поехать, что посмотреть, о чем узнать. Герои Набокова лишены подобных установок, их поездки не имеют цели и конечного пункта назначения.

В рассказе «Порт» Никитин побывал в Константинополе, приехал в «древний южно-французский порт» в поисках лучшей жизни. Он не знает, чего хочет, у него нет жизненного ориентира, герой просто «плывет по течению». Сходными мотивами и побуждениями обладает Николай Степаныч («Звонок»), потерявшийся в жизни и не имеющий твердой почвы под ногами. Вспоминая о своих постоянных поездках, герой замечает, что «*во время путешествия забываешь названия дней: их заменяют города*» [Там же: 17], лица людей и собственные впечатления и ощущения. Бесконечная череда «гнусных», «убогих» гостиниц, новых городов, размытых воспоминаний.

Важной структурной составляющей мотива пути-путешествия является мотив возвращения, подразумевающий движение по кругу (циклическое движение) и перемещение в исходную точку. Цикл пути не позволяет изменить траекторию и подчиняет героя заданной логике событий.

Чорб после смерти жены возвращается в родной немецкий городок тем же путем, который они проделали вместе с женой во время свадебного путешествия. В каждом городе, на каждой улице, в каждом доме он пытается воскресить в памяти живые чувства и ощущения, которые они испытали. Возвращение обратно – духовная дань любви и памяти для почти «умершего» героя.

В «Сказке» главный персонаж Эрвин ежедневно совершает неизменный циклический ритуал поездки на трамвае на службу и обратно – ритуал, во время которого он предается мечтам и иллюзиям, но им не дано осуществиться. Герой является заложником стереотипной матрицы бытия, и выбраться из нее, к сожалению, возможно только в «сказке».

Неожиданное возвращение героя в рассказе «Подлец» могло бы изменить привычный ход вещей, но Антон Петрович не решается выйти из заданных рамок жизни.

Семантически значимым в рассказах В.В. Набокова оказывается не только возвращение в пространстве, но и возвращение во времени. Герои писателя живут прошлым, постоянно уходя в воспоминаниях в прежние времена и события.

Чорб вспоминает о счастливой жизни с женой до ее гибели, после этого ничего уже не имеет значения: «*весь мир для Чорба сразу отишумел, отошел*» [Там же: 4]. Галатов, несмотря на многочисленные путешествия по миру, постоянно обращается к воспоминаниям о матери: «*он сперва вспоминал ее часто, потом – редко, потом снова – все чаще и чаще*» [Там же: 16]. Слепцов живет памятью о сыне, смерть которого остановила течение жизни. Рассказчик в новелле «Бахман» восстанавливает в памяти историю великой любви композитора и его возлюбленной, переданную ему помощником музыканта. Хронотоп рассказа выстраивается по матрешечному принципу: воспоминания о воспоминаниях. Аналогично происходит и в рассказе «Пассажир», где разговор писателя и критика основан на воспоминаниях о случае в поезде. Антон Петрович из произведения «Подлец» воскрешает в памяти особенности знакомства со своим соперником. В рассказе «Благость» повествуется о памяти прошедшей любви. Завершающей является новелла «Ужас», где рассказчик вспоминает о своих страхах и умершей возлюбленной, спасшей его от «ужаса» бытия.

Жизнь воспринимается героями В.В. Набокова сквозь призму *памяти*, они не строят планов на будущее, не ставят созидательных целей и не делают долгосрочных проектов. Их жизненный путь – «движение по течению», дорога в никуда, путь без будущего. В данном ключе доминантным становится мотив воспоминания/памяти. Герои живут своими воспоминаниями, подменяя ими реальность, осязаемое физическое пространство уступает место ментальному, где есть спокойствие, гармония и счастье, где отсутствует бессмысленность и «ужас» реальной жизни. В пространстве реминисценций герои могут

свободно ориентироваться, выстраивать ретроспективные траектории и быть «хозяевами» жизни, но, увы, прошедшей.

Таким образом, полисемантический мотив пути реализуется в сборнике рассказов В.В. Набокова на нескольких уровнях: выстраивание героями жизненного пути во времени (прошлом, настоящем, будущем) и пространстве (физическом, ментальном). Опорными структурными составляющими выступают мотив возвращения и мотив памяти.

Мотив пути тесно взаимосвязан с мотивом *встречи*. Они сопровождают героев на протяжении всей жизни и, как правило, в рассказах В.В. Набокова оказываются судьбоносными: планируемыми и неожиданными, кратковременными и затяжными, радостными и огорчающими, но в любом случае влияющими на жизнь героев и изменяющими ее.

В зависимости от выбора варианта интерпретации можно выделить несколько видов классификации мотива встречи, имеющих разные основания: по продолжительности встречи, по частотности, по временной отнесенности, по ожидаемости, результативности. Важно отметить, что все семантические варианты мотива актуализируются в контексте сборника.

Кратковременная встреча предполагает разовое столкновение двух персонажей в определенное время в конкретном месте без дальнейшего развития сюжетной линии. Жизненная встреча влияет в целом на судьбу героя, одномоментно изменяя выстроенную траекторию и привычный ход жизни. При этом одну и ту же встречу можно рассматривать с разных ракурсов.

Например, в рассказе «Порт» главный герой Никитин в кафе видит женщину, которую по ошибке принимает за старую знакомую, вовсе ею не являющуюся. Очевидно, что встреча была «проходящей» и что они не увидятся снова, но «знакомая» незнакомка невольно обращает героя к былым воспоминаниям о Родине.

В рассказе «Звонок» встреча героя с матерью оказывается очень короткой, но достаточно продолжительно он готовится к ней, и можно предположить, что в течение длительного времени герой будет вспоминать и переосмысливать произошедшее.

Судьбоносной оказывается встреча и в рассказе «Подлец», где знакомство Антона Петровича с Бергом названо «*проклятым днем*» [Там же: 58], перевернувшим жизнь героя, лишившим его семьи, работы, репутации и открывшим герою самого себя.

Несколько выбивается из данного ряда рассказ «Рождество», в котором происходит совсем необычная встреча – с чудом.

Частотность встречи также влияет на судьбы героев. Однократная встреча случается единожды и одномоментно вносит свои коррективы в жизнь героя, как в рассказе «Звонок» или «Рождество». Повторная происходит во второй раз и позволяет сравнить обстоятельства и итоги встречи прошлой и настоящей. Так, в рассказе «Картофельный эльф» первая встреча Фреда с Норой была случайной для обоих. Карлик появляется в доме госпожи Шок после того, как он был избит акробатом и подобран жалостливым фокусником. Их неожиданное сближение дает Фреду надежду на счастливое будущее. Вынужденное расставание с Норой кажется ему временным, но оказывается постоянным: «страшное недоразумение», произошедшее с ними, не может иметь продолжения. Только спустя 8 лет они сталкиваются снова уже при других обстоятельствах, когда Нора приезжает рассказать об их сыне, и снова подаренная надежда разбивается вдребезги. Оба раза неожиданное счастье героя ускользает из рук, как только он осознает его.

По времени совершения встречи в рассказах В.В. Набокова легко разделить на прошедшие, оставшиеся в воспоминаниях главных героев, и настоящие, происходящие в момент повествования. Следует отметить, что все рассказы о прошлом характеризуются наличием двух рассказчиков и, соответственно, двух точек зрения, одна из которых принадлежит повествователю «современному», а другая – повествователю из воспоминаний, человеку прошлого. Доминирующим в данном ключе становится мотив памяти, отсылающий к событиям минувшим и связывающий их с настоящим.

Подобная двойная рама повествования – рассказ в рассказе, когда история, поведенная кем-то рассказчику, становится предметом его воспоминаний, появляется в рассказе «Бахман». Печальный сюжет о несчастном композиторе передает рассказчику его антрепренер Зак, являющийся очевидцем событий, но, в свою очередь, также воспроизводящий их по памяти. История в его исполнении обрамляется словами повествователя, случайно нашедшего в газете заметку о смерти пианиста и воскресившего в памяти странный рассказ.

Проанализировав «монолог» импресарио Бахмана, можно заметить, что он предельно субъективен и коннотативно окрашен, что свидетельствует о присутствии в тексте ярко выраженной личностной точки зрения первого рассказчика. Маэстро (глазами господина Зака) предстает достаточно жалким, слабым, эгоистичным и неприятным человеком, пренебрегающим хорошим отношением к нему родных и близких, своим положением и общественным мнением. Вместе с тем, отдельные реплики второго рассказчика, максимально полно старающегося передать «объемность» происходящего и прочувствовать трагизм истории, оттеняют повествование Зака и вносят дополнительные смыслы в рассказ. Так эксплицируется вторая точка зрения в произведении, построенная на контрасте с первой. Бахман, с позиции рассказчика,

является «миром забытым, славным пианистом и композитором» [Там же: 46], в характере которого «сочеталась какая-то неземная робость с озорством испорченного ребенка» [Там же: 49].

Таким образом, двойная рама повествования позволяет достичь эффекта множественности мнений для поиска объективного и независимого фокуса интерпретации событий, уточнения психологических мотивов действий героев и воспроизведения более полной картины происходящего.

Встречи настоящего в рассказах В.В. Набокова выделяются несколько условно, поскольку в произведениях присутствуют воспоминания героев, отсылающие к прошлому, как в рассказе «Возвращение Чорба», «Звонок», «Порт», «Подлец» и др.

Особенно нужно выделить разновидность мотива встречи по результативности, имеющую важное имплицитное значение – семантику результата. В связи с тем, что в каждом произведении сборника присутствует мотив встречи, по ее итогам все рассказы можно разделить на 2 категории: встреча-обретение и встреча-утрата. Таким образом, результатом тех или иных событий для героев Набокова может являться либо обретение, либо утрата. Но некорректно было бы связывать данные понятия с материальными благами и ценностями. Под обретением мы понимаем открытие какой-либо духовной истины, обогащающей жизнь главного героя. Утрата приводит к потере смысла существования персонажа или исчезновению его жизненных ориентиров.

В финале рассказа «Рождество» происходит встреча-обретение героем веры в жизнь и в себя. Чудесное разрешение трагического нагнетания обстоятельств вносит утверждающую ноту в повествование и возвращает героя к жизни.

Рассказ «Звонок», наоборот, связан с утратой героем надежд и ожиданий от встречи с матерью, к событию этому он долго готовился и ждал несколько лет. В «Подлеце» встреча Антона Петровича с Бергом приводит к тяжелым потерям для героя: он лишается семьи, окружения, статуса в обществе, карьеры и, самое главное, собственного достоинства.

Вместе с тем, во многих рассказах В.В. Набокова встреча для главного героя может быть судьбоносной, сначала показавшись обретением, а потом став утратой, и в обратной последовательности. Так про- является двойная семантика мотива в произведении.

В рассказе «Возвращение Чорба» встреча главного героя с уличной женщиной, на первый взгляд, оказывается совершенно бессмысленной, но это не так. «Искус», которого так боялся и ждал герой, с одной стороны, можно расценить как испытание прошлого: осознание утраты любимого человека и ощущение тяжелой душевной боли. А с другой стороны, это очищение к будущему. Чорбу необходимо было преодолеть свои страхи, боязнь возвращения и связь с прошлым, не отпускаящим его. И в данном ключе встречу можно интерпретировать как обретение.

Подобная ситуация встречается в рассказе «Катастрофа». Но важно отметить, что здесь речь идет не о состоявшейся, а о планируемой встрече героя с возлюбленной. Самой встречи как таковой в реальном мире не происходит, она случается во сне героя. Рассматривая предполагаемые события, можно сказать, что гибель Марка и невозможность увидеться с любимой женщиной – это, безусловно, утрата. Но, зная, что данная встреча все равно не смогла бы состояться, мы трактуем ее отсутствие как обретение – обретение героем спокойствия и незнания им об измене возлюбленной.

Таким образом, двойная семантика мотива встречи, с точки зрения результата, позволяет исследовать данный мотив с двух позиций: обретение и утрата в жизни героя, которые могут происходить одновременно или с незначительным промежутком времени в рамках одной встречи.

Подводя итог, можно сказать, что, вне зависимости от выбранной системы координат, встречи в рассказах В.В. Набокова всегда судьбоносны. Они влияют на жизненный путь героя, меняя его траекторию, ценностные установки, нравственные ориентиры и смысловые доминанты.

Очень тесно с мотивом встречи сопряжен мотив *ночи*. Практически все важные встречи в рассказах происходят в это время суток, оно является моментом истины и прозрения. С ночью переплетается более широкий мотив *темноты*. Она выступает определенным семантическим пространственно-временным ступком в сборнике рассказов. В темноте не видно окружающего мира и трудно определить точное время; пространство размыто, а течение времени становится медленным и вязким. Во тьме случаются принципиальные события в жизни героев, на которые те не в состоянии повлиять.

Встреча с женщиной и «искус» Чорба происходят ночью. Момент истины для Эрвина из «Сказки» – полночь. Именно в рождественскую ночь несчастный Слепцов сталкивается с чудом. Пассажир подсаживается в купе к писателю ночью. В темной квартире впервые за последние 8 лет Галатов встречается и разговаривает с матерью. Ночь становится настоящим испытанием для героя рассказа «Ужас».

Темноту и ночь (как категориальное обозначение темного времени суток) в рассказах можно трактовать с разных позиций: в темноте под покровом ночи случаются странные необъяснимые события в жизни героев; темнота как пространство свободы и открытости тайных мыслей, желаний и действий; темнота – время высвобождения человеческих фобий и страхов; в темноте открываются неожиданные открытия и истины.

Логичным продолжением мотива темноты является мотив *смерти*, который проходит через весь сборник. Смерть, как и все предыдущие мотивы, раскрывается в художественном тексте с нескольких сторон. Смерть как утрата, смерть как прозрение, смерть как ужас, смерть как итог.

В «Возвращении Чорба» нелепая смерть жены героя от удара электрическим током становится тяжелой утратой для него, причем сам герой воспринимает ее иначе: *«Ему сдавалось, что ее смерть – редчайший, почти неслыханный случай, что ничего не может быть чище вот такой именно смерти, – от удара электрической струи, которая, перелитая в стекла, дает самый чистый и яркий свет»* [Там же: 4].

В рассказе «Бахман» происходит двойная смерть героини и героя. Через кончину Перовой раскрывается характер Бахмана, а его уход из жизни позволяет переосмыслить то, что в действительности было предано забвению и казалось неважным.

Смерть, с которой неожиданно сталкивается «картофельный эльф» Фред Добсон, является знаком утраты и символом непредсказуемости жизни и независимости ее от воли человека.

В рассказе «Рождество» уход из жизни сына можно интерпретировать как итог жизни Слепцова и его духовную смерть, которая была прервана неожиданным живым чудом.

Прекращение земного существования становится величайшим, «высшим» ужасом для героя рассказа «Ужас». И здесь смерть физическая становится менее страшной, нежели вселенская боязнь существования, когда рвется связь с миром, рушится система координат, теряется смысл существования (смерть духовная).

Несмотря на все значения мотива смерти, которые реализуются в текстах В.В. Набокова, смерть – одна из сторон жизни героя.

Заключение. В соответствии с мотивной структурой вполне закономерно расположение рассказов в сборнике. Мотив *возвращения* становится стержневым в данном ключе. Напрямую соотносимыми друг с другом являются два рассказа в сборнике: «Возвращение Чорба» и «Ужас». Первый и последний рассказы сборника оказываются зеркальными. Сюжетные линии их схожи: возлюбленная главного героя, которую он сильно любил, умирает, оставляя его одного. Но переживания двух героев и, соответственно, финальные сцены представлены по-разному. Кроме того, смысловые узлы и семантические пересечения основных мотивов пути, встречи, смерти проецируются в текстах в разных комбинациях.

В «Возвращении Чорба» герой испытывает ужас от потери любимого человека, отрешается от реального мира, но интуитивно находит в себе силы вернуться к жизни. В рассказе «Ужас» смерть любимого человека, наоборот, спасает героя от сумасшествия на почве психологических страхов и личных фобий. Высшим ужасом для рассказчика является осознание и, главное, ощущение смертности и бессмысленности собственного существования. Гибель жены спасает героя от самого себя. Возвращение в данном ключе можно интерпретировать как возвращение героя к себе, никакие пути и путешествия не смогут увести человека от собственной души.

Таким образом, данный сборник можно рассматривать как законченный и заверченный художественный цикл, части которого объединяют общая проблематика, поэтика, взаимозависимые сквозные мотивы, организующие законченную мотивную структуру всего сборника.

Библиография

Никитина М.В. Мотивная структура пространственно-временной организации «Окаянных дней» и «Странствий» И.А. Бунина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Архангельск, 2006.

Никулина Н.А. Мотивная структура романа-эссе Д.С. Мережковского «Иисус Неизвестный»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2002.

Орехов Б.В. Принципы организации мотивной структуры в лирике Ф.И. Тютчева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2008.

Силантьев И.В. Поэтика мотива. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 296 с.

Сирин В. Возвращение Чорба. – Берлин: Слово, 1930. – 119 с.

Тиботкина Н.А. Мотивная структура лирики Саши Черного: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2010.

Фарафонова О.А. Мотивная структура романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2003.

Шкловский В.Б. О теории прозы. – М.: Советский писатель, 1983. – 383 с.

Якимова Л.П. Мотивная структура романа Леонида Леонова «Пирамида»: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2003.

Секция 2.

Персоналии русского литературного зарубежья конца XX – начала XXI веков

Session 2.

Personalities of Russian literary abroad of the late 20th – early 21st centuries

Возвращенное имя Александра Галича

Абаева Гульнар Бариевна

Казахско-Русский международный университет, Казахстан
030006, г. Актобе, ул. Айтеки би, 52
кандидат педагогических наук
E-mail: gulnar.abaeva@mail.ru

Аннотация. В статье автором собран литературно-критический материал о творчестве малоизвестного поэта-барда А. Галича из периодической печати 70–80-х годов XX века.

Ключевые слова: поэт-бард, творчество, поэтика, лиризм, правда и ложь.

УДК 82-1"19":811.161.1

Returning the name of Alexander Galich

Gulnar B. Abayeva

Kazakh-Russian International University, Kazakhstan
030006 Aktobe, Aiteke bi Str., 52
Candidate of Sciences (Pedagogy)
E-mail: gulnar.abaeva@mail.ru

Abstract. The article summarizes the literary-critical materials from the print media of the 1970–80-ies about the works of the little known bard Alexander Galich.

Key words: bard, creative works, poetics, lyricism, truth and lie.

UDC 82-1"19":811.161.1

Введение. Основное назначение литературы – воспитывать человека равнодушного, который не имеет права проходить мимо несчастья, царящего в мире, мимо несправедливости. Еще А.П. Чехов в рассказе «Крыжовник» писал: «Надо, чтобы за дверью каждого довольного, счастливого человека стоял кто-нибудь с молоточком и постоянно напоминал бы стуком, что есть несчастные...» Не секрет, что в наше время, трудное в экономическом положении, школа – единственный и последний очаг гуманитарных знаний, представлений, которые влияют на всю последующую жизнь, кем бы человек ни стал.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили тексты лирических произведений русских поэтов-бардов. Методы: системный подход, биографический метод, аналитический обзор, критический анализ, интерпретация текста.

Обсуждение. В учебнике «Русская литература» для 11 класса имя Александра Галича упоминается вскользь в обзорной теме «После поэтического бума: Новое в поэзии». Считаю, что в наше время творчество этого поэта-барда заслуживает большего внимания. Он был одним из первых среди бардов, да и одним из первых в нашей литературе, кто открыто выступил против официальной лжи, против всевластия партийного аппарата, против бессилия и страха, которыми было наполнено наше общество, он стал, по существу, первым, кто, отказавшись от языка намеков и иносказаний, напрямую заговорил правду.

Что же это за правда? О чем пел Александр Галич? Нужны ли его песни нынешним старшеклассникам? Конечно. Ведь к кому, как не к юным, семнадцатилетним, обращены слова его знаменитой песни:

Спрашивайте, как и почему?

Как, и отчего, и почему?

Спрашивайте, мальчики, отцов!

Спрашивайте, мальчики, спрашивайте!

Спрашивайте!!! [Галич 1991: 74].

Поначалу творчество Галича может показаться трудным для осмысления. Песни его, стихи требуют тишины, внимания, сосредоточенности. Равнодушия Галич не терпел:

Люди мне простят от равнодушия,

Я им – равнодушным – не прощу!

Александр Галич вошел в историю нашей культуры как актер, драматург, киносценарист. Но настоящую популярность все же принесли ему «стихи под гитару». В одном из интервью на вопрос: «Ведь изначально вы именно актер и драматург, не правда ли?» – он ответил: «...Изначально я поэт все-таки. Начинал я как поэт, а потом, действительно, пришло безумное увлечение театром. Был драматургом, кинодраматургом и так далее. Но потом мне стало ясно, что высказать все то, что я хочу сказать людям, ни в театре, ни в кино, в тех условиях, во всяком случае, – я не могу. И что мне остается одно средство пробиться к сердцам слушателей и сказать им то, что я хочу сказать, – стихи. Но стихи люди воспринимают с трудом, это нужно специальное чувство какое-то для того, чтобы понимать стихи. А песню понимают все, песня доходит до всех. И поэтому я вот и воспользовался таким жанром «стихотворения-песни» [Интервью А. Галича 1989].

Конечно, невозможно сразу охватить все творчество Галича. Однако хочется надеяться, что однажды, услышав его негромкий, задумчивый голос, наши старшеклассники захотят вновь обратиться к его стихам, послушать его песни; и тогда они сами, возможно, услышат и песню старого лагерника, завидующего облакам, свободным и без амнистий; баллады о генеральской дочери и о прибавочной стоимости; незабываемый цикл о Климе Петровиче Коломийцеве, прочитают «Поэму о Сталине» и книгу «Генеральная репетиция» – и уже навсегда полюбят и оценят Александра Аркадьевича Галича.

На страницах советских журналов и газет появлялось лишь несколько небольших подборок песен Александра Галича. Поэта не только не печатали, его шельмовали, преследовали, гнали и, наконец, заставили эмигрировать. «Худо было мне, люди, худо!» – пел он в «Черновике эпитафии», но он же в далеком Париже мечтал о будущем возвращении на родину и даже описывал это возвращение как победу правды и справедливости в исполненных глубочайшей искренности и силы стихах («Когда я вернусь»). Он возвращается к нам сегодня как художник, не изменивший себе и своему гражданскому предназначению [Жовтис 1988: 77].

Александр Аркадьевич Галич (Гинзбург) родился в Севастополе 19 октября 1918 года. В середине двадцатых годов семья переехала в Москву, и здесь он провел большую часть жизни. Стихи мальчика читали Э. Багрицкий и М. Светлов, печатала «Пионерская правда». Позднее он учился в Литературном институте, затем в студии имени Станиславского. В конце концов, интерес к сценической деятельности затмил все остальные интересы: Галич стал работать в театре. В годы Великой Отечественной войны он был членом труппы, выступавшей во фронтовых частях и госпиталях, – писал стихи, рассказы, скетчи и сам их исполнял. После войны стал драматургом и киносценаристом. Пьеса «Вас вызывает Таймыр!», написанная в соавторстве с К. Исаевым и получившая широкую известность, шла, как и другие его драматические произведения, во многих театрах в центре и на периферии, а несколько написанных им тогда совместно с композиторами В. Соловьевым-Седым и М. Блантером песенок распевались школьниками и студентами. Назвать хотя бы такие, как «До свиданья, мама, не горюй...» или «Ой ты, Северное море...». Вместе с К. Исаевым его знали как автора сценария кинофильма «Верные друзья». В «Театральной энциклопедии», вышедшей в свет в 1961 году, сказано, что главной темой Галича является романтика борьбы и труда советской молодежи, а «Краткая литературная энциклопедия» (1964) видела в его комедиях «романтическую приподнятость, лиризм, юмор». Жизнь уважаемого члена двух творческих организаций (Союза писателей и Союза кинематографистов) складывалась, казалось бы, вполне благополучно.

И вот неожиданно для всех удачливый литератор, который вполне мог вписаться в наступившую вскоре брежневскую эпоху и, что называется, «стричь купоны», круто меняет курс и становится создателем и исполнителем «крамольных», по тем временам, произведений, дающих пронизательную художественную характеристику сталинской эпохи, ее последствий в политике, нравственном мире человека.

Рождается истинный поэт, оружие которого – исполняемая под гитару и переписываемая на магнитофонную ленту песня. В русскую литературу, в искусство пришел один из зачинателей новой формы личностного выражения, аналитик и бытописатель, существующий вопреки идейным вертухам и ждановским эстетическим концепциям, приспособленным к «обществу развитого социализма». Песни Галича «нового стиля» принесли певцу особую, не знаемую прежде известность. И когда весной 1967-го года он приехал в Алма-Ату по своим делам (привез для постановки новую пьесу), то только и разговоров было о том, чтобы послушать Галича.

Впервые его услышали в неофициальном концерте в Театре им. Лермонтова. Сказали, что Галич будет *петь* после спектакля. Концерт состоялся в фойе. Почему-то довольно долго не могли наладить микрофон, потом технику привели в порядок, и Галич спросил своим бархатным баритоном: «Ну, что? Слышно?» – а чей-то мрачный голос откликнулся из угла: «Даже в доме напротив!» В доме напротив помещался КГБ.

Песни, которые пел Галич, конечно же, государственной безопасности не подрывали и не «лили воду на мельницу американского империализма», как утверждали его разоблачители. Он пел об опасности реставрации сталинизма («Ночной дозор»), о глупости публичного разбирательства на профсоюзном собрании «проблемы» супружеской неверности («Красный треугольник»), о величайшей несправедливости осуществленной над Борисом Пастернаком экзекуции («Памяти Б.Л. Пастернака»), о приспособленце, предавшем святое чувство любви за номенклатурные блага («Городской романс»). Какова же должна

была быть степень деградации и приспособленчества блюстителей «идейной чистоты», чтобы эти стихи считать крамолой, а автора их – врагом?!

Как стало позднее известно, концерт в театре имел продолжение после отъезда певца: куда-то «таскали» режиссера Мациевского, кого-то «разбирали», кому-то давали выговор и т.д. Но все это было потом... А в тот приезд Галич пел еще во многих неофициальных аудиториях и частных домах: у сотрудников газеты «Дружные ребята» и журнала «Простор», у писателя Н.И. Анова, у заведующего сценарной мастерской Л.И. Варшавского, на филологическом факультете университета.

Самой «страшной» из песен Галича, с точки зрения цензуры, считалась одна, которую он исполнял только в узком кругу, – «Мы поехали за город». Используя утвердившуюся ныне терминологию, можно сказать, что это была песня об «охотничьем домике» или, иначе, загородной резиденции, в которой проводят «здоровый досуг» разложившиеся маленькие «водители» – жрут, пьют и смотрят «сомнительные буржуазные фильмы», категорически неприемлемые для глаз и ушей рядового стерильно чистого гражданина. В песне звучали грубые и злые слова, и вообще, она была из тех, от которых, по словам автора, «чистоплюи воротят морду».

...И, сопя, уставится

На экран мурло:

Очень ему нравится

Мэрилин Монро [Галич 1990: 69].

Концерт Галича в КазГУ был едва ли не единственным его выступлением перед студенческой и преподавательской аудиторией. Александр Аркадьевич говорил впоследствии: «Я никогда не соглашался на выступления в студенческой аудитории (зачем подводить ребят!), но тут неожиданно для себя согласился...» Во встрече принял участие приехавший с Галичем и живший вместе с ним в гостинице поэт Евгений Агранович. Слушателей было немного, человек тридцать, а состоялся вечер в корпусе филфака на улице Комсомольской.

Галич был прекрасным собеседником. Ему довелось встречаться со многими замечательными в том или ином отношении людьми. Какие-то подробности его встреч и случайных контактов были неожиданными и раскрывали характер человека. И все же главное раскрывалось в Галиче тогда, когда он брал в руки свой инструмент. Тот, кто хоть раз видел и слышал его, никогда не забудет, например, как подавал он последнее слово песни «Памяти Пастернака». Песня заканчивается строками:

А у гроба встали мародеры

И несут почетный караул! [Галич 1991: 58].

Но слово «караул», оставаясь частью словосочетания, одновременно становилось у Галича криком о помощи – ка-ра-ул!!! Невозможно объяснить, что именно: интонация, жест или мимика – помогли ему передать ужасный двойной смысл спетого (вероятно, все вместе взятое), но эта, без преувеличения, гениальная инвектива пронимала каждого до самой глубины души: становится страшно и стыдно за себя, за людей, за тех современников, которые так или иначе участвовали в позорной акции отлучения великого поэта от общества.

В художественном и актерском мастерстве Галича можно назвать две черты как основные, подчиняющие себе все от начала и до конца – темпераментность и безупречное чувство стиля, позволяющее ему сочетать, казалось бы, несочетаемое в одном тексте, в одном лирическом пассаже. Он умел заставить Сталина вступить в полемику с Христом, а «справочку с печатью о реабилитации» отправить «в Калинин пророковой вдове» – и вы не ощущали в этих сближениях диссонанса или фальши. Факты мировой истории завязывались в один узел и оказывались взаимозависимыми.

Лексический диапазон его был необычайно широк. Недаром К. Чуковский подошел к нему в Переделкино и сказал: «А я ведь думал, Александр Аркадьевич, что русский язык я знаю...»

Используя старое литературоведческое определение, можно назвать лирику и сатиру Галича ролевой. Он часто говорит от лица своего персонажа, то сразу давая ему слово («Право на отдых», «Баллада о прибавочной стоимости»), то перевоплощаясь в него постепенно. У Галича мало песен поверхностно-смешных, почти всегда за персонажем или ситуацией – явление.

Кажется, только одно – первое и последнее – открытое выступление в большой аудитории состоялось у Галича в родной стране. Было это в марте 1968-го года в Новосибирске, где в Академгородке проходил фестиваль авторской песни. После того как певец исполнил «Памяти Б.Л. Пастернака», две тысячи человек, заполнившие зал Дома науки, встали и с минуту стояли молча, прежде чем одали поэта шквалом аплодисментов: это было невероятно – выслушать такую правду, и притом, не келейно, не в частной квартире, хозяева которой закрывают окна и прислушиваются к шорохам у соседей, а публично!

Через некоторое время местная, новосибирская газета опубликовала «рецензию» на этот концерт. Журналист громил «гнусные песенки», которыми Галич, по его мнению, оскорбил строящий коммунизм народ и затоптал в грязь честь советского писателя. «Друг-доносчик» (так именовал подобных «деятелей» поэт) требовал немедленного принятия мер против неуправляемого трубадура чуждых взглядов.

29 декабря 1971 года А.А. Галич был исключен из Союза писателей. Правление Союза кинематографистов несколько помедлило, но затем тоже выполнило соответствующее указание. Решительная акция против поэта последовала, когда некий более чем ответственный руководитель услышал запись «кра-

мольных» песен на свадьбе у своей дочери. Он не стал дожидаться конца медового месяца молодых, а тотчас же позвонил в Союз писателей: «Вы кого это у себя, такие-сякие, держите?!!» И коллеги Галича ответили: «Будет сде..!»

Это о них, некоторых наших современниках, чье «бесчестье кромешно» и кого не тревожит совесть, пел Галич в 60-е годы века 20-го:

*А нам и честь, и чох, и черт –
Неведомые области.*

*А нам признание и почет
За верность общей подлости.*

И мы баюкаем внучат

И ходим на собрания –

И голоса у нас звучат

Все звонче, все сопраннее... [Галич 1990: 47].

Затравленный и лишенный средств к существованию, Галич держался мужественно, писал новые, притом, актуальные песни, и, хотя это было отнюдь не безопасно, их переписывали и прокручивали друзьям. Даже за хранение их можно было тюрьму схлопотать. А уж лишиться работы «за песенку» было и вовсе просто. Естественно, что записи домашних концертов были известны не слишком широко, да и сейчас их знают сравнительно немногие...

В середине июня 1974-го года А.А. Галичу предложили покинуть родину...

За рубежом он создал ряд прекрасных песен, продолжая тематику, которой верен был на протяжении предшествующего десятилетия, – он пел о нашем недавнем трагическом прошлом (событиях 37-го и предшествующей им массовой коллективизации), о наших сегодняшних бедах и горестях, да еще о той неутраченной душевной боли, которая не оставляет человека, покинувшего родную землю.

Еще в начале шестидесятых годов Александр Аркадьевич перенес тяжелый инфаркт, страдал от сердечной болезни с юности и в годы изгнания, но скончался он в результате несчастного случая 15 декабря 1977 года. Об обстоятельствах его смерти – короткое замыкание в сети магнитофона, в котором он хотел что-то исправить, – сообщила газета «Монд» через день после смерти поэта. Вокруг этой кончины было много толков всякого рода. Английский профессор Дж. Смит, переводчик стихов Галича, хорошо знавший его и находившийся в Париже в день несчастья, говорил мне: «У французской полиции никаких сомнений не было – он погиб от несчастного случая...»

В судьбе Галича, быть может, больше, чем во множестве других судеб, сказались закономерности тех негативных процессов общественного развития, которые привели страну к ее теперешнему состоянию. Он бросился в бой против того, что считал ложью, и против тех, в ком видел врага, – против касты неприкасаемых перерожденцев, сущность заменивших видимостью. Они объявляли Галича «не нашим», и он действительно был их антагонистом, потому что в основе их осознанных и даже неосознанных стремлений и действий лежал корыстный, сословный, кровный интерес. И человек, который ставит под смертельный удар свою благополучную карьеру без конкретных и житейски понятных оснований, конечно же, должен показаться опасным и сумасшедшим, особенно потому, что шансы его на успех считаются равными нулю [Жовтис 1988: 11].

Поступки «безумцев», подобных Галичу, определялись стимулами, которых ни вчерашним, ни сегодняшним себялюбцам не понять. Речь идет об органической неспособности известного типа людей жить лишь «для себя» – без нее, этой «неспособности», все слова о верности коммунизму, Родине и т.п. остаются пустышками, с помощью которых, правда, можно обманывать людей, – не всех, не всегда и не до бесконечности. Наступает момент, когда мираж рассеивается, а вопрос об истинных и мнимых ценностях становится главным из главных. С кем и против кого был Александр Галич, ясно уже сегодня.

В Алма-Ату Александр Аркадьевич приезжал трижды. Пьеса «Матросская тишина», которую он привозил в надежде, что ее поставит Театр им. Лермонтова, и которая, в отличие от предыдущих, задела болевые точки нашей истории, сцены не увидела. Но неповторимый голос поэта и артиста остался на магнитофонных лентах – и спустя годы мы снова слышим его и себя – таких, какими были тогда, всем сердцем и разумом принимавшими его ненависть и его любовь и вместе с ним хранившими веру в будущее.

Галичу очень хотелось вернуться в Россию, к соотечественникам, не подпольным автором, не самиздатским списком, а книжкой – настоящей, напечатанной в типографии («Пусть тысяча – весь тираж!»). И скорбь его была о том, что он ее, пожалуй, не увидит:

Немножко пройдет, немножко,

Каких-нибудь тридцать лет.

И вот она, эта книжка,

Не в будущем, в этом веке.

Снимает ее мальчишка

С полки в библиотеке!

А вы говорили – бредни!

И вот – через тридцать лет... [Галич 1991: 26].

Заключение. Подытожить хотелось бы словами из книги В.В. Большакова «Русские березы над Парижем» (М., 1990): «Из словарей не вычитаешь, что такое правда. Я не знаю, кто сказал о ней лучше Уильяма Фолкнера, ставшего совестью века: «Правда – такая вещь, что, изменив ей, вы не будете спать по ночам, ибо поступили не так, как, по вашему собственному представлению, должны были поступить». Галич перестал бы спать или перестал быть Галичем, если бы, скажем, заменил жестокий конец дивного стихотворения про мальчика, летающего во сне («Воспоминание об Одессе»), красивым «поэтизмом». В исковерканном виде эти и многие другие стихи непременно были бы напечатаны; из них легко было бы накопать вожделенную книжку.

К счастью, этого не произошло. У нас далеко не все притерпелись к подлости, но все-таки «жалеть ее не должно». Должно и можно вернуть себе и стране человеческое достоинство. Ведь смог не уронить его нежно любивший Галича великий физик Андрей Сахаров. У нас есть откуда черпать силы.

Как и великие ученые, великие поэты выходили не только из прошлого века. К источникам правды и человеческого достоинства добавился наш современник Александр Галич, родившийся в 1918 году и не ходивший в гимназию, как поколение Ахматовой, Мандельштама и Пастернака. Значит, «связь времен» не порвалась, и ныне время проверяет на прочность нас.

«Прочность» великого русского поэта Галича оказалась беспредельной. И на Западе не обрел он «покою и воли». «Здесь несвобода нам непривычна», – писал он, когда вандалы западного образца «осквернили церковь в городе Фульда: ворвались в нее, загадили, сожгли орган, набросали листовок». «Я выбираю Свободу», – сказал поэт, а выбирал он не восточную или западную, но «тайную» свободу Пушкина и Блока. Слишком часто под свободой стала пониматься свобода от совести; настоящая же свобода есть жизнь по совести, обостренной до физической болезненности. Ее-то и выбирал Галич, даже если она грозила обернуться «свободой тюремной пайки, Норильска и Воркуты».

Поэт пронес свой выбор до эмигрантского кладбища Сен-Женевьев-де-Буа в Париже, где на его плите кириллицей начертано: «Блажени изгнани правды ради...»

Мы не имеем права понаслышке считать это горьким блаженством и строить кислую мину над судьбой поэта. Запомним его веселым и насмешливым жизнелюбом, какими правда делает всех людей, каким Галич был до последних дней жизни» [Большаков1990: 12].

Библиография

- Большаков В.В. Русские березы над Парижем. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 269 с.
 Галич А. Боль. Сборник стихов. – Алма-Ата: МП Глагол, 1991. – 320 с.
 Галич А. Стихи и песни // Самодеятельный театр. – 1990. – № 9.
 Жовтис А. И вот она, эта книжка // Простор. – 1988. – № 10. – С. 45–55.
 Зерчанинов Ю. «Спрашивайте, мальчики, спрашивайте...» // Юность. – 1988. – № 6. – С. 92–93.
 Интервью А. Галича // Вопросы литературы. – 1989. – № 4. – С. 86–90.

Судьба поэта в романе «Некто Финкельмайер» Ф. Розинера

Букаты Евгения Михайловна

Новосибирский государственный технический университет, Россия
630073, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, 20
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: bukaty@ngs.ru

Аннотация. История, судьба поэта в романе Ф. Розинера рассматривается в социально-историческом, автобиографическом, мифопоэтическом и психологическом аспектах. Выделяются мотивные, сюжетообразующие события биографии героя-поэта, в нем автор воплощает концепцию избранности творчества, которая реализуется в романе в дискуссии с другими идеями: псевдотворчества, ремесленничества в литературе.

Ключевые слова: третья волна эмиграции, Розинер, роман, образ поэта, концепция творчества.
УДК 82.09(091)"19":811.161.1

Poet's Destiny in F. Roziner's novel "Somebody Finkelmayer"

Evgenia M. Bukaty

Novosibirsk State Technical University, Russia
630073 Novosibirsk, K. Marx Ave., 20
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: bukaty@ngs.ru

Abstract. The article discusses the history and destiny of the poet in F. Roziner's novel from the sociohistorical, autobiographical, mythopoetic and psychological perspectives. The paper singles out motivational, plot-forming events of the poet-hero's biography where the author embodies the concept of creative selectivity which is implemented in the novel in discussion with other ideas: pseudo-creativity and craftsmanship in literature.

Key words: third wave of emigration, Roziner, novel, poet's image, creativity concept.
UDC 82.09(091)"19":811.161.1

Введение. Феликс Яковлевич Розинер (1936–1997) – русский писатель, поэт, эссеист и музыковед, представитель третьей волны эмиграции. В культурологических произведениях этого автора центральными являются тема искусства и судьба творческой личности: поэт в романе «Некто Финкельмайер» (1975), композитор в романе «Ахилл бегущий», то же – в беллетризованных биографиях Э. Грига (1972), литовского художника и композитора М. Чюрлениса (1974) и С. Прокофьева (1978).

Материалы и методы. В романе «Некто Финкельмайер» изображается трагедия поэта, конфликт с действительностью и картина жизни русской интеллигенции 1960–70-х годов.

Методология статьи основывается на структурном методе анализа поэтики текста, изложенном в трудах Ю.М. Лотмана [Лотман 1986, 1988], на методах психологического исследования, рассмотренных в трудах Л.Я. Гинзбург [Гинзбург 1979].

Обсуждение. Историю, судьбу поэта в романе Ф. Розинера можно рассмотреть в: 1) социально-историческом, 2) автобиографическом, 3) мифопоэтическом и 4) психологическом аспектах.

1. *Социально-исторический контекст* 1960–70-х годов, когда свободное неконформистское литературное творчество не имело возможности легальной публикации, единственным выходом к читателю был самиздат. Поэтому путь главного героя, поэта Финкельмайера – это типичная история талантливого поэта в советское время. Такие писатели находили убежище (согласно терминологии Розинера, предлагаемой им в статье «Советская литературная экология»): в «литературно-экологических нишах» детской литературы, как сам Розинер, или в переводах, как вымышленный Финкельмайер. «...тема «литературно-экологических ниш» – возможностей для сравнительно безопасного существования писателя в советском литературном пространстве, а то и просто его физического выживания. Литературно-экологическими нишами служили жанры, на которые идеологические институты обращали сравнительно небольшое внимание. Это, в первую очередь, переводная литература. «Для чего я лучшие годы / Продал за чужие слова? / Ах, восточные переводы, / Как болит от вас голова». Данные строки Арсения Тарковского описывают изнутри, казалось бы, удобную «нишу», служившую литературным прибежищем для крупнейших русских поэтов советского периода» [Розинер 1998: 181].

Юрий Окунев главной причиной изгойства Финкельмайера считает антисемитизм, хотя сам автор статьи отмечает: «Еврейская тема звучит в романе мягко, приглушенно, чаще – отдаленно, лишь в ред-

ких случаях выдвигаясь на передний план и никогда не доминируя в его сюжетных коллизиях. Розинер отнюдь не педалирует эту тему, а, скорее, подает ее незначительной составляющей противостояния интеллигенции и власти» [Окунев 2014].

2. Роман «Некто Финкельмайер» имеет и *автобиографический план* повествования: как и главный герой романа, сам автор не имел возможности опубликовать в СССР свои художественные тексты. Художественная проза, пьесы и стихи Ф. Розинера впервые вышли в свет только на Западе, после его эмиграции в 1978 году.

3. *Мифопоэтический аспект*. Образ и судьба Финкельмайера сходны с образом хрупкого, осторожного оленя из его стихотворения, на которого: а) охотятся «век-волкодав», завистники и недоброжелатели; б) его преследует враждебное пространство севера, холода, одиночества.

4. *Психологический аспект*. Роман строится и как история (само)познания природы творчества, рождения стихов, образов; как история погружения в мир литературы: творчество Финкельмайера растет из его памяти, ученичества-подражания прочитанным им текстам Пушкина, Фета, Анненского, Блока, Пастернака, Данте и др. Романное повествование пестрит многочисленными цитатами, реминисценциями и аллюзиями. Далее мы рассмотрим некоторые аспекты подробнее.

Для понимания образа главного героя важным является его имя (Аарон – Хаим Менделевич Финкельмайер) и комплекс мотивов, которые оно с собой несет. Древнееврейское Аарон (ивр. אהרן, Ахарон) в переводе означает «ковчег завета». Имя библейского пророка Аарона, еврейского первосвященника, старшего брата Моисея и его сподвижника при освобождении евреев из египетского рабства, дает основание предполагать избранность и исключительность героя. Кроме того, герой сам себя шутливо называет «рыбником» (он работает экономистом в Министерстве рыбного хозяйства), эта деталь также ассоциативно связывает его образ с христианскими апостолами-рыбаками, их проповедью словом и мученической кончиной (убитый Арон Финкельмайер в определенном смысле тоже пострадал за свое слово).

Второе имя, Хаим, на древнееврейском языке означает «жизнь, живой». Первая часть фамилии «Финкель» имеет две версии происхождения: по одной из них, она восходит к слову Winkel (ל'יט) – «угол; укромное место». Финкельмайер «загнан в угол», так как не вписывается в официальную советскую литературу, он поэт-изгой. По другой версии, первая часть образована от слова Finkl (ל'יט) – «искриться» [Финкельман. Значение имен. Электронный ресурс]. «Искрящимся», как и «живым» человеком, может быть талантливый, творческий человек, излучающий, как свет, свое искусство человечество. Итак, элементы, составляющие имя и фамилию персонажа, несут в себе значительную смысловую нагрузку, помогают раскрытию образа персонажа, так как каждый из них характеризует героя с различных сторон.

Одна из первых сцен романа (1 глава) является ключевой: Никольский в самолете читает стихи Айона Непригена. «Стихи были превосходны. Неожиданное, по-детски наивное и простое лежало в любой строке...» [Розинер 1990: 12]. Аарон тронут реакцией Никольского на его стихи – сквозь слезы радости благодарному читателю он говорит: «Я хочу, чтобы вы поняли. Это я вас благодарю. Это я говорю вам спасибо. Дело в том, что вы прочли мои стихи» [Там же: 16]. Гиперболическая благодарность Аарона (он целует Никольскому руку) свидетельствует об одиночестве поэта, отсутствии признания, публикаций и жажде адекватного прочтения, восприятия его поэзии.

Розинер писал: «...описание поэзии Финкельмайера я смог начать лишь после того, как сочинил стихотворение «Не спотыкайся, загнанный олень...», от которого в романе есть только эта первая, два слова из третьей и заключительная строки. <...> Меня часто спрашивают, почему в романе нет стихов Финкельмайера <...> На самом деле, я убежден, что стихов Финкельмайера и не должно существовать, – и именно потому, что весь он и все его творчество – это *миф о поэте*, это некая несуществующая, как я выше сказал, поэзия, как и поэзия Айона Непригена на языке народности тонгор» (Розинер 1998: 237–238).

В романе цитируются лишь несколько строк из стихотворения Финкельмайера: «*Не спотыкайся, загнанный олень... / ...недолгий день / <...> / Проходит солнце неба середину*». Первая и последняя строки звучат в романе очень часто: герои повторяют их как мантру – нараспев: Арон думает «Люблю, люблю Данушку; люблю, люблю Леопольда; люблю, люблю Леонида; лю-лю-ле-ле-ля-ле-о-лак – *проходит солнце неба середину...*» (выделено курсивом Ф. Розинером. – Б. Е.) [Розинер 1990: 99]; «И снова Никольский услышал далекие звуки: «Не спотыкайся, загнанный олень...». Он повторил эту строчку и мысленно проговорил всю строфу и стихотворение до конца. Потом задумался – сам не зная толком, над чем именно...» [Там же: 331–332].

На связь образа Финкельмайера с мифологическим образом оленя указывал и сам автор романа: «В моем сознании олень – загнанный, обреченный на гибель олень – стал символом Финкельмайера. Этот символ жил во мне подспудно, пока вдруг его значение не проявилось неожиданно для меня самого в эпизоде с Ольгой, где она говорит о себе: «Олененок – олешка... Переехала тележка...» Образ оленя, в сущности, с самого начала принял на себя мистическую функцию *тотема* Финкельмайера. Первым выстрелом Манакина был убит Арон, вторым – его тотем, загнанный олень. Убийство ставшего священным животного влечет за собой смерть Манакина. С этой смертью оказывается завершенным некий эпический круг, связанный с мифическим существованием никому неизвестной поэзии Финкельмайера – Манакина. Я бы сказал о своем романе так: на обломках многих мифов, пережитых и

затем, в продолжение писания романа изжитых и уничтоженных автором, возникли эти новые мифы – об искусстве без фиксации Леопольда, о несуществующей поэзии Арона, о несуществующем Прибежище, о несуществующей народности тонгор и несуществующем тонгорском языке» [Розинер 1998: 237–238].

В христианской культуре олень – образ отшельничества, благочестия и чистоты, символ борьбы со злом, эмблема благородства и силы духа. В традиции иудейской и христианской религий, например, в комментарии к 41 псалму, с оленем сравнивается душа: «Имже образом желает елень на источники водные, сице желает душа моя к Тебе, Боже» [Псалом 41]. Также это благородное животное считалось спутником богов, посредником между ними и людьми. Изображение оленя олицетворяло представление о счастье, добре, свете, оно помогало преодолеть беду. Это животное было объектом поклонения у разных народов, сохраняя в себе сугубо сакральную семантику. В символическом плане олень – стремительно убегающая сущность, погоня за которой может привести как в высшие сферы, так и в подземный мир. В сказаниях, легендах и мифах народов мира олень ассоциируется с Востоком, восходом, светом, чистотой, обновлением, созиданием и духовностью. Наиболее характерные признаки оленя – стремительность, грация и красота. Возможно, по этой причине оленя связывают с поэзией и музыкой [Олень. Электронный ресурс].

История жизни главного героя в романе «вставлена» в хронику жизни его друга Никольского (с момента знакомства с Финкельмайером в 1-й главе до момента передачи стихов поэта его сыну в эпилоге). Основные субъекты речи в повествовательной ткани романа: а) автор-повествователь, в форме несобственно-прямой речи отражающий сознание и точку зрения Никольского на события настоящего времени, б) Финкельмайер, который в форме монолога (устного, а затем письменного – в рукописи) рассказывает о своем прошлом другу Никольскому – это 4–7, 12–13 главы в 1-й части). Доминирующими субъектами речи в тексте оказываются автор-повествователь, создающий объективную тональность изображения событий, и Никольский как сочувствующий свидетель, помощник для главного героя, талантливый слушатель и ценитель истинной поэзии.

Эта двойственность в выборе главных героев, субъектов речи отчасти объясняется самим автором: Феликс Розинер в неофициальном комментарии к своему произведению «Роман как смерть и рождение мифов» писал о мифе идеального и гармоничного человека, который он создал в своей жизни. Авторская концепция воплотилась в двух главных героях – Финкельмайере и Никольском: «авторский миф о совершенном, столкнувшись с реальностью, расщепился» [Розинер 1998: 235], так истинное представление об идеальном расположилось между мужественным и сильным Никольским и несуразным, но талантливым Финкельмайером. Парадоксально, но сильный оказывается слабым, а слабый – почти на грани помешательства. Авторские размышления и искания (в разные периоды его жизни) находят отклик в этих героях: а) Аарон наделен положительными и теплыми идеальными качествами, здесь проводится очевидная параллель с автором: еврейское происхождение, «неудобная» фамилия, интеллигент, гуманист, поэт, творчество которого не раз отвергалось печатью, лишней человек, диссидент поневоле;

б) Леонид Никольский – это воплощение Розинера-инженера того периода, когда думалось практично и приземленно. «Если Финкельмайер воплощает собой душу романа, то Никольский – тело романа, его плоть, мускулы» [Розинер 1998: 236].

История жизни главного героя становится фабульной канвой биографического романа-хроники и состоит из мотивных, сюжетообразующих событий, а именно:

1) герой открывает в себе сначала разные способности, задатки, а затем талант поэта: феноменальная память обнаруживается во время учебы в школе, способность к изобретательству – во время работы на почте, способность легко и быстро рифмовать и импровизировать – во время службы в армии и т.д.;

2) герой открывает в себе способность к любви, близости, дружбе. В истории Финкельмайера, как и второстепенных героев, большое место отводится историям влюбленностей. Чувственная сфера, любовные связи героя осмысляются им как этапы мужания, инициации, где место истинной, идеальной возлюбленной, дающей герою абсолютное понимание и приятие, занимает Данута;

3) поиск учителя и покровителя. Признание Арона другими поэтами, старшими наставниками (Мэтр, Леопольд Михайлович);

4) общение в кругу единомышленников, творческой интеллигенции, в котором нуждается Арон, он находит в Прибежище (доме Веры, некоем подобии литературного салона). Этот диалог необходим Финкельмайеру для самоопределения и оттачивания в полемике собственных взглядов;

5) встреча с (по)читателем и другом Никольским;

6) испытание нереализованностью, невозможностью публиковаться под своим именем, враждой недоброжелателей;

7) трагическая гибель хрупкого носителя большого таланта;

8) открытие стихов погибшего поэта потомками, следующими поколениями как выражение бессмертия великого творчества (в эпилоге).

Систему персонажей в романе автор выстраивает весьма рационально и продуманно. Так, образ Финкельмайера «обрамлен» парами героев-двойников, которые играют важную роль в судьбе главного героя:

1) первая пара двойников, героев-идеологов, резонеров – Мэтр и Леопольд Михайлович. Они пытаются сыграть роль помощников для героя, впрочем, почти безуспешно. Мэтр предлагает Финкельмайеру компромисс, придумывает литературную мистификацию: Финкельмайер под видом перевода несуществующих стихов Манакина опубликует свои оригинальные стихи. Мэтр тешит себя надеждой, что однажды обман будет раскрыт – и Арон явит себя миру как великий поэт. Леопольд, в свою очередь, предлагает Финкельмайеру отказаться от борьбы за публикации и творить для вечности;

2) вторая пара героев: Манакин и Пребылов выступают в романе как псевдопоэты, а по отношению к главному герою как вредители (согласно типологии В.Я. Проппа [Пропп 2001: 30, 73]). Сергея Пребылова автор-повествователь изначально изображает односложно схематично, как карикатуру на пролетарских поэтов, ремесленников в искусстве. Из чувства мести и зависти Пребылов под псевдонимом С. Былов написал статью-донос «Некто Финкельмайер – поэт», в которой обвинил Аарона в якобы антисоветской жизни и тунеядстве, что послужило поводом для судебного преследования поэта и его ссылки. Данила Федотыч Манакин (представитель вымышленного северного народа тонгоров, охотник, бригадир) сначала благодаря «переводам» Финкельмайера становится членом Союза писателей, партийным функционером (заведующим отдела культуры в райисполкоме), а затем, когда Финкельмайер отказывается от роли «литературного негра» и карьера Манакина рушится, убивает поэта.

Истории русской литературы известны реальные примеры судебных процессов над писателями и поэтами: И.А. Бродским, А. Синявским, Ю. Даниэлем и др.

Суд над поэтом Финкельмайером очень похож на суд над Иосифом Бродским в 1964 году. Арон, как и Бродский, был обвинен в тунеядстве и антиобщественном поведении. Он так же занимался переводами, писал стихи и считал это своей работой и долгом, но суд утверждал, что он не соответствует требованиям к советскому человеку и позорит общество. Оба поэта (персонаж и реальный поэт, факты биографии которого стали прототипическими) искренне не понимают, что они сделали не так, в чем именно их обвиняют, но на все вопросы отвечают с честью и чувством собственного достоинства.

Никольский, верный друг и товарищ, на суде изо всех сил пытается оправдать и защитить Финкельмайера. Все свидетели, кроме Никольского и Фриды, высказались об Ароне отрицательно. Этого хватило суду, чтобы приговорить Финкельмайера, как и Бродского, к ссылке на 4 года на Север. Через полгода адвокату все-таки удается изменить решение суда и закрыть дело, Никольский сообщает эту радостную новость Арону, и они вместе строят планы на будущее. Но поэту не суждено вернуться домой.

Когда выяснилось лживое авторство Манакина и истинное – Финкельмайера, Манакин лишился всего, в первую очередь, своей высокой должности заведующего отделом культуры, которой он так дорожил. И все недооценили хитрого, злопамятного человека с Севера: он убил Финкельмайера сначала морально, а потом физически. Подло и бесчеловечно поджидал его в засаде, как на охоте.

Старшие наставники главного героя – Мэтр и Леопольд – представляют собою другие типичные варианты судьбы поэта, творческой личности советского времени.

Мэтр, прошедший через много трудностей на творческом пути, приходит к выводу, что искусство может принести не только успех, известность, но и определенную выгоду. Это он проповедует и юному поэту Финкельмайеру. Творчество, по мнению Мэтра, – это всегда компромисс между идеей и ее воплощением. Гибкость и сделка с собственной совестью сделали ему славное имя в советской литературе. В образе Мэтра Розинер воплотил концепцию профанного творчества-работы.

Леопольд Михайлович, в отличие от Мэтра, всю жизнь старался избежать компромиссов, именно поэтому он сменил много профессий: поэт, актер, искусствовед, историк, режиссер, художник, он служил даже официантом – при подаче блюд не нужно взаимно уступать. По его мнению, чтобы избежать компромиссов, стоит отказаться от идеи совсем, какой бы значимой она ни была; а искусство без фиксации – прекрасно, интимно и истинно. Судьба Леопольда трагична: занятие нелюбимым делом, одиночество. Таким образом, в романе изображены две концепции творчества, противостояние свободной творческой личности и несвободного художника, готового к компромиссам с тоталитарной действительностью и социумом.

В финале романа мы видим, что в главном герое побеждает идеалистический взгляд на искусство: Аарон создает «невесомую поэзию», а по прочтении записок Леопольда и вовсе готов уйти в вечное молчание, в незафиксированное творчество. И смерть Финкельмайера как принятие этой концепции навсегда делает выбор в пользу истинного мифа.

Заключение. Розинер рисует трагедию истинного поэта в советское время: изгойство, непризнанность, невозможность публиковаться (творчество «в стол»), преследование властями, даже убийство завистниками и трусами, за которыми угадывается недоброжелательность мира, который боится истинного, совершенного, а поэтому вечного, не уничтожаемого временем и обстоятельствами слова, выражающего правду бытия и высоту духа внутренне свободного гения. Истинный поэт, творческий человек у Розинера – это всегда хрупкое, беззащитное существо, нуждающееся в поддержке окружающих, и особенно в участии со стороны идеального реципиента, читателя, интерпретатора (таким идеальным читателем и другом в романе является Никольский).

В образе и судьбе главного героя автор воплощает концепцию избранности, сакральности творчества: стихосложение превращается в возвышенную музыку звуков, не подвластную рациональности, ути-

литарным целям, запросам социума, подчиняющуюся только духу поэта и вдохновению свыше. Эта концепция творчества реализуется в романе на фоне и в дискуссии с другими идеями: псевдотворчества, ремесленничества в литературе, всегда связанного с неизбежностью компромисса с господствующими идеологией и литературными направлениями, читателями, что грозит поэту потерей своего Я и творческого дара.

В финале романа мы наблюдаем в судьбе главного героя окончательный перевес в сторону божественного мифа: Аарон пишет невесомую поэзию, и готов уйти в вечное молчание, в незафиксированное творчество. Его искусство не может найти себе места в этом мире, не может в полной мере выразиться в творчестве, и ради этого поэт готов отказаться от своего дара и замолчать навсегда. Аарон Финкельмайер становится для Розинера одновременно создателем и разрушителем мифа о нем самом как об идеальном творце. Из сказанного можно сделать вывод, что Розинер выбирает золотую середину между двух концепций (концепций Мэтра и Леопольда), с одной стороны, симпатизируя концепции высокого «божественного» творчества, а с другой – не представляя ее без практической реализации и воплощения в искусстве.

Библиография

- Гинзбург Л.Я. О литературном герое. – Л.: Советский писатель, 1979. – 224 с.
- Лотман Ю.М. Заметки о художественном пространстве // Ученые записки Тартуского университета. – 1986. – Вып. 720. – Труды по знаковым системам. – С. 25–43.
- Лотман Ю.М. Художественное пространство в прозе Гоголя // Лотман Ю.М. В школе поэтического слова (Пушкин, Лермонтов, Гоголь). – М.: Просвещение, 1988. – С. 251–293.
- Окунев Ю. Некто Розинер // Время и место. – 2014. – № 4 (32) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.reading-hall.ru/publication.php?id=11457>
- Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. – М.: Изд-во «Лабиринт», 2001. – 192 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ruthenia.ru/folklore/folklorelaboratory/4expseminar/Propp_MS.pdf
- Псалом 41 // Полный православный молитвослов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.molitvoslov.com/text354.htm>
- Олень // Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://megabook.ru/article/%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%8C+\(%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B2%D0%BE%D0%BB\)](http://megabook.ru/article/%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%8C+(%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B2%D0%BE%D0%BB))
- Розинер Ф. Некто Финкельмайер. – М.: Терра, 1990. – 597 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.belousenko.com/wr_Roziner.htm
- Розинер Ф. Записки паломника: Эссе и статьи о литературе, музыке и сов. цивилизации. – М.: Третья волна, 1998. – 336 с.
- Финкельман // Значение имен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://значение-имен.рф/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B8%D1%81%D1%85%D0%BE%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D1%84%D0%B0%D0%BC%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D0%B8/%D1%84%D0%B8%D0%BD%D0%BA%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BC%D0%B0%D0%BD>
- Штурман Д. Не спотыкайся, загнанный олень... // Время и мы. – № 67. – Тель-Авив, 1982. – С. 173–179.
- Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии. – 1988. – № 1. – С. 140–165.

Четвертая эмиграция: случай Бориса Хазанова

Бушев Александр Борисович

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

Аннотация. Статья посвящена творчеству Б. Хазанова, рассматриваемому как в биографическом, так и в мотивно-тематическом плане. Уделено внимание «невниманию» писателю на Родине в контексте потери представителями четвертой волны эмиграции своей читательской аудитории. Работу обильно иллюстрируют как отрывки из текстов Б. Хазанова, так и размышления о языке текста как среды понимания.

Ключевые слова: Б. Хазанов, четвертая волна эмиграции, биографический метод, мотивы литературных произведений, ключевые смыслы, язык.

УДК 82.09:811.161.1'42

Fourth emigration: Boris Khazanov's case

Alexandre B. Bouchev

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

Abstract. The paper discusses Boris Khazanov's literary contribution both from the biographical and motivational thematic aspects as well as sheds light upon the absence of attention to the writer in his home country in the context of the loss of audience by the representatives of the fourth emigration wave. The paper is illustrative of the writer's style and his reflexivity upon the language as the milieu for understanding.

Key words: B. Khazanov, fourth emigration wave, biographical method, motives of literary works, key senses, language.

UDC 82.09:811.161.1'42

Введение. Предметом данной работы является художественный и автобиографический дискурс Б. Хазанова – писателя четвертой волны русской эмиграции. Рассматриваются основные мотивы творчества писателя.

Материал и методы исследования. Творчество Б. Хазанова исследуется с позиций биографического, социологического и дискурсивного методов анализа.

Обсуждение. Литературная справка сухо вещает:

Борис Хазанов (настоящее имя Геннадий Моисеевич Файбусович) – писатель, философ, знаток античности и средневековой теологии, критик, эссеист, переводчик (философские письма Лейбница появились на русском благодаря ему), автор художественной биографии Ньютона, автор книг по истории медицины, врач с 15-летней практикой. Живет в Мюнхене. Его повесть «Час короля» известна всему миру, а за последний роман «Вчерашняя вечность» в 2008 году он как лучший писатель русского зарубежья получил «Русскую премию». Лауреат премии города Гейдельберга «Литература в изгнании» (1998), литературной премии имени Марка Алданова (2010), литературной премии имени А.М. Зверева журнала «Иностранная литература» (2013).

С этим именем меня познакомила известная многим тверитянам главный библиотекарь Тверской библиотеки имени Горького. Как-то мы стали говорить о современных писателях, связанных с Тверью, много публикуемых сегодня в журналах, и она назвала это имя: Борис Хазанов. Вспомнила, что в семидесятые он был читателем нашей библиотеки. Она, тогда совсем молоденькая девчонка, хорошо запомнила этого необычного читателя. Как хорошо запомнила и всю атмосферу тех лет, ведь все ей, новой сотруднице, в библиотеке очень нравилось. Прошло сорок лет – и это имя появилось на страницах литературных журналов «Октябрь», «Знамя», «Новый мир». Стали издаваться книги Бориса Хазанова. У тверского читателя оказался собранный им сборник «Абсолютное стихотворение», представляющее откомментированную антологию европейской поэзии со стихами Пушкина, Сапфо, Катулла, Горация, Шекспира, Гете, Гёльдерлина, Новалиса, Китса, Гейне, Боратынского, Тютчева, Лермонтова, Рембо, Киплинга, Рильке и другими дорогами именами.

Я запросил Интернет о Борисе Хазанове и без труда вышел на его персональный сайт, где есть романы, рассказы и повести, эссе, литературно-критические статьи, переписка автора. Передо мной предстала чужая жизнь.

Что-то сразу бросилось в глаза. Добротный русский язык автора, бьющаяся в оковах стиля мысль, обильная инкрустация текстов немецкими романтиками:

Гейне был для многих поколений в России любимцем, наравне с самыми драгоценными русскими поэтами, и, кажется, эта любовь уходит вместе с поколением, которому принадлежит составитель. Хорошо помню, как я читал «Путевые картины» подростком в конце войны, катаясь вечерами в метро из конца в конец по линии Сокольники – Парк Культуры, так как в домах был выключен свет.

Стала прорисовываться биография автора. Разумеется, я понимал, что нельзя прямо переносить детали художественных произведений в автобиографию. Родился в 1928 году в Ленинграде. Кажется, был период жизни семьи на окраинах Империи. Мать-врач, запойное чтение. Затем перед моим взором предстала довоенная Москва, самый ее центр. Увлеченность романтиками, дядя-переводчик. После войны – поступление на классическое отделение Московского университета, латынь и греческий. В 1949 году – арест тогда уже студента пятого курса по обвинению в антисоветской агитации.

В университет я поступил в год окончания войны, это было время, когда все писали и читали друг другу стихи. В полуподвальных коридорах клуба на Моховой стояли под тусклыми лампочками кучки мальчиков и девочек и кто-нибудь в середине рубил кулаком воздух. Но сам я почему-то уже не занимался сочинительством. Дневник, где вождю и советской власти воздавалось по заслугам, был порван и выкинут в уборную после ареста Семы Виленского, в ожидании, когда придут за нами. Что в конце концов и произошло. Нас было четверо – три еврея и один русский, он оказался доносчиком; 3 : 1 – это довольно обычная пропорция для тех лет. Меня арестовали в ночь на 28 октября 1949 года, когда я был уже на пятом курсе классического отделения; я находился под следствием во Внутренней тюрьме и Бутырках и весной следующего года, получив восемь лет, был отправлен в Унжлаг.

Вчитайтесь в эти поразительные строки о книге в тюрьме:

Тишина, цоканье сапог. Шестивие с надзирателем по галерее вдоль огражденного сеткой лестничного пролета, гуськом, впереди дежурный по камере торжественно несет парашу. Никакой связи с внешним миром, ни радио, ни газет; самое существование застенка окутано тайной. Но зато тюрьма располагала превосходной библиотекой. Непостижимым образом в абсурдном мире следователей, ночных допросов, карцеров, фантастических «дел» и заочных судилищ сохранялись реликты старомодной добросовестности. Раз в две недели в камеру входил библиотекарь. Арестанты могли заказывать книги по своему выбору.

Из обширного ассортимента наказаний, какие могло предложить своим обитателям это учреждение, худшим было лишение права пользоваться библиотекой. К счастью, следователи прибегали к нему нечасто. Возможно, они не могли оценить его действенность, так как сами книг не читали. Нетрудно предположить, что в эпоху расцвета тайной полиции, в те послевоенные годы, когда страна испытывала особенно острую нехватку тюремной площади, когда спецкорпус, воздвигнутый еще при наркOME Ежове, был битком набит студентами, врачами, профессорами, евреями и тому подобной публикой, библиотека не могла пожаловаться на недостаток читателей. Бывало так, что закаazanного автора не оказывалось на месте. Библиотекарь приносил что-нибудь выбранное наугад им самим. Это могли быть совершенно необыкновенные сочинения, диковинные раритеты, о которых никто никогда не слышал. Попадались даже, о ужас, произведения врагов народа. Имена, выскобленные из учебников литературы, писатели, одного упоминания о которых было достаточно, чтобы загреметь туда, где обретались мы, и – получить возможность их прочесть. Тюремная библиотека пополнялась за счет литературы, изъятой при обысках и конфискованной у владельцев. Книги отправлялись в узилище следом за теми, кто их написал.

Что еще нужно написать бывшим лагерникам (политическим), чтобы навсегда отбить охоту к коммунистическим экспериментам?!

На 1955 год пришлось возвращение из лагеря, хотя тогда казалось, что это временная передышка.

Я был выпущен «условно-досрочно» весной 1955 года, после чего литература провалилась под землю. Лагерь вылечил меня от многих болезней – как казалось, навсегда. Я смотрел с отвращением на книжки, оставшиеся дома после моего ареста, словно меня предал не товарищ студенческих лет, а греческие и римские классики и некогда нежно любимый Шопенгауэр. Дело было в абсолютной несовместимости «культуры» с русской жизнью, с той подлинной жизнью, которой жили и продолжают жить десятки миллионов людей. Не зря непопустительность умственных и эстетических упражнений, «когда народ страдает», – старый топос русской мысли. Чувство незаконности духовной культуры в нашей стране и этот урок жизни, который твердит тебе, что книга есть не что иное, как дезертирство из мира действительности, бегство от проклятия труда, от всеобщего убожества, от мрачного и враждебного народа, а если ты занимаешься искусством, литературой, философией, то это значит, что за тебя должны вкалывать другие, – это чувство и этот урок я не забыл по сей день.

И вот Хазанов решает получить профессию врача. Руководствуется, в том числе, и тем, что врачу на зоне легче выжить. В 1961 году он заканчивает медицинский институт в Калининне. Должны быть живы те люди, с которыми вместе он учился, это поколение 1939 года:

По необъяснимому недосмотру КГБ и местного начальства я выдержал приемные экзамены в медицинский институт в Калининне, был прописан в этом городе, занимался с энтузиазмом, с отчаянием, был лучшим студентом и окончил институт с отличием. Принимая во внимание мою национальность, я был отправлен в глухой район. Эта ссылка меня не огорчала. Напротив, работа врача в деревне восхищала меня, медицина казалась единственной достойной профессией; немалое значение имело и то, что я по-прежнему носил в кармане волчий билет. Об этом никто не знал; никто не видел мой паспорт; попавшись однажды в военкомате на том, что в моих бумагах имеются расхождения, я сочинил себе липовую биографию. Я испытывал потребность уйти от луча, то самое желание укрыться в глубинке, о котором сказано в одном малоудачном рассказе Солженицына, или опуститься «на самое дно реки», как говорит Лаврецкий в «Дворянском гнезде», в восхитительной XX главе, – и с веселым сердцем прибыл в замшелую земскую больницу, где мне все нравилось. Впервые в жизни у меня была собственная квартира и выдавший виды медицинский фургон военного времени.

Начинается булгаковская жизнь – и появляется возможность написать о пережитом:

Я никогда не забывал и не забуду до конца жизни, что я бывший заключенный. Это все равно, что бывший люмпен или граф. Чувство это не покидает меня и сегодня, когда я сижу в моей комнате в Мюнхене, в белый февральский день, и пишу эту литературную автобиографию. Можно быть кем угодно: служить в банке, сочинять романы или развозить по домам глаженое белье – и при этом ни на минуту не забывать, что ты граф. Лагерь есть принадлежность к особому сословию. Лагерь есть особого рода расовая принадлежность. Или профессия, которую можно слегка подзабыть. Но разучиться ей нельзя, она остается с тобой навсегда. Лагерь был нашим истинным отечеством, вся же прочая жизнь представлялась поездкой в теплые края, отпуском, затянувшимся оттого, что всеильные учреждения перегружены делами и до тебя просто еще не дошли руки.

Литература вновь появляется в жизни Геннадия Файбусовича:

Я почувствовал опасность работы с автобиографическим материалом, но познал и литературную свободу: оставаясь учеником, почувствовал себя все же хозяином своего материала. В эти годы я написал еще несколько рассказов о лагере. Разумеется, не обошлось и без «влияний», но если когда-то, очень давно, меня гипнотизировал Мопассан, а в деревне – Чехов, Хемингуэй, отчасти князь Лампедуза, автор романа «Леопард», то теперь тон стал задавать Фолкнер, а в рассказике «Частная и общественная жизнь начальника станции», по-видимому, дает себя знать присутствие Франца Кафки.

Очевидно, в эти годы могли и произойти встречи тверских библиотекарей с Борисом Хазановым. Причем тогда он еще не взял этот псевдоним. А позже этот автобиографический калининский опыт входит в один из романов Бориса Хазанова:

Хотя фабула книги – вымысел, город N похож на Калинин, отчасти на Вышний Волочек; жизнь в гостинице, игра в прятки с администрацией, вызов в милицию ... – мелодические ходы моей собственной жизни. Тверь, бывшая соперница Москвы, расположена у впадения в Волгу двух притоков, Тверцы и Тьмаки; на полуострове еще недавно стоял обломок Отроча монастыря, основанного, если не ошибаюсь, в XI веке; это сооружение при мне сначала выкрасили синькой, а затем снесли.

Писатель видит в Твери следы другого изгнанника – Ф. М. Достоевского, также проведшего определенное время в Твери и отразившего это в «Бесах»:

Считается, что Спасо-Ефимьевский монастырь, куда князь Ставрогин приходит к Тихону, отчасти списан с тверского монастыря; ночной визит к капитану Лебядкину в деревянном домике за рекой происходит в местах, где я жил.

И тут же – самые тонкие литературные ассоциации – с «Бесами» Достоевского:

[Ставрогин] прошел всю Божьявленскую улицу; наконец, пошло под гору, ноги ехали в грязи, и вдруг открылось широкое, туманное, как бы пустое пространство – река. Дома обратились в лачужки, улица пропала во множестве беспорядочных закоулков...

Я жил в Твери (в романе не названной), застал и эти домишки, и тусклые закоулки. Все так же, едва различимая, угадывалась во тьме Волга. Блеск лампы, скрип половиц, переломленные тени спорящих. И бесконечный дождь за окошком. И лихорадочные речи Шатова, и безумный проект Кирилова, и ночное, загадочное, в глухом одиночестве, странствие Николая Всеволодовича по призрачному городу – все начинается, не правда ли, походит на сон.

Все как сон... Провинция принимает будущего писателя:

Неизвестно, какое время показывали вокзальные часы, местное или московское, и даже трудно было с уверенностью сказать, какое было время суток. Светало или, наоборот, темнело. Камера хранения была закрыта. Городок, куда вела воздвигнутая над путями узкая эстакада, потонул в вешних сумерках: казалось, одинокая станция плыла среди туманных далей, похожих на равнину моего сна. Молчание заброшенного края, ширь небес, тишина и счастье быть ничьим наполнили мою душу целебным покоем; нищий, дремавший у стены перед пустой своей шапкой, с подветренной стороны, где не было снега, привел меня в умиление. Я бросил монетку и услышал в ответ старомодную формулу благодарности:

провинция встречала меня со скромным достоинством, приветствовала дружелюбным кивком, благим предзнаменованием.

Он с теплотой вспоминает людей, предоставивших ему кров:

Как и в моем романе, хозяйку, добрую женщину, звали тетя Лёля. Бесчеловечность, устойчивая черта русской жизни, делает забываемыми добрых людей, тех самых праведников, без которых не стоит село.

Посмотрите, как оптика узнавания проявит тот город послевоенных лет:

Город был ни велик, ни мал. Блуждая по улочкам, сходя к оврагам, где под кустами блестела вода, переправившись по мосткам и снова шагая по переулку двухэтажных домов, внизу каменных, сверху деревянных, мимо колодцев, скворечников, сугробов черного снега, штабелей березовых дров, мимо сморщенных старушечьих лиц между цветами в низких окошках, вы могли подумать, что очутились в уездном городишке, каким он был сто пятьдесят лет тому назад. Как вдруг за рядами полуизб выставились грязно-белые многоэтажные блоки, на балконах сушились коврики и ржавели велосипеды. Здесь больше не было улиц, дворов, заборов и огородов. Наугад вы прокладывали себе путь между сараями, обходили помойки и склоняли голову под веревками с бельем. Между тем на главной улице уже наступило лето. Вам навстречу, настырно звеня и вздымая облако пыли, неся старый трамвай.

А затем была новая жизнь: занятия литературой после пятнадцатилетней врачебной практики, работа в журнале «Химия и жизнь». И возможность писать.

В эти же годы писатель знакомится с интеллектуальной, думающей Россией: Бенедикт Сарнов, Григорий Померанц, отец Сергей Желудков – история отечественной общественной мысли. Он вспоминал, что несколько новых знакомств – с Евгением Барабановым, с Сергеем Алексеевичем Желудковым, с Юлием Шрейдером, Григорием Померанцем и профессором В.В. Налимовым – приобщили его к другой части полуподпольного диссидентского мира, не ориентированной на отъезд из страны и проявлявшей большой интерес к религиозности, христианству, отчасти христианской гностике.

Позади – защита кандидатской диссертации, авторство двух книжек научно-популярной прозы, перевод писем Лейбница, впереди, уже совсем скоро – угроза второго ареста и отъезд в Мюнхен. Об этом писатель скажет: *«Моя жизнь была перерублена трижды: первый раз, когда началась война, второй, когда я был арестован, и третий раз, когда пришлось эмигрировать. Как бы то ни было, началась моя вторая литературная жизнь – в Западной Европе».*

Сегодня иногда в полемическом задоре какой-нибудь собеседник нет-нет, да и спрашивает постаревшего писателя, почему он не едет в сегодняшнюю Россию:

Вероятно, я мог бы привести дюжину доводов. Нужны ли они? Ведь все так просто. Мне там негде и не на что жить. Согласившись выпустить нас на волю, государство ограбило нас дочиста. Все, что я сделал, все следы моего пребывания в России выскоблены. Я лишен пенсии, хоть и работал в Советском Союзе всю жизнь. Лора лежит в Мюнхене на Восточном кладбище. Куда я от нее поеду?

Меня в Москве может остановить на улице любой милиционер. Мое пухлое дело хранится в архивах тайной полиции, дожидаясь своего часа. Вы скажете: времена изменились...

Трагично, но автор не видит и своего сегодняшнего читателя:

Но вы толкуете о читателе, «моем читателе». У меня нет – или почти нет – читателей в России. Десятилетия литературной работы не встретили никакого отклика. Мой русский язык непонятен. «Ни одного человека вокруг, – жалуется Овидий, – кто говорит по-латыни!» Мой язык – латынь. И уже не здесь, а там, в России, я был бы изгнанником. Я русский писатель, но я не национальный писатель. Где я, там русская культура, да-с; но это не культура сегодняшней России.

И даже так:

Почему я не вернулся? Неужели это непонятно? Потому что возвращение в Россию было бы второй эмиграцией, – мне хватит первой. Потому что там негде и не на что жить, и никто меня там не ждет. Потому что люди, вроде меня, никому в этой стране не нужны.

Однако автор видит мессианство художественной литературы, что позволяет ему сохранить надежду:

Если художественная литература несет какую-то весть, то лишь эту: человек свободен. Он свободен не потому, что он этого хочет (чаще всего не хочет). Но так он устроен. Такова природа существа, наделенного индивидуальным сознанием. Человек заперт в своей свободе, – пусть же литература напомнит ему об этом. Литература есть воплощение его достоинства. В этом ее скрытый нафос. В этом, может быть, и ее последнее оправдание. Держаться, сопротивляться! То, чего не достигла религия, чему не смогла научить гуманистическая философия, посреди сумасшедшего дома истории принимает на свои плечи литература, триединство Слова, Свободы и Духа, как пышно выразился Эрнст Юнгер.

Дальнейшее развитие художественной литературы связано в представлении Хазанова с массовым обществом:

Как ни удивительно, до сих пор находятся охотники сочинять романы и слагать стихи. Что бы ни случилось, художественная литература не умирает. Многие убеждены, что будущее за интернетом.

Перечисляются неоспоримые преимущества электроники – это прежде всего небывалая оперативность и безграничный демократизм.

Могущество новых средств массовой информации – одновременно и следствие, и условие становления нового, никогда прежде не существовавшего общества. Массовое общество сложилось в передовых странах во второй половине прошлого века и ныне в мучительно-лихорадочном темпе, круша и ломая все, что ему перечит, нарождается в России

Посмотрите, какие размышления представляет писатель о новой культуре и языке после падения советского режима:

В Москве я слышал, видел, обонял язык, на котором уже не говорю. Слова-окурки, язык, пахнувший выгребной ямой. Сумел бы я воспользоваться художественными возможностями языка люмпенизированного общества, если бы остался в России? Вопрос. Я житель острова, который стремительно опускается на дно. Разумеется, на смену умирающей культуре идет другая, но ей потребуется еще много лет, чтобы созреть.

Приезжая в Москву, я чувствовал, что город меня не узнает, дом моего детства готов отвернуться от меня, двор не хочет меня впускать, переулок едва выносит мои шаги, окна отводят взгляд. И я хочу крикнуть: эй, вы! Неужели вы все забыли?

И это все вновь позволяет бросить ретроспективный взгляд на жизнь:

Несчастье или счастье родиться. Несчастье провести юность в заключении – или счастье (все-таки не в старости). Несчастье быть эмигрантом – или счастье. Несчастье – быть писателем.

Я пишу, не рассчитывая, что кто-нибудь меня прочтет, я пишу для себя. Возможно, я один из тех, о ком здесь идет речь, но пишу отнюдь не от имени других. Другие – сколько их рассеялось по свету? – написали бы, возможно, совсем другое.

«Но я предупреждаю вас, что я живу в последний раз». О нас спохватятся, когда мы умрем. «Erst auf seinen Tod warten zu müssen, um leben zu dürfen, ist doch ein rechtes ontologisches Kunststück». (Дождаться смерти, чтобы получить право жить, – какой все-таки забавный онтологический трюк. Му-зиль).

Словом – все есть память, язык, рефлексия, реминисценция, сон:

Язык! Неотчуждаемое богатство, крылья, которые вырастают у сброшенного со скалы, язык, не напрасно названный жилищем бытия. Язык возрождается в каждом из нас, и переживет всех нас, и через голову современников и правителей свяжет нас с традицией. Никто не относится к языку так ревниво, никто так не страдает от надругательства над языком, как эмигрант. Гейне назвал Библию портативным отечеством вечно скитающегося народа. Единственное и неистребимое отечество, которое изгнанник унес с собой, – язык.

Напоследок я хочу написать вот еще о чем. Мне захотелось сказать Борису Хазанову, что, несмотря на то, что в его произведениях нет борьбы за сиюминутность, злободневность, несмотря на то, что в условиях рынка серьезная литература – удел одиночек, его помнят и знают в наших местах. Я написал ему письмо, не рассчитывая на особый ответ. Писатель же вскорости прислал свой ответ, где, объясняясь по естественному поводу плохого зрения на 88-м году жизни, заметил, что ему нет нужды что-то объяснять и комментировать в своей жизни – все осталось в его произведениях. Не это ли ответ творца неумолимому року событий, утверждающему: «Ты конечен, ты смертен»?!

Заключение. На примере Б. Хазанова мы видим четко артикулированные представления писателя о ненужности опыта писателя современной четвертой эмиграции читателям в России. Случай Б. Хазанова – пример типичности генезиса писателя четвертой эмиграции (лагерный опыт, диссидентство, духовные поиски, роль классики). Показательны размышления автора о культуре и языке современной России и даже не диаспоры, а Атлантиды, к которой принадлежит автор.

Библиография

Хазанов Б. Персональный сайт в сети Интернет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vtoraya-literatura.com/razdel_234_str_1.html и <http://imwerden.de/razdel-234-str-1.html>

**Genius loci Дины Рубиной
(образы-концепты стран в сборнике травелогов «Холодная весна в Провансе»)**

Гончарова Яна Александровна

Пятигорский государственный университет, Россия
357532, г. Пятигорск, пр. Калинина, 9
аспирант
E-mail: eldunilme@mail.ru

Аннотация. Автор данной статьи рассматривает мифологические и структурообразующие элементы анализируемых травелогов, на основе которых Дина Рубина формирует образы-концепты определенных стран. Писатель израильской эмиграции, Дина Рубина много путешествует по Европе, таким образом, в поле ее зрения попадают Голландия, Италия, Франция и Испания. Каждая из этих стран раскрывается по-своему, через ряд литературных, культурологических, исторических аллюзий, которые мастерски сочетаются с субъективной авторской рефлексией.

Ключевые слова: литература эмиграции, образ-концепт, травелог, Дина Рубина.

УДК 821.161.1(4)

**Dina Rubina's Genius loci
(Image concepts of countries in travelogue collection "Cold Spring in Provence")**

Yana A. Goncharova

Pyatigorsk State University, Russia
357532 Pyatigorsk, Kalinin Ave, 9
Post-Graduate Student
E-mail: eldunilme@mail.ru

Abstract. The paper discusses the mythological and structure-forming elements of the travelogues under analysis which underlie Dina Rubina's formation of concept of particular countries. The writer of Israeli emigration, Dina Rubina travelled a lot about Europe visiting Holland, Italy, France and Spain. Each of the countries is depicted in its own way through a number of literary, historical allusions combined with the author's subjective reflection.

Key words: literary emigration, image concept, travelogue, Dina Rubina.

UDC 821.161.1(4)

Введение. Травелог – один из основных жанров, в том или ином виде постоянно возникающий в творчестве Д.И. Рубиной. К травелогам относятся сборники «...Их бин нервосо!», «Гладь озера в пасмурной мгле», формирование концепта той или иной страны присутствует в повестях «Высокая вода венецианцев», «Последний кабан из лесов Понтаведра», романе «Белая голубка Кордовы» и т.д. В данной статье для анализа выбран сборник «Холодная весна в Провансе», так как на его примере представляется возможным рассмотреть целый ряд важнейших структурных и мифотворческих признаков рубинского травелога, проигрывающихся в других произведениях.

Материалы и методы. Материалом исследования послужил сборник «Холодная весна в Провансе» Дины Рубиной. Методы исследования: сравнительно-типологический анализ, интерпретация полученных данных.

Обсуждение. С композиционной точки зрения сборник может показаться слегка сумбурным. Подобные травелоги вроде бы не связаны между собой, относятся к разным путешествиям, а тексты состоят из отдельных эпизодов. Каждый фрагмент, включая предисловие, обладает высокой степенью автономности и практически не поддается жанровой идентификации. Действительно, из чего состоит сборник – из рассказов? Зарисовок-эссе? Или, может, правильнее оценивать книгу не как компиляцию отдельных текстов, но как единый целостный травелог из семи глав? На наш взгляд, здесь нет однозначного ответа, потому что сама форма травелога в творчестве Д.И. Рубиной далека от классической, автор активно использует опыт современной внежанровой прозы.

Однако при ближайшем рассмотрении сборник оказывается довольно четко структурированным. Он обладает кольцевой композицией, т.к. и исходным, и конечным пунктом для нарратора служит Израиль. Пункты маршрута путешествия перечислены подробно, но ненавязчиво, без педантизма, что позволяет создать довольно пеструю панораму. Предметом описания травелога часто становятся незапланированные поездки, так называемый «авантюрный финт в сторону» [Рубина 2013] (Дельфт в Голландии, Рим и Сорренто в Италии), т.е. для автора особую важность имеет спонтанность знакомства, столкновения с тем или иным городом. Путешественнику необходимо уловить и описать первый момент шока, потрясе-

ния, восхищения или ужаса, а поездки в места знакомые и «обжитые» становятся проходными эпизодами. Примером тому служит Амстердам: город, с которым у путешественника уже выстроилась прочная гармоничная система отношений, не является центральным городом травелога, посвященного Голландии. Более того, нарратор вводит ретроспективную сцену первой поездки в Амстердам, *«нашему странствую номер один»* [Там же], чтобы воссоздать то ощущение первозданного взгляда на город.

Фрагментарные эпизоды, многочисленные отступления и «побасенки» связывает единый образ нарратора, на котором стоит остановиться подробнее. Вообще, нарратор намеренно, отчасти провокационно позиционирует себя не столько как субъективного наблюдателя «театра жизни», сколько как демиурга собственной вселенной: *«...Это мой мир, я придумала его сама и всех вокруг усердно превращаю в его обитателей: семью, друзей, соседей, своего пса»* [Там же: 21]. Путешествие для такого творца служит отличным поводом взглянуть в самого себя, прийти через внешнее к внутреннему, через столкновение с Другим познать самого себя: *«Ведь каждый человек, а тем более художник, извлекает из окружающего пространства то, что видит в нем его душа»* [Рубина 2013]. Неслучайно в предисловии дается история художника Бориса, мужа Д.И. Рубиной, который после творческой поездки по самым живописным местам Украины представил на выставке автопортреты. При таком подходе смешно даже думать о каком-либо объективном описании быта и нравов местных жителей.

Д.И. Рубина не только дает избирательную субъективно окрашенную картинку и ищет интерпретации, но и активно использует мифотворческое начало. Можно с уверенностью утверждать, что, создавая и населяя собственный мир чужаковатыми обитателями, она и творит для этого мира свою мифологию. Отчасти эта мифология основана на традициях описания некоторых европейских стран и стереотипном их восприятии (холодность голландцев, карнавальная облик Италии, обязательная для Испании коррида), отчасти раскручивает существующие «мифы о великих», как, например, гипотезу еврейского происхождения Христофора Колумба, Эль Греко и едва ли не всей аристократии и духовенства времен инквизиции.

Образ каждой страны наращивается на вполне ожидаемый каркас. Например, Голландия, «близкое» по духу пространство, – страна, создавшая «уютный нарядный быт» [Там же], а голландцы – *«нация, посвятившая века обустройству своего очага, крепкого прочного дома, очеловечиванию холодного неприветливого пространства»* [Там же]. Обязательные элементы при описании Голландии: вездесущие велосипедисты, старые мастера живописи, да и вообще апелляция к «старинному», мотив игрушечного, ненастоящего: Брюгге – *«игрушечный рай»* с *«миниатюрными площадями»* [Там же], *«весь Дельфт оказался протеган каналами и, как корзинка, переплетен горбатыми мостками»*, ресторанчики на площади Магт, *«уютно обставленной старинными домами-комодами»* [Там же] и т.д. Однако в исполнении Д. Рубиной эти «стандартные приложения» к травелогу теряют стереотипность, органично вращаясь в авторскую вселенную.

Путешественника в травелог Д.И. Рубиной, как правило, сопровождает спутник (муж, подруга, попутчик), восприятие которого дополняет картину мира, излагаемую нарратором, вносит в нее корректировки, иногда противоречит ей. Путешественник никогда не одинок, второй голос важен для того, чтобы оттенить или углубить позицию нарратора, причем этот второй голос может даваться как второстепенной, так и равноправной партией. Например, во французском травелог комментарию Бориса, сопровождающие тексты дневника Ван Гога, создают более подробную картину жизни и творчества художника, а в итальянском травелог подруга Д.И. Рубиной выступает посредником между путешественником и инокультурной реальностью. В поездке по Германии фраза, брошенная случайным попутчиком, помогает путешественнику довести до осознания смутное ощущение от этой страны.

Нарратор в немалой степени ироничен, что проявляется как в описании персонажей, так и в общей тональности текста. Это и чужаковатые персонажи, увиденные как бы сквозь призму бахтинского карнавала, «театра жизни», когда «сама жизнь воспринимается как карнавал, мир как сценическая площадка» [Зиятдинова 2013: 117] – хозяйка пансиона в Амстердаме, гости на итальянской свадьбе, коксинель, даже такие статисты, как водители такси в Италии и голландские велосипедисты, что *«подкрадываются незаметно, как хищники из породы кошачьих»* [Рубина 2013]. Это и сюрреалистические пейзажи (площадь с коровой в Дельфте, туманный берег моря в Гааге, готические улочки Барселоны и т.д.). Во всех элементах авторской вселенной присутствует элемент беззлобной насмешки, иронии, легкого шутовства. Что не менее важно, нарратор самоироничен, например, когда рассказывает о своем «внезапном полиглотстве», поездке в набитом автобусе по краю пропасти, авиаперелетах, в которых путешественник уповает на *«заступничество оглушающей меня оравы детей, нескольких ветхих стариков и обязательных в нашем пейзаже бодро-беременных женщин»* [Там же].

Пространство творимого автором мира структурировано по вертикали. Это, как правило, множество замкнутых пространств, выстроенных вокруг одной оси: городок на склонах горы, который наблюдает *«закрывающую ночными огнями кастрюлю Иудейской пустыни»* [Там же] в израильском «тексте», ось голландского травелога Ньиве Керк, соотношение *«вилла на вершине скалы» – «море внизу»*, а также горная «фактура» Италии и Прованса, Барселона, *«город, с обеих сторон сжатый горами и морем»* [Там же], воздушный шар над шпилями Саграда Фамилия Гауди и т.д. Замкнутое пространство создает чувство тревоги и беспомощности, а потому все травелоги пронизывает мотив побега. Но побег этот не конеч-

ный, за ним всегда следует возвращение – эти два сквозных мотива выстраивают весь хронотоп по спирали. Бежать хочется из «мусорного рая» израильского городка, когда *«большие ветра доносят до нашей улицы сердцебиение большого мира»* [Там же] – но нарратор неизменно возвращается в Израиль; некуда спрятаться от нескончаемого провансальского дождя, который буквально преследует путешественника на протяжении всей поездки. Весь испанский травелог – возвращение после длившегося без малого пятьсот лет изгнания, воспоминания о котором выливаются в странный сон. Наконец, хочется скрываться от погони в Германии, где нарратор постоянно «оглядывается», т.е. проецирует историю XX века и трагедию всего еврейского народа на себя.

В связи с этим постоянным взглядом назад, важно отметить ретроспективную организацию времени. Временные пласты наслаиваются и сквозят один поверх другого, причем «нынешняя Европа, коловращение языков и рас» [Там же: 159] интересует нарратора меньше всего. За каждой страной закрепляется определенная временная парадигма: Голландия – «старина», эпоха старинных мастеров-художников, Италия – земной рай, вписанный в вечность (что соотносится с традицией итальянского травелога XIX в. [Зиятдинова 2013: 114]), Германия – пасторальные виды городков и деревушек, словно *«с поздравительных открыток, напечатанных так добросовестно, что за века не истерлась, не слезла типографская краска»* [Рубина 2013], через которые тускло просвечивает отблеск Катастрофы, в то время как в современной Испании где-то на метафизическом уровне до сих пор бушует инквизиция.

При соотношении путешественника и окружающей его реальности можно выделить три категории: Свой – Другой – Чужой. «Свое» вполне определенно ассоциируется с еврейством, в первую очередь, с Израилем, а идентификация «другого» – любой европейской культуры – как «своего» происходит через выделение в ней еврейского компонента. Как отмечает исследователь Д.Д. Зиятдинова, народы всех стран, представленных в европейских травелогах Д.И. Рубиной, кроме «чужой» Германии, можно разделить на нации-двойники и нации-соперники. Нация может считаться двойником именно исходя из присутствия в ее культуре еврейского компонента, а соперничество возникает, как правило, на конфессиональной почве (конфликт иудаизма и католического христианства).

Так, посещение Еврейского музея в Амстердаме и обнаружение старинной синагоги в Дельфте помогают идентифицировать пространство Голландии как «свое», а гонения на иудеев во времена инквизиции маркируют Испанию как чужую, враждебную страну: *«С первых минут Испания обрушилась на меня всей трагической мощью истории моих предков. Она не была домашней. Она не была нашей. Она изгнала меня за пять веков до моего рождения»* [Там же]. Христианство, «младшая сестра» [Там же: 17], вообще, вызывает у нарратора отторжение, особенно в показном, негативно-карнавальном католическом варианте, когда оно, как отмечает Д.Д. Зиятдинова, «приобретает негативную, смертельную семантику» [Зиятдинова 2013: 118].

Арабский мир также воспринимается как совершенно чуждый. Описывая арабов в Израиле и мусульман-эмигрантов в Европе, автор создает образы, нагнетающие напряжение, тревогу, чувство опасности. Так, муэдзин созывает на молитву *«гнузавым рыком»* [Рубина 2013: 5], над городом разносится его *«грозный речитатив»* [Там же], *«хищные глаза минаретов стерегут округу»* [Там же: 21], араб, собирающий в округе старье – *«бездельник»* [Там же: 19], чьи *«фальшивые жалобы мнимого бедняка»* [Там же: 18] вызывают раздражение, а митингующие в поддержку палестинского народа на площади в Ницце представляют собой *«опасное ликование гикающей, скандирующей, размахивающей отнюдь не французскими флагами, мускулистой оравы»* [Там же].

Концепты других стран формируются на основе персонификации и сквозных мотивов. Так, Голландия раскрывается через образы художника Яна Вермеера: его «Вид Дельфта» и в особенности сюрреалистически искаженная Ньиве Керк определяют для путешественников способ восприятия города и, в конечном счете, всей Голландии. Вермеер как один из первых голландских мастеров, преобразовавших свою палитру, помогает реализовать важный для данного травелога мотив света. Его элементы: скудный северный свет Голландии, прозрачный свет вермеерских полотен, «Школа света» старинных мастеров и, наконец, гибель художника при взрыве порохового склада – *«последний экзамен в Школе света»* [Там же]. Со «светом» поразительным образом переплетается мотив «тьмы», вводимый через историю художника, который во время оккупации в темном подвале делал репродукцию самой «светлой» картины Вермеера.

Неуютный холодный Прованс воспринимается нарратором через образ Винсента Ван Гога, письма которого путешественники читают во время поездки. Одиночество, неприкаянность художника накладывают мрачный отпечаток на мокнущие под дождем поля и городки, а усиливающееся нервное расстройство Ван Гога заставляет нарратора ощущать безумие в каждом провансальском местечке, пропитанном благопристойной обывательщиной. И если Голландия Вермеера «светлая», то Прованс Ван Гога «многоцветен»: каждый пейзаж в письмах к Тео – картина, выполненная маслом, а работа на пленэре в солнечную погоду и поиски насыщенного цвета, судя по воспоминаниям самого художника, доходили порой до иступления.

Заключение. Из всего вышесказанного следует, что травелог в творчестве Д.И. Рубиной обладает определенными повторяющимися структурными признаками: четкая композиция, создание замкнутых пространственных структур и введение исторической ретроспекции. Сквозные мотивы вечного побега и

возвращения, персонификация и активная поддержка мифов при создании концепта той или иной страны, наконец, деление народов и культур на категории Свой – Другой – Чужой и неизменный двойкий карнавальный компонент, «театр жизни» и мрачный карнавал смерти, – все это основные элементы проанализированных травелогов, вошедших в сборник «Холодная весна в Провансе».

Библиография

Зиятдинова Д.Д. Концепт ИТАЛИЯ в творчестве Д. Рубиной / Д.Д. Зиятдинова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей по материалам III Всероссийской научной конференции молодых ученых с международным участием (8 февраля 2013 г.). Ч. 2. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2013. – С. 114–121.

Рубина Д.И. Холодная весна в Провансе. – М.: Эксмо, 2013. – 336 с.

Юрий Слепухин о проблеме эмиграции: анализ публицистики писателя

Егорова Людмила Петровна

Северо-Кавказский федеральный университет, Россия
355009, Ставрополь, ул. Пушкина, 1а
доктор филологических наук, профессор
E-mail: sannmail.ru@rambler.ru

Аннотация. В статье раскрывается отношение писателя-репатрианта к эмиграции как к социально-психологическому феномену, подчеркивается специфика литературной деятельности, несовместимой, по мнению Ю.Г. Слепухина, с жизнью на чужбине.

Ключевые слова: волны русской эмиграции, эмиграция как социально-психологический феномен, литература русского зарубежья, репатрианты, реэмигранты, публицистика.

УДК 82.01

Yury Slepukhin on the emigration problem: An analysis of the writer's essays

Ludmila P. Egorova

North Caucasus Federal University, Russia
355009 Stavropol, Pushkin Str., 1a
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: sannmail.ru@rambler.ru

Abstract. The article reveals the attitude of the repatriate writer to emigration as a socio-psychological phenomenon, underscores the specificity of literary activity which in Yu. G. Slepukhin's opinion is incompatible with life in a foreign country.

Key words: waves of Russian emigration, emigration as a socio-psychological phenomenon, Russian literature abroad, immigrants, returnees, journalism.

UDC 82.01

Введение. Эмиграция, пережитая в собственном опыте писателя, мемуариста, автора дневников, – тема всегда актуальная, привлекающая внимание российского читателя, для которого жизнь русского зарубежья до недавнего времени была terra incognita. Не приходится говорить, что жизненный и духовный опыт Ю.Г. Слепухина (1926–1998), эмигранта второй волны, размышлявшего о судьбах русской эмиграции всех трех волн, вернувшегося на Родину в 1957 году и в 1963 году ставшего членом Союза советских писателей, в этом плане особенно актуален и значим. Значим как для изучения творчества самого писателя, (по понятным причинам в советской России мало известного и лишь в 2005–2011 гг. представленного пятитомным собранием избранных сочинений), так и для осмысления общих вопросов литературы русского зарубежья.

Тема «Русская эмиграция в жизни и творчестве Ю.Г. Слепухина» уже была предметом специального исследования [Базанов 2012], где представлена картина второй волны русской эмиграции, дополненная экскурсом в историю русской диаспоры в Аргентине. На этом фоне подробно исследуется эмигрантское окружение Ю.Г. Слепухина, его деловые и дружеские связи в 1947–1957 гг. В этом аспекте П.Н. Базановым анализируются и романы Слепухина «Тьма в полдень», «Ничего кроме надежды», «Южный крест» и оставшийся неоконченным роман «Не подводя итогов»; сообщаются интересные сведения о прототипах их героев-эмигрантов, делаются выводы об их отношениях к Родине и к политическим реалиям жизни в СССР. Задача данного исследования иная: проанализировать само отношение Ю.Г. Слепухина к проблеме эмиграции как социально-психологическому феномену.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили опубликованные публицистические статьи писателя. Методы исследования: сравнительно-типологический, анализ публицистического текста, интерпретация полученных данных.

Обсуждение. Как известно, Ю.Г. Слепухин (Кочетков) оказался в фашистской Германии как оstarбайтер в конце 1943 г. Ему было тогда 17 лет. После разгрома Третьего рейха он два года пробыл в Бельгии, где его семье удалось связаться с помогающими соотечественникам эмигрантами первой волны. Два года, проведенных в Бельгии, были для Юрия Слепухина плодотворными. Наряду с несложной работой, он настойчиво занимался самообразованием в среде эмигрантов (в СССР он успел окончить только восьмилетнюю школу), учил языки, к чему у него были удивительные способности, и писал.

Организация Объединенных Наций тем временем занималась размещением скопившихся в Европе перемещенных лиц в различных странах мира. В Аргентине, которую выбрали Слепухины для постоянного места жительства и куда выехали в августе 1947 года, они были ошеломлены яркостью

красок, ароматом тропиков, бесконечным звучанием танго, приветливостью и веселостью жителей и в то же время удаленностью от России. Глава семьи – Г.П. Слепухин поначалу «чувствовал себя неуютно», но, скрывая это, он всячески поддерживал жену и детей, вселяя в них чувство уверенности и надежды. У Ирины Слепухиной читаем: «А Юрий Григорьевич совсем захандрил и, наконец, признался: ему тяжело создавать, как бесконечно далеко теперь Россия. На что папа резонно заметил, что в «данное время этому следует только радоваться, а в будущем все может сложиться иначе: если Бог сочтет нужным – ты вернешься» [Слепухина 2012: 51]. Началось освоение нового пространства. Заметим, что Аргентина была первой страной, пригласившей к себе русских эмигрантов после Второй мировой войны. Слепухины «никогда не пожалели» [Там же: 46], что уехали в Аргентину, и, забегая вперед, скажем, что покидали они ее десять лет спустя не без сожаления, потому что Аргентину помнили как «гостеприимную страну, от которой видели только хорошее» [Там же: 73]. Очень скоро Григорий Пантелеймонович с сыном нашли работу сначала на стройке, чтобы не засиживаться; сняли квартиру в буэнос-айресском пригороде Банфиельд [Там же: 91] и постепенно стали входить в жизнь русской колонии. Работать Юрию Григорьевичу пришлось много – и на стройках, и в автомастерских, и электромонтером на шоколадной фабрике и т.д. Работу осложняли огромная территория Буэнос-Айреса и жара, порой 44 градуса. Но, даже сильно уставая, Юрий Слепухин каждый день садился за письменный стол или за книгу, писал статьи и очерки для газет и журналов Европы и Америки, приобретая за десять лет определенную известность. Серьезный, сдержанный молодой человек, с «хорошей улыбкой, – добрый и немного застенчивый» [Там же: 50], он располагал к себе.

В конце 1956 года, судьбоносного, по определению сестры писателя (восторженно воспринявшей смерть Сталина в 1953 году и XX съезд КПСС, осудивший его культ), представители советского посольства в Аргентине предложили Юрию Слепухину и его семье возвратиться в СССР: «Мы следили за вами все эти годы. Вы талантливый человек, блестящий журналист, и нам известно, что вы написала роман (первый вариант романа «Перекресток». – Л. Е.), хотите стать писателем. <...> Стране такие люди нужны!» [Там же: 72]. Несмотря на сомнения семьи, Юрий Григорьевич отправился на родину за энергетическим зарядом для подлинной литературной деятельности. Это был осознанный выбор, тот случай, когда российские окраины (Слепухины были предупреждены, что им не жить ни в Москве, ни в Ленинграде) оказались дороже, ближе, роднее блестящего, феерического Буэнос-Айреса.

Предложение о репатриации совпало с размышлениями Ю.Г. Слепухина о судьбе эмигранта и, в частности, писателя-эмигранта. Слепухин подчеркивает роль ментальности человека в решении проблемы эмиграции. В позднейшем очерке «Писатель и отечество» он подробно рассказал о том, что

«иностранцу, скорее всего, просто не понять – почему «эти русские» так болезненно переживают перемену местожительства. <...>. Не ломая себе голову над причинами, они просто ощущают – постоянно и неотступно – что жить на чужбине тяжело. Даже тогда тяжело, когда есть работа, хороший заработок, и вообще, все вроде бы вполне благополучно. Ошибкой было бы думать, что иностранцам незнакома ностальгия. Но если для англичанина или француза она – всего лишь элегические воспоминания о родных краях, меланхоличная грусть, которую так легко утолить, послушав старую пластинку или полистав альбом с открытками...», то для русского национального характера ностальгия становится «медленно действующим ядом», человек «постепенно перестает чувствовать вкус жизни, видеть ее краски, ощущать ее запахи», получая взамен ощущения «жизни наполовину» [Очерки 2012: 384].

Писатель анализирует и сопоставляет разные мотивы, определяющие отношение человека к проблеме эмиграции. В выигрыше оказываются «недовольные отсутствием джинсов или тем, что деньги на жигули приходится копить несколько лет. Эти по-своему правы, и они знают, что делают – на Западе им, если повезет, действительно удастся удовлетворить все свои, – иронизирует писатель, – высокие духовные запросы – от фирменных штанов до «тойоты» последнего выпуска» [Там же: 397].

Перечисляя серьезные затруднения советских эмигрантов, Слепухин останавливается на том, что им значительно проще добиться материального благополучия, нежели занять прочное место в обществе.

«Выходцу из СССР надо слишком уже перестроиться внутренне, слишком уж «вывернуться наизнанку», чтобы его признали своим. Как правило, это не удается. У человека могут быть вполне хорошие отношения с коллегами, но внеслужебных контактов почему-то нет: и в гости его пригласят лишь тогда, когда никак уж нельзя не пригласить, и к нему самому никто не заглянет — разве что очень уж настойчиво уговаривать...» [Там же: 385]. Вторым значительным, отягощающим жизнь эмигранта обстоятельством Слепухин считал то, что почти в каждой семье начинается «постепенное отчуждение между родителями и детьми, вызванное денационализацией подрастающего поколения» [Там же: 386], особенно в странах Американского континента, где национальность и подданство ребенка определяется местом рождения. Вторая эмиграция, к тому же, по словам критиков, несла в себе страшный «совковый» опыт, неведомый писателям первой эмиграции, в том числе и давление идеологических шаблонов, которыми оказались пропитаны их души [Ершов 2012: 366].

Но наряду с «обычными» эмигрантами «с потребностями и запросами, не выходящими за пределы обыденного» [Очерки 2012: 386–387], Слепухин подробно анализирует трудности эмигранта-литератора. Он размышлял над реальными судьбами советских писателей-невозвращенцев, например, Анатолия Кузнецова [Там же: 390], и над отраженными в художественных произведениях зарубежных авторов, такими

как роман Артура Кёстлера «The Age of Longing» [Там же: 390–391]. Слепухину непонятны мотивы, движущие советскими писателями-невозвращенцами. В отличие от тех, кого за рубеж выталкивала сама власть под угрозой политических репрессий, у невозвращенцев была свобода выбора, и перспективы их судеб на чужбине автор очерка «Писатель и отечество» обосновывает анализом русского литературного творчества всех волн эмиграции. Слепухин отмечает огромную значимость сделанного в литературе русского зарубежья первой волны эмиграции, но «это были литераторы старшего поколения, чье дарование успело сформироваться еще дома (И. Бунин, М. Алданов, Д. Мережковский) <...> Творческого заряда, полученного на родной земле, хватило до конца жизни <...> Из эмигрантских литераторов младшего поколения, – считает автор очерка, – нет, пожалуй, ни одного имени, которое стоило бы упомянуть, кроме Владимира Набокова-Сирина» [Там же: 392].

Для Слепухина Сирин – русский писатель, а автор «Лолиты» – американский, и, хотя это вопрос очень спорный, у автора очерка есть свои резоны:

«То, что Набоков перестал писать по-русски, было капитуляцией перед обстоятельствами. Он просто понял бесплодность попыток участвовать в русском литературном процессе, живя в отрыве от России, от русского народа, от живого русского языка. Того «творческого заряда», что был у стариков, Набоков получить не успел – в эмиграцию он уехал двадцатилетним. К началу войны, видимо, иссяк ограниченный запас вывезенных с родины впечатлений, а эмигрантские больше не вдохновляли <...> и (он) переходит на английский язык. Возможно, ему нелегко далось это решение, но оно было правильным. Если литератор попадает на чужбину еще не сформировавшимся, находясь в начале своего творческого пути, ему рано или поздно придется выбирать между возвращением домой и денационализацией» [Там же: 392–393]. (Ю.Г. Слепухин, очевидно, не знал или не придавал значения творчеству Гайто Газданова, осетина, русскоязычного прозаика. Его роман «Вечер у Клэр» ставили рядом с произведениями Набокова, а мы бы особо подчеркнули талантливость автора романа «Пилигримы» [Егорова 2014. Электронный ресурс]. Газданов творчески освоил традиции и французской прозы, оставаясь русским писателем. Но верности суждения Слепухина этот факт не отменяет: один пример или два – это общей картины не изменит.)

Самая большая трудность для писателя-эмигранта, продолжавшего творить на родном языке, – отсутствие русскоязычного читателя. Писателю-эмигранту, особенно начинающему, не хватало родной читательской аудитории. В очерке «Писатель и отечество» Слепухин приводит слова Иосифа Бродского из одной из передач «Голос Америки» о его эмигрантской жизни: «Я здесь мало кому нужен, я сейчас могу напечатать что угодно, но я не знаю, нужно ли это кому-нибудь...» [Очерки 2012: 389]. А ведь Бродский к тому моменту, как оставить Ленинград, имел мощный запас духовной энергии, он был сформирован и целостен как личность, имел свою читательскую аудиторию. За рубежом он в то время считался, подчеркивает Слепухин, заметной фигурой зарубежной русскоязычной поэзии так называемой третьей волны, и никаких трудностей с публикацией у него, естественно, не было. Но Бродскому явно не хватало обратной связи, а обилие издательских договоров заменить ее не может. И Слепухин делает вывод: «Кажется, на Западе вообще нет тесного общения между автором и читателем, как в нашей стране» [Там же: 390].

С этими наблюдениями Ю.Г. Слепухина, начиная с размышлений о первой русской литературной эмиграции, корреспондирует статья известного современного литературоведа А.И. Чагина. Он, ссылаясь на свидетельства Г. Адамовича, М. Цейтлина, М. Слонима, утверждает, что у следующего поколения эмигрантов (не следующей волны, а именно поколения) не будет своего Белевского уезда, своего образа Родины: литературная эмиграция «потеряла своего читателя» (курсив наш. – Л. Е.), она потеряла возможность быть внутренне связанной с жизнью нации, с родным языком <...> И кто знает, сколько талантов было задавлено на одном из путей русской литературы – под идеологическим прессом, на другом – в отрыве от живой национальной почвы» [Чагин 2014: 27]. Часто упоминавшийся в дискуссиях метафорический образ «Белевский уезд» осознавался как духовный облик родины, который «унесли эти писатели с собой в изгнание» [Там же: 26].

Ю. Слепухин оставил глубокие раздумья о судьбе писателей-эмигрантов младшего поколения, к коему принадлежал и он сам. Ему также необходима была уверенность, что его работа нужна людям. Он писал: «Я вполне обхожусь без пристального внимания критики, но мне было бы очень трудно работать без читательских писем, без конференций в библиотеках, без ощущения той горячей заинтересованности в судьбе моих героев, какую обычно проявляют читатели на таких встречах» [Очерки 2012: 389–390]. При самом благополучном варианте эмигрантской судьбы (а Слепухин в Аргентине, по его собственным словам, никогда не чувствовал себя «нежелательным иностранцем» [Там же: 393]), казалось бы, не заслуживающие внимания пустяки «становятся главным, заслоняют все остальное, объективно – может быть – и более существенное» [Там же: 385]. Осознание своего писательского призвания усугубляло этот болезненный процесс: «Невероятно трудным» становилось то, что «думаешь на родном языке, а говорить приходится на чужом» [Там же: 385], и это притом, что он отлично владел несколькими языками. Хотя в Аргентине Слепухин имел возможность не только все время говорить по-русски, но и читать русские книги – от классики до последних новинок, выходящих в Советском Союзе, связь с родной языковой средой, по собственному признанию, «все же оставалась какой-то искусственной, не-

полнокровной. Это обеднило мой язык» [Там же: 395]. Предпринятая в 1955 году попытка Ю.Г. Слепухина писать на испанском и для испаноязычного читателя, прежде всего – Южной Америки (это был роман «У черты заката»), удовлетворения Слепухину не принесла: «Писать на нем никакой радости мне не доставило» [Там же: 394]. Он, быть может, подсознательно ощутил, что это будет началом его денационализации как писателя и что, если он хочет стать русским писателем, надо «срочно принимать решение» [Там же: 394]. Им было подано заявление в советское посольство с просьбой о репатриации.

В отличие от эмигрантов любой волны, начиная с первой, Юрий Слепухин большую часть своей плодотворной творческой жизни прожил репатриантом, и эмигрантское прошлое наложило отпечаток на его видение российского мира – и на его гражданскую позицию, и на его творчество. Как было справедливо замечено, Ю.Г. Слепухину была свойственна «прекрасная ориентация в политике, но не для карьеры, а для правильной оценки ситуации» [Боярунас 2012: 120], о чем свидетельствует, например, и его обширная статья «Судьбе страны причастным...» с глубоким анализом ситуаций перестройки. В ней ощутима горечь от того, что русская литература, особенно на послевоенном этапе, сама сдала свои позиции, «утратив присущее ей гражданское мужество, превратившись при Сталине в послушный и не имеющий своего голоса инструмент <...> Нет правды – и все повисает в воздухе, превращается в пустой мираж» [Слепухин 1988: 2]. В перестройке для Слепухина главным был великий процесс **реабилитации** слова. Под реабилитацией, ссылаясь на произведения таких семидесятников, как Ф. Абрамов, Ю. Трифонов, «задолго до того, как перестройку провозгласили общенародной задачей», писатель понимал выздоровление литературы, возвращение к ее нормальной жизнедеятельности: «Мы учимся говорить правду, как заново учится ходить человек, ставший на ноги после долгой болезни» [Там же: 2]. Понимая, что у каждого автора, таких как С. Дангулов, И. Стаднюк, А. Чаковский, не являющихся для Слепухина авторитетами, есть «свои симпатии, антипатии, свой взгляд на вещи», он считал плохим другое: «До недавнего времени взгляды определенного круга лиц делались обязательными для всех, исключая возможности открытой полемики» [Там же: 2]. Он считал принцип гласности главным условием перестройки общественной нравственности, протестовал против «власти затверженных лозунгов и шаблонных представлений»; для него очень важно «быть причастным к судьбе своей страны». Этот фактор перестройки, по его мнению, «находится в прямой зависимости от нравственного состояния общества», от той «нравственной атмосферы, создавать которую всегда было делом литературы» [Слепухин 1988: 2–3] – эти заключительные слова указанной статьи Слепухина не только не устарели со времен перестройки, но и продолжают наращивать свой современный действенный потенциал.

Главным стержнем творческой позиции писателя было глубочайшее осознание важности свободы творчества, сформированное десятилетием становления его таланта в 1947–1957 гг. и теперь, по возвращении в Россию, оно переросло в стойкое «несогласие славить трудовые будни и прочие навязанные темы» [Боярунас 2012: 119]. Знаящие его молодые советские писатели, бывавшие в слепухинском доме во Всеволожске, поражались, как, «насколько возможно при его интеллигентности и мягкости», он отстаивал «чистоплотность в литературе, отсутствие всяких тематических спекуляций и конъюнктурности» [Там же: 118–119]. Впрочем, мы говорим, скорее, о принципиальном понимании свободы творчества, которая тоже имеет свои границы. Современный литературовед, полемизируя с давним утверждением Зинаиды Гиппиус, что только в эмиграции русским людям впервые дано *свободное* слово, справедливо напоминает, как «и политическая, и эстетическая цензура осуществлялась в зарубежье руководителями эмигрантских журналов, газет, издательств» [Чагин 2014: 27]. Да Ю. Слепухин и сам скептически относился к безграничному пониманию свободы творчества: «*Это наивно, полной свободы творчества нет нигде. Нас всегда что-то ограничивает – если не цензура, то требования книжного рынка, спрос на ту или иную тематику, отсутствие спроса вообще*» [Очерки 2012: 397]. Примером его честного служения литературе могут служить и собственные его суждения, подкрепленные издательской практикой: «*...Я предпочитаю не напечатать больше ни строчки за всю оставшуюся жизнь, чем снова согласовывать с редакторами, что сказать можно, а чего Горлит (цензура. – Л. Е.) не пропустит. Рукописи останутся, даст Бог, дети когда-нибудь опубликуют*» [Слепухин 2012: 477].

Заключение. Ю.Г. Слепухин завещал собратьям по перу подлинный патриотизм, говоря, что нельзя жить на чужбине, если хочешь всерьез заниматься искусством: «*Творческие способности могут проявиться лишь в условиях постоянного и тесного общения с родной стихией <...> Это главное. И перед этим непреложным фактом для истинного литератора должно отступить на второй план все остальное – если творчество действительно является для него главным делом жизни*» [Очерки 2012: 396–397]. Литературное творчество было главным делом Ю.Г. Слепухина. Неотъемлемы от него и рассмотренные выше его публицистические размышления об эмиграции как особом социально-психологическом феномене, подкрепленные автобиографическими признаниями. Отношение писателя к проблеме эмиграции воплощают и образы героев-эмигрантов в его художественных произведениях, но об этом мы расскажем в следующей статье.

Библиография

Базанов П.Н. Русская эмиграция в жизни и творчестве Ю.Г. Слепухина // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сборник статей и материалов. – СПб.: Фонд Слепухина: Ладога, 2012. – С. 301–323.

Боярунас И. Мой Слепухин // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сборник статей и материалов. – СПб.: Фонд Слепухина: Ладога, 2012. – С. 118–120.

Егорова Л. Литературы народов Северного Кавказа. Изд. 2-е, доп. – М.: Флинта, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fictionbook.ru/static/trials/08/38/40/08384064.a6.pdf>

Ершов М.Ф. Роман «Южный крест» Юрия Слепухина: в поисках свободы / М.Ф. Ершов, Д.Ф. Филипчук // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сборник статей и материалов. – СПб.: Фонд Слепухина: Ладога, 2012. – С. 364–370.

Очерки, статьи, выступления Юрия Слепухина разных лет // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сборник статей и материалов. – СПб.: Фонд Слепухина: Ладога, 2012. – С. 379–470.

Слепухин Ю. Письма Д.Б. Чомакову // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сборник статей и материалов. – СПб.: Фонд Слепухина: Ладога, 2012. – С. 471–481.

Слепухин Ю. «Судьбе страны причастны ...». Беседу вел Е. Богданов // Литературная Россия – 1988. – 18 марта. – С. 2–3.

Слепухина И.Г. Воспоминания о брате // Юрий Слепухин: XX век. Судьба. Творчество: сборник статей и материалов. – СПб.: Фонд Слепухина: Ладога, 2012. – С. 13–86.

Чагин А.И. О национальных моделях литературного развития. Опыт русского зарубежья // Литературоведение на современном этапе. Теория, история литературы. Творческие индивидуальности. Вып. 2: кн.1, к 130-летию со дня рождения Е.И. Замятина. – Тамбов: Изд. дом ТГУ, 2014. – С. 24–31.

Литературная личность Анри Труайя: наш человек в Париже

Зубцова Юлия Олеговна

МБОУ СОШ № 9 г. Кисловодска, Россия
357700, Кисловодск, ул. Школьная, 13
учитель русского языка и литературы
E-mail: julia.zubtzova@yandex.ru

Аннотация. В данной статье автор рассматривает жизненный и творческий путь писателя-эмигранта Льва Тарасова, который известен миру под псевдонимом Анри Труайя. Его семья была вынуждена спастись бегством во Францию, и именно Париж стал местом рождения Труайя как писателя. Здесь он получил высшую писательскую награду – Гонкуровскую премию.

Ключевые слова: писатели-эмигранты, литература в эмиграции, литературный процесс, литературная личность, Анри Труайя.

УДК 82.09(44)

Literary personality of Henry Troyat: Our man in Paris

Yulia O. Zubtsova

School 9, Kislovodsk, Russia
357700 Kislovodsk, Shkolnaya Str., 13
Teacher of Russian Language and Literature
E-mail: julia.zubtzova@yandex.ru

Abstract. The article discusses the life and activities of the émigré writer Lev Tarasov, well-known all over the world as Henry Troyat. His family had to flee to France and it was Paris where he became a renowned writer. It was there that he received his highest award – Prix Goncourt.

Key words: émigré writers, emigration literature, literary process, literary personality, Henry Troyat.

UDC 82.09(44)

Введение. Известный писатель Анри Труайя, «русский армянин, воспринявший только русскую культуру», прожил долгую и удивительную жизнь, которая закончилась в марте 2007 года. Он много путешествовал по миру, но ни разу не приехал в Россию. Он боялся, что Россия окажется иной, не той, о которой он думал, и поэтому лишь мечтал о своей поездке на родину, которую он вынужденно покинул в 1919 году. Его семья бежала во Францию. Именно там Лев Тарасов занялся литературной деятельностью и стал известным всему миру писателем Анри Труайя.

Обсуждение. Родословная семьи Тарасовых начинается, по одной из версий, либо в XI, либо в XIV вв., когда отряд армянских воинов оказался севернее Кавказских гор, на берегу Кубани среди черкесов. Этих людей стали называть «черкесские армяне», или черкесогаи. В 1839 году поселение черкесогаев переместилось ближе к устью реки Уруп. Этот год считается официальной датой основания Армавира (первоначальное название – Армянский аул). Сюда переместился родоначальник династии Тарасовых Аслан Тарасов. Обосновавшись в ауле, он выстроил в 1841 году свою лавку, где торговал «красным» товаром. В должности сельского почетного судьи купец скончался в 1857 году, оставив после себя пятерых сыновей. В том же году Тарасовы основали в Армавире первую на Кубани ватную фабрику, а в 1880-м образовали фирму «Торговый дом братьев Тарасовых», ведущую обширную мануфактурную торговлю. В 1885-м из товарищества выделился Иван Тарасов, создав собственную фирму. Оставшиеся братья – Аслан, Лазарь, Гавриил и Михаил – продолжили дело и открыли отделения торгового дома в Ставрополе, Симферополе и Астрахани.

Тарасовы были щедрыми меценатами, жертвовавшими значительные суммы на развитие местной культуры. Однако их жизнь круто изменилась после октября 1917 года. После ареста императорской семьи и начала Гражданской войны раздумывать, оставаться или нет в России, Тарасовым не пришлось. Им сразу объявили, что они вне закона, и лишили гражданских прав. Постоянная опасность бесчинств, реквизиций и расстрела в эти тревожные дни, а по ночам грабежи и разбойные нападения вконец всех измучили. О достатке забыли, начался голод, в стране не хватало хлеба и лекарств. Почти все газеты были запрещены. Взрослыми овладела паника. Бежать! И чем скорее и дальше – тем лучше, а по настоящему безопасно могло быть только за границей. Выбора не оставалось. Участь оставшихся из дворян и купеческих семей была предрешена. Тарасовы решили ехать сначала поездом до Новороссийска, затем морем за границу. Поезд тянулся медленно, часто останавливался в открытом поле и подолгу стоял на глухих полустанках по причине непрерывного движения воинских эшелонов. В нетопленных вагонах голодали и мерзли люди. Наконец, снова Новороссийск. Тут дети Аслана Александровича из разговоров

старших окончательно поняли, что их родители всерьез надумали покинуть пределы Отечества. Иного выхода не было.

В Париже для семейства Тарасовых началась новая, неизвестная жизнь – жизнь на чужбине в огромном потоке оторванных, как и они, от Отечества людей, которых потом, много лет спустя, назовут первой волной эмиграции. А пока впереди единственная задача – суметь выжить в сложившихся обстоятельствах. Тарасовы сняли меблированную квартиру на улице Бель-Фей. Жили уединенно, в стесненных условиях. Жить в столице стоило дорого. Драгоценности, которые им удалось вывезти из России, не продавались. Дела семьи находились в плачевном состоянии.

Очень скоро отец с матерью решили перебраться в Германию – город Висбаден, в те годы оккупированный Францией. В Висбадене Саша и Лева продолжали учиться во французских учебных заведениях. И здесь, как показалось Анри Труайя, где маленькие немцы с улицы презрительно обзывали его «французской свиньей», он неожиданно впервые почувствовал себя французом.

Отец, который приближался к полувековому рубежу, пытался наладить хоть какое-то коммерческое дело. Ему явно не везло, и через некоторое время он решил вернуться в Париж. Это ничего не изменило. Жить становилось все труднее. Аслана Александровича преследовали неудачи. Грозил полное разорение. Расстались с гувернанткой, ходили пешком, сменили квартиру. Чтобы немного заработать, подросток Лев приобщился к съемкам статистом в кино и даже играл в рекламных фильмах. Лидия Васильевна мастерила шляпки для знакомых дам-эмигранток. Но те были не более богаты и далеко не всегда оплачивали заказы. Однако, как бы ни были бедны родители, счета за учебу детей они старались оплачивать регулярно. Дать образование детям ценой любых жертв стало для них навязчивой идеей.

Леве Тарасову, в отличие от французских сверстников, приходилось учиться вдвойне. Знания истории, культуры и литературы Франции ему преподавали в лицее, а России – давали дома, где никогда не забывали свою родину, читали русские газеты, продолжали говорить и думать по-русски. Вот и приходилось будущему писателю бывать в двух странах: выходя из дому, он попадал во Францию, возвращаясь домой – переселялся в Россию. Эти два разных и непохожих мира сливались в единый образ Родины.

Чтобы Лев мог читать на русском, родители решили, что он должен практиковаться чтением вслух какой-либо русской книги в оригинале. Выбор остановили на романе Л.Н. Толстого «Война и мир». Прозу сменила поэзия Пушкина. Потом пришел Гоголь и его «Мертвые души». Затем Лев принялся за романы Тургенева и Достоевского, рассказы Чехова. Родители приветствовали увлечение сына чтением русской классики. Однако Лев читал одновременно романы Бальзака, Стендаля, Флобера, Виктора Гюго.

Потребность писать самому определилась у Льва Тарасова в десять лет. Его страсть к сочинительству стихов и прозы была отмечена еще в лицее. Первый творческий опыт юноши-лицейста – либретто для оперы-буфф по рассказу А.П. Чехова «Контрабас».

Следующим созданием стал собственный большой рассказ «Тень». Среди лучших друзей Льва Тарасова была тогда Мишель Моруа, дочь знаменитого писателя Андре Моруа. Мишель, пребывавшая в восторге от рассказа друга, показала его отцу. Эта была судьба. Через несколько дней Андре Моруа пригласил юношу к себе и принял его в писательском кабинете. В беседе он рекомендовал новеллу к изданию. Шел 1930-й год. Девятнадцатилетний Анри Труайя только что сдал экзамен на степень бакалавра философии, и перед ним открывалась дорога в жизнь. Ободренный вниманием и поддержкой Андре Моруа, Лев отправил рукопись главному редактору еженедельника «Ревю Эбдомадер» Роберу Сен-Жану. Он оказался молодым, чутким, отзывчивым и, что важнее всего, влюбленным в литературу. Робер пообещал опубликовать рассказ и первым, к удивлению Льва, благословил его на создание романа.

В то время семья Тарасовых жила в неблагоприятных условиях. Даже мебель ушла на уплату долгов. В пустом жилище остались стол, несколько стульев и кровати. Пришлось очередной раз сменить квартиру. Перспектива зарабатывать на жизнь литературным творчеством казалась зыбкой. Надо было думать о надежной профессии, которая сможет прокормить семью. Надеяться нужно было только на собственные силы. И Лев Тарасов, затратив еще три года на «нудное изучение казуистики законов», получает юридическое образование. Тут возникает самая большая трудность: чтобы поступить на государственную службу, необходимо иметь французское гражданство. Лев Тарасов принимает решение стать гражданином Франции. После заполнения огромного количества документов в различных учреждениях в 1933 году Анри Труайя получает французское гражданство и служит в префектуре департамента Сена в Париже. Его заработок составлял около 1 200 франков месяц – по тем временам большая сумма.

Работая в префектуре, Лев писал по ночам. В 1935 году издательство «Плон» в Париже заключило договор со Львом Тарасовым на издание романа «Обманчивый свет». Это был первый роман молодого писателя. И при его издании возникла необходимость заменить русское имя автора французским псевдонимом, чтобы у читателя не сложилось мнение, что роман переводной. Такая книга вызвала бы меньший читательский интерес. Тарасов хотел сохранить в псевдониме хотя бы первую букву своей фамилии, в результате долгих исканий появился Труайя. Подумав, издатель предложил изменить и имя. «Анри Труайя», – сказал в телефонную трубку писатель, а издатель согласился. «...и телефонная будка стала местом моего второго рождения», – скажет позже Лев Тарасов. «Прошло много времени, прежде чем я обратился с просьбой официально изменить мое имя и фамилию. Теперь я по документам – Анри Труайя, но Лев Тарасов по-прежнему живет во мне: сжавшись в комочек, он сладко спит в самых потаенных глу-

бинах моей души». В 1933 году молодому писателю была присуждена за роман «Обманчивый свет» премия популистского романа.

Второй роман «В сетях» Анри Труайя закончил и передал в издательство перед тем, как уйти в армию. По выходе его в прессе появились как положительные, так и отрицательные отзывы критиков. С того времени Анри Труайя никогда не доверял удаче и всегда верил тем, кто ругает.

1938 год. В издательстве «Плон» вышел четвертый или пятый, по подсчетам самого Труайя, роман «Паук». Незадолго до появления романа отрывки из него были опубликованы под заголовком «Обездоленные» в «Ревю де Франс». В конце года началась церемония присуждения литературных премий. В списках на Гонкуровскую премию имя Анри Труайя значилось последним. Это означало отсутствие шансов на получение премии. Однако случилось неожиданное. После пяти туров голосования с перевесом в один голос – председателя жюри Рони-старшего – Анри Труайя удостоился высшей литературной награды Франции, которая присуждается всего один раз. Так, в один день, 7 декабря 1938 года, к писателю пришла внезапная слава.

И вслед за «Пауком» Анри Труайя приступил к написанию цикла художественных биографий русских писателей. Он работал над ними 5 лет, что неудивительно: каждой биографии предшествовала кропотливая поисковая работа, отбор документальных свидетельств, их изучение, чтение всех произведений писателя. В целом, такой подход позволял сохранить верность фактам, воплотить дух и реалии прошлого. Трудность для Труайя, по его признанию, состояла в том, что при работе над биографией он терял творческую свободу. Закончив работу над биографиями, Анри почувствовал облегчение.

Согласно старинной традиции, на торжественной церемонии избранный в Академию должен произнести речь перед публикой в специальной академической одежде – расшитом золотом зеленом мундире со шпагой на боку. Шпагу преподносят друзья. Благодарственная речь Труайя произвела на присутствующих весьма благоприятное впечатление. А в остальном все состоялось, как 20 лет назад, в день присуждения писателю Гонкуровской премии: поздравления друзей, благодарности издателям, многочисленные интервью. Творчество Льва Тарасова было оценено по достоинству. На момент вступления в Академию ему было 47 лет.

Библиография

Волова Л.А., Корниенко А.А., Шульженко В.И. Русская литература начала XXI века: тенденции и ориентиры // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – Пятигорск, 2012. – № 2. – С. 193–196.

Зубцова Ю.О. Кисловодск в жизни Анри Труайя // Научно-практическая конференция «Молодая наука – 2013». – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2013.

Зубцова Ю.О. Образ женщины-писательницы: из XIX в. в XX в. // Медийные стратегии современного мира. Материалы Восьмой Международной научно-практической конференции (Сочи, 1 – 3 ноября 2014 г.). – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2014.

Зубцова Ю.О. Французские писатели с пропиской в Кисловодске: биография и творчество Артура Адамова и Анри Труайя // Научное сообщество студентов: материалы XI Международной студенческой научно-практической конференции (Чебоксары, 1 августа 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016.

Шульженко В.И. Русскоязычная литература как феномен межкультурной коммуникации // Университетские чтения – 2015. Материалы научно-методических чтений. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2015. – С. 51–58.

Шульженко В.И. Русская культура на Северном Кавказе: взгляд изнутри // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – М., 2012. – № 1. – С. 90–94.

**Художественное пространство и способы его визуализации в романах Дины Рубиной
«Почерк Леонардо» и «Белая голубка Кордовы»**

Кочетова Светлана Александровна

Горловский институт иностранных языков
84600, г. Горловка, ул. Рудакова, 25
доктор филологических наук, профессор,
E-mail: sakochetova19@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается явление онтологической интермедиальности визуализации художественного пространства, репрезентирующее диалог различных видов искусств, в контексте проблемы представления об экфрасисе как о поэтическом приеме, позволяющем адекватно представлять произведение словесного искусства через код изобразительного искусства. Визуализация пространства в романах Д. Рубиной «Почерк Леонардо» и «Белая голубка Кордовы» исследуется сквозь призму культурологических взглядов У. Эко, касающихся процесса «перевода» кода живописи на язык словесности.

Ключевые слова: онтологическая интермедиальность, экфрасис, топоэкфрасис, поэтика.

УДК 82.09:008

**Belles-lettres space and ways of its visualization in Dina Rubina's novels
«Leonardo's Handwriting» and «The White Dove of Córdoba»**

Svetlana A. Kochetova

Gorlovka Institute of Foreign Languages
84600 Gorlovka, Rudakova Str., 25
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: sakochetova19@gmail.com

Abstract. The article explores the phenomenon of ontological intermediality of visualizing belles-lettres space representing a dialogue between different forms of art in the contexts of the problem of representing ekphrasis as a poetic device. The latter provides for the adequate representation of verbal art works by means of visual arts. Space visualization in Dina Rubina's novels «Leonardo's Handwriting» and «The White Dove of Córdoba» is investigated through the prism of Umberto Eco's culturological views concerning the process of «translating» the code of visual arts into the language of verbal arts.

Key words: ontological intermediality, ekphrasis, topoeckphrasis, poetics.

UDC 82.09:008

Введение. Целью исследования является изучение интермедиальных «вкраплений», межвидовых «переводов» в современной русской литературе, что позволит расширить представления читателя об идейно-смысловой глубине литературного произведения, о сложной системе коннотативных связей, возникающих при интерпретации образов, мотивов и тем в художественном тексте. Исследователь Й. Шрётер [Schroter], наряду с интермедиальностью как синтезом искусств, трансмедиальной и трансформационной, выделяет онтологическую интермедиальность, которую рассматривает как наличие общего и отличного в различных видах искусства, что, соответственно, формирует самобытность того или иного вида искусства – музыкальность поэзии или театральность прозы. Различные подходы к изучению интермедиальных художественных практик представлены в работах таких исследователей, как Р. Барт, Ю. Кристева, Ж. Женнет, О. Ханзен-Лёве, И. Пэх, Ю. Мюллер, Й. Шрётер, И. Шпильманн, Б. Окснер, Х. Остерлинг, К. Брилленбург-Вурт, М.Ю. Герман, А.К. Якимович, В.С. Турчин, Д.В. Сарабьянов, А.И. Жеребин, С.Л. Слободнюк, Н.В. Тишунина, А. Тимашков и другие.

Материал и методы. Материалом исследования являются романы «Почерк Леонардо» и «Белая голубка Кордовы» Дины Рубиной. В качестве методов исследования были избраны сравнительно-типологический и метод аспектного анализа литературного произведения.

Обсуждение. Одной из актуальных задач современного литературоведения становится не только изучение «переводимости» языка одного вида искусства другими видами искусства, но и осмысление амбивалентности и релятивизма этого многоступенчатого и многоуровневого процесса. Взаимодействие разных семиотических рядов, т.е. разных видов искусства (медиа) в одном литературном тексте, соотносящих (коррелирующих) различные тексты – архитектуры, живописи, музыки – определяет глобальную (в масштабах текста) интермедиальную авторскую стратегию. Вследствие этого востребованным становится исследование типологии и функционирования элементов поэтики, «интермедиально» соотносящих произведения живописи, архитектуры, музыки, танца и словесное повествование. Как подчеркивала Н.В. Тишу-

нина, «в узком смысле интермедиальность – это особый тип внутритекстовых взаимосвязей в художественном произведении, основанный на взаимодействии художественных кодов разных видов искусств. В более широком смысле интермедиальность – это создание целостного полихудожественного пространства в системе культуры (или создании художественного «метаязыка» культуры). И наконец, интермедиальность – это специфическая форма диалога культур, осуществляемая посредством взаимодействия художественных референций. Подобными художественными референциями являются художественные образы или стилистические приемы, имеющие для каждой конкретной эпохи знаковый характер» [Тишунина 2001: 153]. При изучении диалога различных видов искусства, в первую очередь, нас интересует сам процесс перевода с языка одного вида искусства на язык другого, техника этого процесса или эффект, который возникает в результате.

Одним из приемов, позволяющих осуществлять процесс подобного «перевода», является прием экфрасиса. В отношении живописи и архитектуры именно этот прием позволяет визуализировать пространство в литературном произведении. Отметим как несомненный факт, что визуализация пространства достигается не только при помощи «вторжения» кода живописи или архитектуры в словесную ткань литературного произведения. Тут срабатывает целый комплекс «привходящих» элементов: ландшафт, цветопись и светопись, наконец, пространственные образы, не связанные непосредственно с произведениями других видов искусства, но, несомненно, влияющие на процесс создания общей пространственной перспективы повествования.

В предлагаемых для рассмотрения романах Д. Рубиной «Почерк Леонардо» и «Белая голубка Кордовы» востребованным оказывается весь перечисленный арсенал средств формирования художественного пространства в повествовании, но ведущими в создании визуального полотна художественного мира, в первую очередь, являются образы живописи и архитектуры.

Существующая в литературоведении традиция рассматривать экфрасис как «украшенное описание произведения искусства внутри повествования, которое он прерывает, составляя кажущееся отступление» [Экфрасис 2002: 5], может быть дополнена необходимостью учета важных функций констатации, передачи и раскрытия идейно-эстетического содержания произведений других видов искусств.

Такие функции может выполнять, например, экфрастическое изображение географического пространства, соотнесенного с той или иной страной, городом, местностью. Следовательно, предметом изображения в экстатическом состоянии художественного восторга может быть ландшафт, атмосфера, дух этой страны или отдельного города. Так, в романе «Белая голубка Кордовы» таким визуализированным пространством становятся территории Украины, Израиля, Италии, Испании с ее городами Толедо или Кордова. В романе «Почерк Леонардо» калейдоскоп пространств представлен такими географическими координатами, как Киев, Мариуполь, Ейск, Средний Запад, штат Канзас, Монреаль, Берлин, Франкфурт. Примечательно, что географическое и художественное пространство стран неразрывно, конечно, связано с их историческим временем, и оно, таким образом, простирается в глубь веков, выходя на поверхность уже в XX веке и даже в конце XX – начале XXI веков.

Идея неразрывности, непрерывности и линейности пространства во времени, актуализированная в повествовании, реализуется через, например, живописное полотно, у которого «есть история» [Рубина 2012а: 152], как подчеркивает один из персонажей романа «Белая голубка Кордовы» – хозяин кафе. Известный искусствовед и подпольный копировальщик полотен выдающихся художников Захар Кордовин неожиданно в одном толедском кафе обнаруживает картину, принадлежащую кисти некоего Саккариаса Кордоверы из мастерской Эль-Греко: *«В стенной неглубокой нише он увидел то, чего не мог видеть... <...> Там висела картина. Подумав, что обознался в полутьме, он шагнул к ней, протянул руку и ладонью заскользил по холсту. Нет, не обознался! Есть еще порох в пороховницах... Ладонь опять потянулась к картине, пальцы жадно вибрировали: так умирающий от жажды тянется губами к лужице воды на дне иссохшего ручья. Да – старая, очень старая картина: обвисший холст, местами утраченный красочный слой и... черт, свету мне, свету!!!»* [Там же: 150]. По мере приближения к «тексту» картины, вставания в него, Кордовин «вживается» в полотно, ждет окончания экспертизы, в результате которой обнаруживается еще один пласт изображенного, и герой переживает чувства экстатического просветления. Картина, на протяжении веков скрывающая под верхним слоем рисунка настоящее изображение кордовинского предка – известного пирата, «освобождается» от мрачных красок в прямом и переносном смысле слов. Пространство памяти Захара Кордовина освещается новым знанием – он начинает понимать, в чем заключается «его настоящая ДНК: его мысль, его страсть, родная кровь и негасимая память – его удел» [Там же: 400]. Он благодаря именно картине понимает, каковы его корни, кто его предки, откуда в его матери, да и в нем самом, жгучая пиратская цепкость к жизни, способность испанца цыганских кровей «выскочить» и «проскользнуть», «обмануть» судьбу и спастись. Из мрачных глубин тайны кордовинского рода, олицетворенной верхним мрачным слоем картины («...*Он различил несколько мест утрат живописного слоя, жесткий кракелюр с загнутыми краями, взбугривание... Изумительное состояние для немедленного осуществления всесторонней технологической экспертизы»*) [Там же: 153]), проступают и обнажаются лабиринты истории семьи Кордовиных – Кордовера. В процессе экспертизы верхний слой изображения («*Только не сходи с ума, дон Саккариас. Что это? Какой-то святой, монах, каноник? Совершенно эль-грековский пошиб... <...> бескровное удлинненное*

лицо, черная сутана... посох в левой руке... правая протянута к зрителю типичным жестом с картин толедского мастера – полураскрытой ладонью. В мастерской Эль Греко такие изготавливались десятками, он же был великий халтурщик, наш славный византийский грек Доминикос» [Там же: 151]) обнажает новое содержательное пространство картины с изображением предка Захара, «этим невероятным святым с кортиком <...>, у которого тоже было свое понимание закона и беззакония» [Там же: 508].

Реальный Захар Кордовин попадает в зазеркалье пространства картины, и ему открывается его собственная фамильная история: «Вперив в лицо на портрете ответный яростно-непреклонный взгляд, упрямо сведя прямые черные брови, он медленно перевел взгляд в зеркало... и чуть не уронил его! Сходство его в зеркале со **святым Бенедиктом**, или как там называли когда-то этого парня, было таким обескураживающим, что и усмехнуться не получалось. Несколько мгновений он сидел, не шевелясь, не меняя выражения лица, озадаченно переводя взгляд с зеркала на холст... – Мистика... <...> – Или, скорее, месть. Ведь я отнял у художника имя <...> А это оказался отчаянный художник: он сопротивляется, борется с грабителем до последнего! До последнего молчаливого взгляда сражается за свое! Такое, согласись, в нашей практике мы видим впервые... Впервые я встретил достойного соперника. Или... или просто столкнулся с самим собой?!» [Там же: 424]. Время повернулось вспять, утраченная на протяжении веков родовая связь восстановлена, все вернулось на круги своя, и равновесие вновь обретоно. Идея наслоения пространственных и временных пластов реализуется при помощи интермедиально ориентированного экфрастического изображения переживаний героя, рожденных вследствие созерцания произведения живописи.

Визуализация пространства достигается в романе при помощи пейзажных зарисовок, выстроенных по законам композиции рисунка и дополненных звуковой орнаментовкой, органично завершающей экфрастическое полотно ситуации. «Здесь царил звонкий сухой зной, зудели осы, вибрировал воздух в серебристом свете олив, а небесные воды пробивала явная оранжевая струя... Ритмы окрестных холмов, расчесанных гигантским гребнем под виноградники или присыпанных кругло-растрепанными кронами олив, весело перебивались красной и темно-серой черепицей белых и темно-розовых вилл, с обязательной четырёхугольной башней на углу, открытая галерея пришлепнута крышей, ни дать ни взять — академический коллап новоиспеченного магистра» [Там же: 238]. Итальянский пейзаж насыщен достаточно лаконичной конкретикой описания: «На чистом небосводе застряло заблудившееся крахмальное облако, которое к обеду медленно распустилось, как кувшинка на воде, томительно колыхаясь в небесных струях» [Там же] или «Солнце уже покинуло холмы, и только небо еще отдавало ровный тускло-оранжевый свет, придавая странный светящийся тон белым камешкам на дорожке, круто сбегавшей от ворот с вершины холма. Вокруг двора, зажато амфитеатром двух склонов, вразной росли оливы. Чуть поодаль черное кипарисовое каре окружало бассейн, озаренный с бортов четырьмя желтыми лампами, отчего отражения кипарисов ломко бежали по воде и никак не могли прибежать. На каменных плитах двора срезанной высохшей кожурой какого-то овоща лежала спираль сброшенной змеиной кожи» [Там же: 239]. Застывшая, но полная духа движения картина позволяет в полном объеме визуализировать словесно созданные параметры пространства: «В темной комнате гудел душноватый полуденный сумрак, надрывалась одинокая муха меж черными балками беленого потолка. Сквозь ребра зеленых ставен на красный каменный пол легли полосы жаркого солнца... А когда он проснулся, солнечные струны уже дотянулись в самый угол, к массивному темно-красному буфету с пузатыми стеклянными дверцами, заблудились там и вскоре погасли» [Там же]. Звуковой орнамент, сопровождающий описание пространства, в романе Д. Рубиной выполняет функцию пространственной мифологемы, поскольку смысловая нагрузка звенящего, не отражающегося в пределах звука соответствует образу открытого пространства: «...царил звонкий сухой зной, зудели осы, вибрировал воздух в серебристом свете олив, а небесные воды пробивала явная оранжевая струя» [Там же: 238] – свистящие, звенящие, струящиеся звуки, передающие жужжание ос и зудение насекомых. Перед читателем представлено слепящее пространство без границ в зрительной и звуковой перспективе. Кроме того, в тексте романа выразимыми через цвет становятся звуковые характеристики явлений – один из персонажей, Аркадий Викторович Босота имеет «мягкий, теплого охристого тембра убедительный голос» [Там же: 324]. И эта зрительно выраженная – в цвете – характеристика звуков дополняется характеристикой пространства: окрашенный голос вынуждает изменить ракурс в пространстве («...этот голос его даже не окликнул, а круто развернул к себе» [Там же]).

Итальянский пейзаж в романе «Белая голубка Кордовы» представляет собой пример использования онтологической интермедиальности, поскольку в повествовательной ткани произведения ярко проявляется живописность окружающего героя пространства: «Раннее утро в глубокой альпийской тени гор: немислимая **картинная** (выделено нами. – С. К.) красота, противопоставленная любому живописцу. Словно Всевышнему в этих краях изменило чувство меры, и вместо нежнейшей растушевки он – особенно в полдень – пошел в ярмарочный разнос, шлепая буйные краски на клеенчатый коврик: высокие пики изумрудно-зеленых гор, прямолинейная «сочная» синь высокого неба, отполированная гладь озера с крошечным островком торчащих вразной берез... Но ранним утром здешние краски еще деликатны и бледны. Легкая прозрачная кисть...» [Там же: 223]. Соотнесенность с живописным полотном

подчеркивается отсылкой к образу Всевышнего художника – Бога, упоминанием картины, красок, техники растушевки, кисти. Несколькими штрихами автор дает абрис пространства: «...сбежал по зеленому косоугру к росистой калитке. Та открывалась прямо в озеро, деревянные ступени уходили к небольшому помосту в воду...» [Там же: 223–224].

Подобное интермедialное установление в литературном тексте становится более актуальным, поскольку природа экфрасиса, отражающего трансформационные процессы, является, как известно, чрезвычайно близкой природе метафоры. В то же время, в отличие от метафоры, которая в прямом смысле обозначает не реально существующий предмет, а образ, экфрасис непосредственно изображает конкретный объект.

Вспомним, что У. Эко в работе «Открытое произведение» (1962) [Эко 2004] рассматривает явление, пришедшее из термодинамики – энтропию. Принцип энтропии, как объясняет его У. Эко, заключается в следующем: «...Если после преобразования работы в теплоту (первый закон термодинамики) я преобразую эту теплоту в работу, мне не удастся вернуться к исходному количеству этой работы. Наблюдается уменьшение, или, как обычно говорят, „расход“ энергии, которую уже не удастся восстановить. Энергия „расходуется“. Таким образом, некоторые природные процессы не являются полностью обратимыми» [Там же: 107]. В контексте нашего исследования явления интермедialности и конкретно экфрасиса, мы можем, конечно, говорить о «расходе» энергии-смысла при передаче впечатления от произведения одного искусства средствами другого вида искусства. Однако важным становится, по нашему мнению, обратный эффект: при перенесении какого-либо продукта творчества в систему координат другого вида искусства смысл обогащается новыми импульсами, служащими отправной точкой, побуждающей слушателя (зрителя) адекватно, в полном объеме воспринимать эстетический объект. Как подчеркивает У. Эко, «энтропия представляет собой измерение состояния наибольшей равновесности, к которому стремятся естественные процессы» [Там же: 108]. Из этих наблюдений следует вывод о том, что экфрасическое описание, во-первых, явление столь же естественное, как и закономерное; во-вторых, экфрасис отражает естественный процесс стремления «менее единообразного» к «более единообразному».

Топоэкфрасическое изображение места действия, которое является героем литературного произведения, пересоздает в романе «Белая голубка Кордовы» «реальную» действительность в произведении словесного искусства. Примерами могут служить описания Винницы и Питера, Иерусалима и Рима, Толедо, Кордовы и Ватикана. Экстатическое состояние восторга от прикосновения к атмосфере города или, напротив, блаженное состояние покоя, заполнившее душу и тело Захара Кордовина, передается при помощи зрительно воссоздаваемых красок, маркеров пространственной перспективы и заполнивших пространство архитектурных строений: «...с первыми признаками усталости небосвода он усаживался на балконе с вином и закуской и держал свою вахту заката, прослеживая все стадии революции города и неба за эти часы. Перед ним на близких планах высились, еще освещенные солнцем, пеналы колоколен монастыря святой Исабель и церквей Сан Лукас и Сан Андрее. Справа рогато-кружевной, стрелчатой глыбой ожидал преображения кафедральный собор, пока еще глухой, серовато-песочный... На дальнем холме краснела темным янтарем мощная цитадель Семинарии. Внизу и далеко вокруг на разных уровнях коробились розово-серые, пестрые, с ревматическими суставами на стыках, длинные макаронины старых черепичных крыш... Ближайшие полчаса солнце еще будет держать город под прицелом, неохотно сдвывая позиции. Еще будут мягко мерцать розоватые кирпичные стены домов с вмурованными в них булыжниками — ни дать ни взять панцири гигантских черепах в кирпичной кладке, или спинки твердой ореховой скорлупы: классический образец стиля «мудехар», мавританское наследие Испании. Но по мере убывания пурпура и граната в бутылке «Фаустино VII» все больше солнца будет перетекать в нижние слои облаков, словно бы наполняя длинную глубокую рану заката в темно-зеленом теле небосвода» [Рубина 2012а: 126–127].

В романе «Почерк Леонардо» описание Киева наполнено щемящей ностальгией, нежностью воспоминаний о городских зарисовках, всплывающих в памяти Нюты: «Нет, с Христиной явно куда интересней, чем с Полиной. Та только водит Нюту гулять в Жилианский садик и чинно раскачивает тяжелую медленную ладью железной качели, не позволяя разогнать ее до небес. Еще они в Липках гуляют, в парке Ватутина – там и вправду липы растут, огромные, пахучие, весной на ветках появляются маленькие зеленые пропеллеры, липкие на концах. Можно их раскрять и наклеить на нос» [Рубина 2012б: 44], «Проходными дворами Киева можно было полгорода пронизать – каменные ступени, подворотни, перепады высот, замшелые лесенки с одной улицы на другую. Запах прелого, слежавшегося тополиного пуха, а над ним – одуряющий запах лип и непередаваемо тонкий, как звук далекого английского рожка, вечерний аромат бархатистых лиловых цветков с оперным именем „метиола“» [Там же: 52–53]. Столь же живописными предстают экфрасические описания природы Германии осенью, словно пересказ-«перевод» художественного полотна на язык словесного искусства: «В солнечный день: высоченые своды синевы над головой, пастозные лепные облака, словно кто на синюю палитру щедро выдавил белил из огромного тюба; исполненная кротости плавная красота Рейна в крутых виноградных берегах, башни и башенки замков на желтовато-багряных склонах, блики солнца на черном сланце высоких крыш, на петушках церковных шпилей» [Там же: 82], «Все ехал и ехал мимо виноградников, ослепительно желтых полей цветущего рапса, вдоль опрокинутого к горизонту поля,

посреди которого огромным пулеметом крутилась дождевальная установка, постреливая дымной водяной струей» [Там же: 82], «На башне флюгер – винная бочка, выкрашенная золотой краской. На бочке – оперенная стрела. На стреле сидит сойка» [Там же: 86]. В случае описания цветных фотографий автор передает яркость изображения природы, вызывая зрительный образ: «Виноградники, виноградники в разных шпосах; высокие рейнские берега, словно прочесанные гигантским гребнем, – нежно зеленеющие в мае, пламенеющие в сентябре. Черная графика голых виноградных лоз, иероглифы зимних ветвей на фоне заснеженного склона» [Там же].

Интересно и то, что пространственный образ в анализируемых романах, созданный при помощи словесных зарисовок, отсылок к акварельным эскизам или полотнам живописи, воплощенной в разных техниках, дополняется автором одорологическими элементами в повествовании. Так, описание киевского пространства характеризуется запахами, вызывающими определенные импрессионистически окрашенные ассоциации в памяти персонажей романов: «Однако главным был запах круглого хлеба – „арнаутской булки“, и сейчас мне кажется, что при всей своей любви к деревянным духовым дед приезжал в Киев именно за ним – за неповторимым, духовитым и сытным запахом „арнаутки“. <...> ...Божественный аромат моих детских киевских гостеваний» [Там же: 53], «Уютно и тонко благоухал вечерами куст мелкой чайной розы на углу. Деревце сирени с неказистыми бледными цветками излучало в мае запах, так густо заполнявший весь двор, что хотелось глубже дышать» [Там же: 97] и др.

Заключение. Итак, именно явление экфрасиса позволяет выявить сложные отношения времени и пространства в литературном тексте. Таким образом, мы видим, что экфрасис «утверждает» целостность всей совокупности разных видов искусства. Такого рода целостность многомерна: развертываясь как временная линейная последовательность отдельно взятых текстов или их совокупностей, с одной стороны, эта целостность, с другой, образует значимый палимпсест, слои которого, накладываясь друг на друга, создают некую идеальную картину. А дальнейшее изучение экфрасиса будет только способствовать адекватному прочтению любого литературного текста, включая «текст», например, живописи или архитектуры.

Визуализированное пространство по воле автора приобретает дополнительные характеристики: свет, цвет, запах, вкус, детали быта, элементы архитектуры, вещи, которыми пользуются люди. Образы и детали играют роль символов пространственной перспективы, визуализируя художественный мир в романах «Почерк Леонардо» и «Белая голубка Кордовы». Пространство в романах, как на полотнах живописи, предстает перед читателем открытым или замкнутым, близким или далеким, соответствующим реальным параметрам мира или принадлежащим Зазеркалью. В целом, необходимо назвать целый ряд привходящих мотивов и образов в романах, требующих отдельного рассмотрения, но непосредственно связанных с онтологической интермедиальной визуализацией пространства: дом, подвал, лестница, окно, зеркало, мир Зазеркалья, арена цирка, дороги, перемещение в пространстве на автомобиле, мотоцикле или самолете, география улиц, переулков, площадей города, архитектурные сооружения, мосты и другие образы. Как видим, «топозкфрасистический акцент» в поэтике романов Д. Рубиной неизбежно должен приводить к разговору о городском тексте.

Гибрид разных видов искусства порождает интермедиальное мышление, реализованное в полистилистическом полиглотном (по Ю. Лотману) творческом методе писательницы. Таким образом, Д. Рубину в современной литературе в некоторой степени можно рассматривать как писателя-медиатора, на глубинном уровне сближающего в своей прозе коды литературы и живописи.

Библиография

- Рубина Д. Белая голубка Кордовы. Повести и рассказы / Дина Рубина. – М.: Эксмо, 2012а. – 816 с.
 Рубина Д. Почерк Леонардо. Повести и рассказы / Дина Рубина. – М.: Эксмо, 2012б. – 688 с.
 Тишунина Н.В. Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана. Материалы Международной научной конференции (18 мая 2001 г). Санкт-Петербург. Серия «Symposium». Вып. 12. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 149–154.
 Эко У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике / Пер. с итал. А. Шурбелева. – СПб.: Академический проект, 2004. – 384 с.
 Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума / Под ред. Л. Геллера. – М.: Изд-во «МИК», 2002. – 216 с.
 Schroter J. Intermedialitat [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.theorie-dermedien.de/text_detail.php?nr=1

Проблемы перевода в современной литературе (на примере поэзии Иосифа Бродского)

Кошурникова Татьяна Владиславовна

Институт развития образования Кировской области, Россия
610046, г. Киров, ул. Р. Ердякова, 23/2
кандидат филологических наук
E-mail: tkoshurnikova@mail.ru

Аннотация. Перевод – это сложный и многогранный вид человеческой деятельности. Хотя обычно говорят о переводе «с одного языка на другой», но в действительности в процессе перевода происходит не просто замена одного языка другим. В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные складывания мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки. В статье исследуется данный лингвистический аспект в контексте литературы конца XX–начала XXI веков на примере творчества Нобелевского лауреата, переводчика, поэта-эссеиста Иосифа Бродского.

Ключевые слова: теория перевода, лингвистический аспект перевода, теория неперевода, информативный перевод, индивидуально-авторские особенности языка, переводческая эквивалентность, синтаксический параллелизм, категория рода, ритм, рифма, языковая традиция, культура мышления.

УДК 808.2+ 81'25:82-1

Problems of translation in modern literature (A case of Joseph Brodsky's poetry)

Tatiana V. Koshurnikova

The Institute of Education Development of the Kirov Region, Russia
610046 Kirov, Erdjuakov Str., 23/2
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: tkoshurnikova@mail.ru

Abstract. Translation is a complicated and multi-faceted kind of human activity. Although one usually speaks about translation “from one language into another”, in reality translation does not mean the replacement of one language by the other. Translation is accompanied by a confrontation between different cultures, personalities, ways of thinking, literatures, epochs, levels of development, traditions and attitudes. The article studies this linguistic aspect in the context of literature of late 20th–early 21st centuries drawing on the works by Joseph Brodsky, Nobel laureate, translator, poet-essayist.

Key words: translation theory, linguistic aspect of translation, theory of non-translatability, informative translation, author's individual language peculiarities, translation equivalence, syntax parallelism, gender category, rhythm, rhyme, linguistic tradition, thinking culture.

UDC 808.2+ 81'25:82-1

Введение. Область переводоведения на сегодняшний день является малоизученной сферой познания. Перевод – это сложный и многогранный вид человеческой деятельности. Хотя обычно говорят о переводе «с одного языка на другой», но происходит не просто замена одного языка другим: в заново рожденном тексте в процессе перевода сталкиваются различные культуры и разные личности, иные складывания мышления и непохожие литературы, эпохи и уровни развития, традиции и установки.

Материалы и методы. Материалом исследования является творчество Нобелевского лауреата, переводчика, поэта-эссеиста Иосифа Бродского в контексте литературы конца XX – начала XXI веков. Методы исследования – анализ, синтез, систематизация, обобщение, применение которых обусловлено целью данного исследования

Обсуждение. Традиционное представление о том, что главную роль в переводе играют языки, получило серьезное научное обоснование. До сих пор в большинстве фундаментальных работ по лингвистике отсутствует даже упоминание о переводе как о возможном объекте лингвистического исследования, хотя уже Р. Якобсон подчеркивал, что «широко распространенная практика межязыковой коммуникации, особенно переводческая деятельность, должна находиться под постоянным наблюдением лингвистической науки».

Отсутствию у многих языковедов интереса к переводческой проблематике в первой половине XX столетия способствовало преобладание в лингвистической науке идей структурализма. Стремясь обеспечить объективное описание языка, приблизить лингвистику к точным наукам, языковеды с готовностью восприняли призыв Соссюра изучать язык «в себе и для себя», ограничиваясь областью «внутренней лингвистики», или, иначе, «микрولينгвистики». Добиваясь научной точности и объективности, языковеды сосредоточили свое внимание на тех сторонах языковой структуры, которые можно непосредственно наблюдать, измерять, подсчитывать, доказательно описывать и классифицировать: звуковой, морфемный

и лексический состав языка, его синтаксический строй, синтагматические и парадигматические связи его единиц, их сочетаемость, распределение в текстах (дистрибуция), частотность употребления и т.п. В результате языкознание достигло значительных успехов в научном анализе структурной организации многих языков.

Однако из структуралистского подхода к изучению языка логически вытекала необходимость отказа от исследования содержательной стороны языка. Поэтому всякие суждения о значениях заведомо считались ненаучными, «менталистскими», и семантике не находилось места в науке о языке. По этой же причине максимальной единицей языка, подвергавшейся анализу, оказывалось предложение, поскольку более крупные речевые единицы – тексты – невозможно было объективно анализировать, не обращая к их семантике. Понятно, что такая лингвистика не способна была заниматься проблемами перевода, суть которого заключается в передаче содержания иноязычного текста средствами другого языка.

Со своей стороны сами переводчики весьма скептически относились к роли науки о языке в исследовании особенностей переводческой деятельности. Согласно широко распространенному мнению, в процессе перевода языковые факторы (под которыми часто понималось владение переводчиком двумя языками) имеют при переводе столь же второстепенное значение, как знание нотной записи при сочинении музыки. В основном же, переложение с одного языка на другой – это операция отнюдь не лингвистическая, и языкознание мало что может дать теории перевода.

Но лингвисты не только игнорировали переводческую проблематику, они еще и дали дополнительные основания для появления так называемой *теории непереводимости*, согласно которой перевод вообще невозможен. Если поэты, критики и филологи высказывали сомнения в возможности воспроизвести в переводе художественные особенности оригинала, его национальную специфику, литературные, исторические и культурно-бытовые ассоциации и тому подобные тонкости, то известная языковедам уникальность словарного состава и грамматического строя каждого языка позволяла утверждать, что полное тождество текстов оригинала и перевода в принципе невозможно, а следовательно, невозможен и он сам. Получалось парадоксальное положение: практическая деятельность, которая осуществлялась на протяжении многих веков, оказывалась теоретически невозможной.

После окончания Второй мировой войны произошел так называемый информационный взрыв – резко увеличение обмена информацией между людьми и народами, который сопровождался «переводческим взрывом» – соответствующим увеличением масштабов переводческой деятельности во всем мире. Появились новые виды переводов: синхронный перевод, перевод (дублирование) кинофильмов, радиопередач, телепрограмм. Помимо большого числа переводимых книг, переводится устно и письменно огромное количество материалов в рамках деятельности различных организаций, учреждений и предприятий. Переводами стали заниматься не только профессионалы, но и многие другие специалисты, владеющие иностранными языками: инженеры, библиотекари, дипломаты, референты, преподаватели, сотрудники информационных центров. Возникла необходимость в подготовке большой армии специалистов. Недостаточно было готовить профессиональных переводчиков методом «индивидуального ученичества», когда какой-нибудь опытный специалист опекал нескольких учеников, знакомя их с тайнами мастерства, и во всех странах были открыты переводческие школы, факультеты, отделения университетов и тому подобные учебные заведения. Потребовалось разработать соответствующие учебные планы и программы. Невиданные ранее масштабы переводческой деятельности и задачи массовой подготовки профессиональных переводчиков сделали необходимым всестороннее изучение феномена перевода.

Большую роль в привлечении внимания лингвистов к проблемам перевода сыграло и качественное изменение переводческой деятельности. Хотя по-прежнему во всем мире переводилось большое количество произведений художественной литературы, на первое место по объему и значимости вышли нехудожественные (информативные) переводы: научно-технические, общественно-политические, экономические, юридические и др. Если в художественном переводе основные проблемы переводчика были связаны с необходимостью передавать художественно-эстетические достоинства оригинала и его индивидуально-авторские особенности, то трудности информативного перевода были, главным образом, лингвистического характера. Здесь переводимые тексты были часто анонимными, написаны стандартным общеразговорным языком, индивидуально-авторские особенности несущественны, и переводческие проблемы, в основном, определялись различиями в значениях единиц двух языков, в их функционировании, в способах построения речевых высказываний и текстов.

Если изменения в переводческой деятельности не могли не привлечь внимания лингвистов, то само развитие языкознания сделало возможным включение перевода в сферу их интересов. Ко второй половине двадцатого столетия лингвистика существенно изменила свою научную ориентацию. Достигнув серьезных результатов в изучении формальностей структуры языка, лингвисты значительно расширили область своих исследований, включив в нее проблемы внешней лингвистики (макролингвистики), в рамках которой рассматриваются такие фундаментальные вопросы, как связь языка с обществом, мышлением и действительностью, лингвистические и экстралингвистические аспекты вербальной коммуникации, способы организации и передачи информации в человеческом обществе. Важное место в науке о языке заняли исследования содержательной структуры речевых

высказываний и текстов, контекстуальных значений языковых единиц, способов описания ситуаций. В распоряжении лингвистов появились методы исследования того, как реально осуществляется обмен информацией с помощью языковых единиц в конкретных актах речи, в конкретных ситуациях общения. Понятно, что возможности такой лингвистики в изучении перевода неизмеримо возросли, и теперь многие важнейшие стороны этого феномена могут быть описаны в лингвистических терминах.

Немаловажным оказалось и то, что, приступив к изучению проблемы, лингвисты быстро обнаружили, что не только лингвистика может внести большой вклад в теорию перевода, но и перевод может многое дать самой лингвистике. Переводы оказались ценным источником информации о языках, участвующих в этом процессе. В ходе переводческой деятельности, которая в таких огромных масштабах осуществляется в современном мире, происходит своеобразный лингвистический эксперимент по коммуникативному приравниванию высказываний и текстов на двух языках. При этом обнаруживаются сходства и различия в употреблении единиц и структур каждого из этих языков для выражения одинаковых функций и описания одинаковых ситуаций. Благодаря этому удается обнаружить некоторые особенности структуры и функционирования языка, которые ускользали от внимания при использовании иных методов исследования.

Дополнительным стимулом для развития лингвистической теории перевода послужили попытки создать различные системы машинного перевода. Появление быстродействующих электронно-вычислительных машин породило надежды, что функции переводчика гораздо быстрее и дешевле сможет выполнять все более совершенствующийся компьютер. Компьютеры с успехом применялись для декодирования зашифрованных сообщений, а перевод можно было представить, как декодирование текста на языке перевода, зашифрованного с помощью языка оригинала. Первые попытки машинного перевода давали малоудовлетворительные результаты, но были надежды, что новые поколения компьютеров с большим объемом памяти успешно справятся с этой задачей. Однако вскоре стало ясно, что основные проблемы машинного перевода связаны не с недостаточной памятью компьютера, а с неумением создать такую программу, которая позволила бы машине столь же успешно преодолевать многочисленные переводческие трудности, как это делает человек.

И тут оказалось, что никто не может объяснить, как человек осуществляет перевод, поскольку этот вид человеческой деятельности оставался недостаточно изученным. Поэтому многие лингвисты, занимавшиеся вопросами машинного перевода, переключили свое внимание на изучение перевода «человеческого», пытаясь там найти пути преодоления трудностей.

В настоящее время современные программы машинного перевода не могут обеспечивать высокое качество перевода текстов любой сложности и, естественно, не претендуют на полную замену переводчика-человека. Тем не менее, машинный перевод успешно применяется в трех основных случаях. Во-первых, программа составляется для перевода узкоспециальных текстов, стандартных по форме, с ограниченным составом лексики и грамматики. Во-вторых, машина дает возможность быстро получить большой объем переводов невысокого качества, которые позволяют судить об общем содержании оригиналов и решать, что в них целесообразно дать переводчику для более точного воспроизведения. В-третьих, в работу включается редактор, который либо готовит текст к переводу (предредактирование), устраняя или разъясняя трудные для машины места, либо редактирует уже переведенный текст (постредактирование), устраняя ошибки и неточности.

Определенную роль сыграл и субъективный фактор. Переводческие факультеты и отделения создавались, главным образом, при университетах и институтах иностранных языков, и подготовкой будущих специалистов занимались преподаватели иностранных языков, филологи и лингвисты. Именно они, в первую очередь, осознали необходимость теоретического осмысления переводческой деятельности и попытались решить эту задачу методами своей науки.

Хотя нельзя было рассчитывать, что можно будет изучить стороны переводческой деятельности даже в рамках макролингвистики. Стало очевидно, что самые важные аспекты перевода связаны с языком. Особенности существования и использования языка определяют и необходимость перевода, и основные трудности, с которыми сталкивается переводчик, и возможности преодоления этих трудностей.

Сложность заключается в том, что машинный перевод практически невозможен. Специально разработанная техника переводит слова, а не смысл. Сталкиваясь с разностью культур, готовый перевод не отвечает требованиям получателя перевода, теряется смысл, который вкладывался в исходный текст носителем языка. По этой причине процесс перевода длителен и сложен. Он требует работы человека, который одинаково хорошо владеет не только языком обоих народов, но и его культурой быта. Переводчик несет повышенную ответственность за переводимый текст.

В современных условиях значительно выросли требования к точности перевода. Ошибки в переводе ответственных текстов могут повлечь за собой самые серьезные последствия – политические конфликты, материальные потери, человеческие жертвы.

В переводе наблюдается тенденция преобладания текстов технического характера.

Большое тематическое, языковое и стилистическое разнообразие переводимых текстов, практическая невозможность узкой специализации, существование канонических переводов – все это неполный список отличительных черт современной переводческой деятельности.

Кроме того, существует **теория непереводимости**. Это означает, что некоторые тексты не поддаются переводу с одного языка на другой, он невозможен по ряду причин.

Понятие переводческой эквивалентности – одна из центральных проблем теории перевода. Хотя перевод предназначен для полноправной замены оригинала, его полная тождественность исходному тексту недостижима, и можно говорить лишь об эквивалентности, т.е. о какой-то степени близости перевода к оригиналу. В то же время эквивалентность признается важнейшей характеристикой перевода, и предлагаются различные пути определения этого понятия.

Эквивалентность – это максимальная близость перевода к оригиналу; сохранение какой-то инвариантной части содержания.

Процесс перевода также сталкивается с проблемами описания данного вида деятельности. Поскольку этот процесс осуществляется в голове переводчика и его нельзя наблюдать непосредственно, используются различные косвенные методы анализа. В переводе выделяют отдельные этапы, применяют методы интроспекции. Кроме того, используются различные межъязыковые преобразования (трансформации): лексические, грамматические, лексико-грамматические.

Как и всякая научная дисциплина, современное переводоведение создавалось усилиями ученых многих стран. Естественно, особый вклад в разработку теории перевода внесли исследователи тех стран, где переводческая деятельность приобрела широкий размах. Немалая заслуга в этой области принадлежит отечественной науке. Много ценных результатов получено учеными США, Великобритании, Франции, Германии и ряда других стран.

Теоретическое осмысление переводческой деятельности имеет несомненное практическое значение. Профессиональная компетенция переводчика предполагает знакомство с основными положениями современного переводоведения, умение использовать их при решении практических задач. Изучение трудов отечественных и зарубежных теоретиков перевода составляет важную часть подготовки будущих переводчиков.

Сегодня в библиотеках можно встретить многочисленные переводы русской классической литературы: А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Ф.М. Достоевский, В.В. Набоков. Однако современная русская литература практически не переводится. Среди современных авторов, чьи произведения можно встретить в переводе на иностранные языки, – Д. Рубина, В. Аксенов, Л. Улицкая.

В настоящее время мало переводят других современных авторов. Мы попытались исследовать проблему современного перевода, рассмотрев это на примере перевода поэзии И.А. Бродского, лауреата Нобелевской премии 1987 года. И.А. Бродский – поэт мирового значения, обозначивший в своем творчестве высочайший уровень развития литературы XX века и завершивший XX век русской литературы.

Для исследования проблемы перевода в данной статье мы остановимся на двух стихотворениях И.А. Бродского с целью их анализа и выявления контекстуальных соответствий в английском и русском языках.

Стихотворение «Одиночество» (1959)

*Когда теряет равновесие
твое сознание усталое,
когда ступени этой лестницы
уходят из-под ног, как палуба,
когда плюет на человечество
твое ночное одиночество, –*

*ты можешь
размышлять о вечности
и сомневаться в непорочности
идей, гипотез, восприятия,
произведения искусства,
и – кстати – самого зачатия
Мадонной сына Иисуса.*

*Но лучше поклоняться данности
с глубокими ее могилами,
которые потом,
за давностью,
покажутся такими милыми.*

*Да.
Лучше поклоняться данности
с короткими ее дорогами,*

*When you fatigued
And lose control on yourself,
When like a deck the stair get away
And your night solitude don't care on humanity, –*

*You can ruminate on eternity
And mistrust the virginity of
Hypothesis, sense and ideas,
A masterpiece and even a birth of Christ.*

*But you'd better adore the reality
Admire its deep graves,
Which will seem to you so pretty
In some later years.*

*Yes.
You'd better adore the reality
Admire its short distant roads
Which will seem to you strongly broad,
Unmeasured and dusty,
Powdered with compromises,
Depicting the bird of prey's wings.*

Yes. You'd better adore the reality

*которые потом
до странности
покажутся тебе
широкими,
покажутся большими, пыльными,
усеянными компромиссами,
покажутся большими крыльями,
покажутся большими птицами.*

*With its poor prejudices
Which your limping truths will preserve
And like the railing
Dirty a bit
Support you along this erose stair.*

*Да. Лучше поклоняться данности
с убогими ее мерилami,
которые потом до крайности,
послужат для тебя перилами
(хотя и не особо чистыми),
удерживающими в равновесии
твои хромяющие истины
на этой выщербленной лестнице.*

Данное стихотворение поэта относится к ранней лирике. Оно противоречиво: с одной стороны, от него веет свойственным юношам разочарованием в жизни, поиском своего места в этом мире, а с другой – взрослым пониманием его законов. Это стихотворение относится к тому же периоду, что и «Воротишься на родину», более того, в этих выстраданных строках есть что-то общее: тема одиночества, разочарования. На наш взгляд, на первый план выходит проблема пытаться что-то изменить в мире, подвергать все сомнению или «поклоняться данности», то есть принимать окружающий мир и людей такими, какие они есть, смириться, а может быть, и сдаться. Наслаждаться тем, что имеешь, или всегда стремиться к чему-то большему, не останавливаться на достигнутом, а постоянно самосовершенствоваться.

В стихотворении затрагивается философский вопрос: как правильно прожить жизнь. Лирический герой стихотворения предлагает два способа. Первый способ – жить, опираясь на уже существующие установки, находить в решении проблем компромиссы. Не случайно в стихотворении так много символов: «крылья птицы», которые сами укажут тебе дорогу, «мерила», т.е. стереотипы, «перила», которые всегда станут опорой, и не придется самому прилагать усилий. Второй способ – прожить жизнь, ни от чего не завися. Образ лестницы – некий лейтмотив. Можно держаться за перила и стоять на одном месте, а можно идти по ней вверх, «теряя равновесие», будучи на грани жизни и смерти. Образ палубы также противопоставлен «данности». Здесь описан образ восприятия жизни как судна, которое раскачивает тебя то в одну, то в другую сторону, а ты вынужден лавировать, чтобы не упасть в пропасть. Второй способ прожить жизнь призван ломать все стереотипы, идти вперед, добиваться успеха и не оглядываться назад.

Однако «человечество» склонно подавлять людей, которые развиваются и познают мир своим собственным, неповторимым способом. Мир людей превращает всех в одну массу, не позволяющую индивидуальности раскрыться. Но есть и нечто далекое от всей суеты, непорочное, вечное, истинное. Это Бог. Именно он укажет нам самый верный путь и наше предназначение.

Стихотворение построено на антитезе, и это заметно даже по его структуре: первые две строфы противопоставлены трем последним с помощью союза «но». Наряду с глубоким идейным содержанием, в стихотворении присутствуют изобразительно-выразительные средства: метафора (*теряет равновесие... сознание, плюет на человечество твое ... одиночество, хромяющие истины*), инверсия (*сознание усталое*), сравнение (*как палуба*). Оно насыщено и скрытыми сравнениями (*покажутся большими крыльями, покажутся большими птицами*), анафорой (*Когда..., Да. Лучше поклоняться данности*), эпитетами (*большими, пыльными*).

Синтаксический параллелизм является еще одной стилистической особенностью. Три последние строфы построены по одному образцу:

*Но лучше поклоняться данности
с глубокими ее могилами*

*Да. Лучше поклоняться данности
с короткими ее дорогами.....*

*Да. Лучше поклоняться данности
с убогими ее мерилami...*

Среди шипящих звуков преобладает звук [ч']. Возможно, это означает некую тишину, молчание, смирение с действительностью.

И. А. Бродский написал это стихотворение в достаточно раннем возрасте, но оно проникнуто глубоким философским осознанием жизни и неким протестом против действительности и сложившихся по-

рядков. Возможно, оно было первой восточкой той его поэзии, которая стала причиной эмиграции И.А. Бродского.

Стихотворение «Воротись на родину. Ну что ж...» (1961)

*Воротись на родину. Ну что ж.
Гляди вокруг, кому еще ты нужен,
кому теперь в друзья ты попадешь?
Воротись, купи себе на ужин*

*You will come back to motherland. And what?
Please look around, who really needs you?
With whom will you make friends?
When you return, buy for the dinner*

*какого-нибудь сладкого вина,
смотри в окно и думай понемногу:
во всем твоя одна, твоя вина,
и хорошо. Спасибо. Слава Богу.*

*A sort of some sweet wine
Look at the window and think a bit
The guilt is yours, it's only yours
And it's okay. Thanks God.*

*Как хорошо, что некого винить,
как хорошо, что ты никем не связан,
как хорошо, что до смерти любить
тебя никто на свете не обязан.*

*Oh, what a bless that nobody's in fault
Oh, what a bless that nobody ties up
Oh, what a bless that nobody's owed
To love you till the world ends up.*

*Как хорошо, что никогда во тьму
ничья рука тебя не провожала,
как хорошо на свете одному
идти пешком с шумящего вокзала.*

*Oh, what a bless that no one's hand
You in the darkness guided
Oh, what a bless to be alone
And to go foot from crowded station.*

*Как хорошо, на родину спеша,
поймать себя в словах неоткровенных
и вдруг понять, как медленно душа
заботится о новых переменах.*

*Oh, what a bless to birthplace hurrying up
And realize the words that aren't freehearted
And realize how slowly do the soul
Takes care of new changes.*

Стихотворение написано в 1961 году. Это период поэтического становления И.А. Бродского. В это время в его жизни происходят самые важные встречи: знакомства с величайшими фигурами Серебряного века: Евгением Рейном, Анатолием Найманом, Владимиром Уфляндом, Булатом Окуджавой, Анной Ахматовой, Н. Я. Мандельштам, Лидией Чуковской.

Произведение строится в форме монолога. Тематика стихотворения разнообразна. Ведущая – тема одиночества:

*Гляди вокруг, кому еще ты нужен...
Как хорошо на свете одному...*

Стихотворение построено на противопоставлении лирического героя внешнему миру (*Как хорошо на свете одному идти пешком с шумящего вокзала*). В основе произведения лежит мысль о том, что в светлом мире человек должен доверять лишь себе.

В последних трех катренах лирический герой приводит аргументы в пользу одиночества.

*Как хорошо, что ты никем не связан,
Как хорошо, что до смерти любить
Тебя никто на свете не обязан.*

Кроме того, на первый план в произведении выходит тема родины, отечества (*Воротись на родину*), дружбы (*кому теперь в друзья ты попадешь*). В стихотворении представлены два мира: мир лирического героя, который, по мнению автора, можно считать совершенным и единственно возможным для человека, и мир внешний, представленный образом *шумящего вокзала, окном, ничьей рукой, тьмой*.

Основная идея: чистота и глубина человеческой души нарушается влиянием внешнего мира. Человек способен и должен жить обособленно от других, чтобы сохранить гармонию и связь с Богом.

Тема Бога глубоко слышна в стихотворении: «*Спасибо. Слава Богу*». С ней тесно переплетается тема смирения (*во всем твоя, одна твоя вина*).

*Как хорошо, на родину спеша,
поймать себя в словах неоткровенных
и вдруг понять, как медленно душа
заботится о новых переменах.*

Спасение человеческой души возможно лишь через Веру, а этот процесс длительный, осознанный.

По одной из мыслей поэта, считается, что одиночество души можно победить с помощью отуманивания рассудка, тем самым заглушив голод душевный земной пищей и размышлениями.

...купи себе на ужин

Какого-нибудь сладкого вина,

Смотри в окно и думай понемногу...

Художественной особенностью стихотворения является широкое применение местоимений. Причем преобладают отрицательные и неопределенные местоимения: *некого, никто, никем, какого-нибудь, ничья*. Это свидетельствует о том, что для Бродского важна конкретика только в отношении лирического героя, а все остальное – суэта и не имеет значения.

На наш взгляд, во втором катрене обозначена причина того, что было сказано в трех последних строфах.

*...во всем твоя, одна твоя вина,
и хорошо. Спасибо. Слава Богу.*

Одиночество, с которым столкнулся герой, не случайно, и в том, что, вернувшись в родные края, герой вынужден проводить вечер в компании «сладкого вина», виноват он сам. Но это обстоятельство встречается лирическим героем как крест или кара, предначертанная Богом, т.е. обстоятельство, с которым надо смириться.

Стихотворение насыщено изобразительно-выразительными средствами: эпитеты (*слов неоткровенных, новые перемены*), анафора (*кому еще ты нужен, кому теперь в друзья...*), парцелляция (*Спасибо. Слава Богу*), рефрен (*твоя одна, твоя вина*), метонимия (*никогда во тьму ничья рука тебя не провожала*), инверсия (*словах неоткровенных*).

Три последних строфы начинаются с одного главного предложения (*Как хорошо, что...*), а затем идет придаточное. В третьем катрене усиливает эмоциональность и экспрессивность высказывания, лексический прием – градация.

*Как хорошо, что некого винить,
как хорошо, что ты никем не связан,
как хорошо, что до смерти любить
тебя никто на свете не обязан.*

Четвертый катрен построен на антитезе: *идти одному ... с шумящего вокзала*. Это противопоставление можно отнести и ко всему стихотворению.

В целом произведение статично: в нем присутствует только одно риторическое восклицание (*кому теперь в друзья ты попадешь?*). Однако образы преобладают над мотивами: 18: 15. Глаголы несовершенного вида преобладают над глаголами совершенного вида: 9: 6. Рифма в стихотворение перекрестная АВАВ, точная, мужская, женская.

Ассонанс является одной из наиболее заметных стилистических особенностей стихотворения. Преобладают звуки, представленные буквами Ш, Щ, Ж, Ч. Они доминируют на протяжении всего текста. Отсюда можно сделать вывод, что они имитируют звук внешнего мира, тот самый образ *шумящего вокзала* с палитрой различных голосов, слов, посторонних звуков.

В описании лирического героя встречаются такие же сочетания, как шарканье ног (*пешком*) или шепот души как некий внутренний голос (*Как хорошо на родину спеши... душа*).

Стихотворение «Воротись на родину» было написано И. Бродским в достаточно молодом возрасте. Тогда поэт и не предполагал, что это стихотворение станет пророческим: его возвращение на родину через несколько лет будет сопряжено с многочисленными трудностями. Однако одно обстоятельство, описанное в его стихотворении, не повторилось: на родине у И.А. Бродского были люди, которым он был нужен. Прежде всего, это его читатели. И, несмотря на то, что возвращения на родину самого поэта не произошло, его произведения дошли до современных читателей, были изданы и оценены по достоинству. Стихи поэта – наше национальное достояние.

Заключение. При переводе с русского языка на английский тексты подвергаются различного рода трансформациям, которые, в свою очередь, в некоторых случаях могут оказать негативное влияние на их смысловое и идейное содержание. Однако избежать трансформаций невозможно. Дело в том, что русский и английский языки обладают существенными различиями.

Во-первых, русский язык принадлежит к славянской группе языков, а английский – к германской.

Во-вторых, русский язык считается синтетическим, что означает тяготение к лексике, а именно: к значению самих слов. В то время как английский язык – аналитический: смысл высказывания доступен через грамматику и грамматические конструкции. Кроме того, в русском языке есть падежи, а значит, и разные падежные окончания (флексиции), которые отсутствуют в английском языке. В английском языке роль падежей выполняют предлоги.

Например: Я сходила в парикмахерскую. I had my hair cut.

Данный пример демонстрирует разность языков. В русском предложении мы опираемся на смысл конкретных слов и отсюда получаем информацию об объекте. В другом предложении специальная грамматическая конструкция Causative Form уже означает то, что действие было совершено не самостоятельно, а над объектом.

Еще одной отличительной особенностью двух языков является порядок слов. В русском языке порядок слов в предложении является выражением актуального членения, в то время как в английском – строго фиксированный порядок слов, что усложняет процесс перевода и поиска подходящей рифмы. Од-

нако и в английском языке поэтические переводы допускают несоответствия грамматическим нормам, но не грубые нарушения.

Категория рода, которая отсутствует в английском языке, также одна из проблемных точек для переводчика. Предложения в русском языке могут быть односоставными, т.е. содержать только главный член предложения. Данное явление невозможно в английском языке: в предложении всегда должны присутствовать оба члена. Кроме того, контекст в английском тексте играет решающую роль.

Таким образом, перед переводчиком стоит сложная задача. Он должен **максимально точно передать то, что и как было сказано на одном языке средствами другого языка, при этом соблюдая ритм и рифму и не привнося в готовый перевод собственных мыслей, отсутствующих в исходном тексте.**

Кроме всех указанных трудностей, при переводе мы столкнулись с такими проблемами, как выбор стилистически верного контекстуального эквивалента слова, вынужденное опущение части исходного текста или подстановка, добавление синтаксических знаков.

Поэт И.А. Бродский тоже занимался переводом, и на разность систем языков также было обращено его внимание. «...русский язык – это язык бесконечного ряда сложноподчиненных предложений, это язык отступлений, поэтому он настолько ограничен. Какой бы феномен вы ни собирались описывать, включая феномен зла, на русском это сделать легче, хотя бы потому, что зло чрезвычайно разветвлено и органично. Оно органично не менее добра. В то время как с английским языком происходит совершенно обратное: это язык именительного падежа. Он называет феномен, но не отражает его в полной мере, со всеми нюансами» [Гришаева 2008].

Не случайно перевод – это сложный и многогранный вид человеческой деятельности; в нем сталкиваются различные культуры, разные складывания мышления, разные личности, эпохи, уровни развития, разные традиции и установки.

Библиография

- Ахапкин Д.Н. Иосиф Бродский после России: комментарии к стихам. – Звезда, 2009.
- Бродский И.А. Главное, каким образом ты пытаешься понравиться Всевышнему // Независимая газета. Дэвид Бетеа – 10.02.2000.
- Бродский И.А. Книга интервью. Издание 4. – 2008.
- Бродский И.А. Нобелевская лекция. – Книжное обозрение, 1988. – № 24.
- Бродский И.А. Часть речи. Избранные стихотворения. – СПб.: «Азбука-классика», 2006.
- Бройтман С.Н. Авторская позиция в лирике И. Бродского. Поэтика русской классической и неоклассической лирики. – М.: Изд-во РГГУ, 2008.
- Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Академия, 2008.
- Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 1999.
- Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Academia, 2005.
- Руссова Н.Ю. 33-я буква на школьном уроке, или 33 стихотворения Бродского. – Нижний Новгород, 2009.
- Чуковская Л. Отрывки из дневника: Иосиф Бродский. – М.: Время, 2010.
- Янгфельдт Б. Язык есть Бог. Заметки об Иосифе Бродском. / Пер. со шведск. Б. Янгфельдта, пер. с англ. А. Нестерова. – М.: Астр, Corrus, 2012.

Концепт «язык» в прозе Сергея Довлатова

Смирнова Юлия Георгиевна

Алматинский университет энергетики и связи, Казахстан
050013, г. Алматы, ул. Байтурсынова, 126
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: aues@tut.by

Аннотация. В статье представлено новое исследование концепта «язык» на материале произведений Сергея Довлатова («Переводные картинки», «Трудное слово», «Ремесло», «Зона» etc.). К структуре довлатовского концепта «язык» принадлежит все, что обозначает строение понятия «язык», все, что делает его фактом культуры: этимология, ассоциации, оценки etc. В приведенных отрывках видна формула довлатовского концепта: совокупность лексического значения слова + индивидуальный опыт писателя.

Ключевые слова: Довлатов, концепт, репрезентация, идиостиль, язык, русский, английский.

УДК 82.09: 811.161.1'42

“Language” concept in Sergei Dovlatov’s prose

Yulia G. Smirnova

Almaty University of Power Engineering and Telecommunications, Kazakhstan
050013 Almaty, Baytursinov Str., 126
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: aues@tut.by

Abstract. The article offers a new analysis of the “language” concept drawing on Sergei Dovlatov’s prose (“Perevodniye kartinki”, “Trudnoye slovo”, “Remeslo”, “Zona” etc.). Dovlatov’s “language” concept includes everything referring to the structure of the “language” concept, everything that makes it a fact of culture: etymology, association, evaluation etc. The excerpts discussed in the article reveal the formula of Dovlatov’s concept: lexical meaning plus the writer’s individual experience.

Key words: Dovlatov, concept, representation, idiosyncrasy, language, Russian, English.

UDC 82.09: 811.161.1'42

Введение. «Язык не может быть плохим или хорошим... Ведь язык – это только зеркало. То самое зеркало, на которое глупо пенять», – сказал однажды писатель-прозаик Сергей Довлатов [Довлатов. Электронный ресурс. НКРЯ]. В этом зеркале отражается не только наш образ мыслей, но и наша личность. Так, «на чужом языке мы теряем восемьдесят процентов своей личности. Мы утрачиваем способность шутить, иронизировать» [Там же. НКРЯ], в языке отражаются наши представления о жизни, стиль мышления, аксиологическая картина мира и многое другое.

Эмигрантский путь в писательской судьбе Довлатова наложил отпечаток на его речь, взгляды и творчество. В этом отношении интересны и нетривиальны его воззрения на язык, которые нашли отражение в его творчестве, записках, интервью.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили отрывки из произведений Сергея Довлатова, содержащие его высказывания о языке, образующие концепт «язык» и его репрезентацию в авторском идиостиле. О том, что являет собой концепт с различных точек зрения и какова методология его исследования, есть достаточное количество работ [Hodgson-Drysdale 2014; Villiers 2014; Абрамова 2011; Боженкова 2012; Боровкова 2008; Ван Ци 2010; Воркачев 2003; Гутовская 2006; Дай Инли 2011; Кожаметова 2014; Плисецкая 1999; Рахимова 2014; Федоров 2015; Чэнь Юйвэй 2015; Эмер 2009 и др.], поэтому останавливаться на этом аспекте не будем. Есть немало исследований, посвященных прозе Сергея Довлатова [Бирюкова 2007; Богданова 2000; Букирева 2000; Вейсман 2005; Власова 2001; Воронцова-Маралина 2004; Доброзракова 2007, Доброзракова 2012; Дочева 2004; Ким Хен Чон 2009; Ласточкина 2013; Мотыгина 2001; Орлова 2010; Плотникова 2008; Погосян 2012; Самыгина 2013; Федотова 2006; Чэнь Юйвэй 2015 и др.], но до сих пор нет научных работ, посвященных концептосфере этого уникального писателя. В этом отношении наше исследование обладает несомненной новизной.

Обсуждение. В «Переводных картинках» встречаем эпизод об особенностях повседневного общения в условиях эмиграции: «При этом как-то мы с ней все же объясняемся. Каким-то непонятным образом беседуем между собой. Может быть, дело в категорической американской установке на понимание? Здесь так: говорите ясно, медленно, отчетливо – и вас поймут. На каком бы языке вы ни изъяснялись. Мама в супермаркете то и дело заговаривает по-грузински. Просто от смущения и растерянности. И ее понимают» [Довлатов 1990а. Электронный ресурс. НКРЯ]. Нередко Довлатов рвет советские шаблоны в своей оценке героев: «Вроде бы его даже судили за что-то. Из таких, насколько я знаю, вырастают самые

порядочные люди. Потом он закончил Гарвард. Владеет несколькими языками. В том числе – латынью, греческим. Изучал Гомера и Пруста. Переводил, устаивался наград» [Там же. НКРЯ]; «Не спеши благодарить. Раньше зарабатывай столько, чтобы я начал обманывать тебя. Я все думал: бывает же такое?! Американец, говорящий на чужом языке, к тому же «розовый», левый, мне ближе и понятнее старых знакомых. Загадочная вещь – человеческое общение. И все же, когда я стал посылать Эндрю рукописи моих друзей, он занервничал. Он написал мне: “Я сам выбираю нужных мне авторов”» [Там же. НКРЯ].

Писатель честен в своих оценках языка героев, причем его честность не следует отождествлять с откровенностью или самоуверенностью: «Лучшие из них – Райт и Кашкин, Хинкис и Маркиш, Сорока и Голышев – популярные люди. Когда-то я работал секретарем у Веры Пановой. И однажды Вера Федоровна сказала: “У кого сейчас лучший русский язык?” Наверное, я должен был ответить: “У вас”. Но я сказал: “У Риты Ковалевой”» [Там же. НКРЯ]; «Ставит перед ними двойную задачу. Во-первых, как стилист. И еще как выразитель специфической отечественной реальности. Наконец, у Зошенко свой особый язык. Как выразить на английском его гениальные языковые “погрешности”? Как, скажем, перевести вот эту реплику: “Понимаешь, кого ты обидел? Ты единоутробного дядю обидел!..” Однако главное даже не это» [Там же. НКРЯ].

Интересна позиция Довлатова в отношении словарей и ненормативной лексики: «В общем, академических словарей недостаточно. Они совершенно не выражают разнообразия будничной лексики. Тем более ненормативной лексики, давно уже затопившей резервуары языка. Комфортабельно освоившейся в языке. Даже вытесняющей из него привычные слова и выражения. Не будем говорить о том, хорошо это или плохо. Язык не может быть плохим или хорошим. Качественные и тем более моральные оценки здесь неприменимы. Ведь язык – это только зеркало. То самое зеркало, на которое глупо пенять. Причем употребление ненормативной лексики все менее четко определяется социальными, географическими, цеховыми рамками. Все шире растекаются потоки брани, уличного арго, групповой лексики, тюремной фразеологии» [Там же. НКРЯ].

Любопытны рассуждения Довлатова о словах: «К сожалению, нет статистически точных данных о том, какое из слов в русском языке более или менее употребительно. То есть каждому, разумеется, ясно, что слово, например, “треска” употребляется значительно чаще, чем, допустим, “стерлядь”, а слово “водка”, скажем, гораздо обиходнее таких слов, как “нектар” или “амброзия”. Но точных, повторяю, данных на этот счет не существует. А жаль» [Довлатов 1990б. Электронный ресурс. НКРЯ]; «Таким образом, если употреблять слово “халтура” в одной фразе и при этом – в обоих значениях, то получится примерно следующее: “У себя на работе я не работаю, а халтуру, а вечером, когда иду халтурить, я уже не халтуру, а работаю...” За шесть лет в Америке мне довелось работать с несколькими переводчиками, причем весьма квалифицированными, совместно мы разрешили множество лингвистических проблем, вышли из множества словесных тупиков, но слово “халтура” по-прежнему вырастает каждый раз перед нами, как непреодолимое препятствие. Я достаточно много с ним провозился, чтобы утверждать: такого слова или даже близкого к нему понятия в английском языке – не существует. Есть слово “трэш”, что значит – мусор, дрянь, отход. Это слово употребляется по отношению ко всякому бараклу, к бездарным развлекательным пьесам, к примитивным коммерческим романам или аляповатым художественным полотнам. Есть слово “бэлони”, что означает – ерунда, чушь, пакость» [Там же. НКРЯ].

Однажды я столкнулась с трудностью перевода русского слова «хамство» на английский язык. Английское «высокомерие» не вполне отражает это явление. Хамство в русском языке – это грубость, выражаемая в словах или поступках, плюс уверенность в безнаказанности. Похожий эпизод описан и у Довлатова: «Помню, еду я в ленинградском трамвае, и напротив меня сидит пожилой человек, и заходит какая-то шпана на остановке, и начинают они этого старика грубо, нагло и нахально задевать, и тот им что-то возражает, и кто-то из этих наглецов говорит: “Тебе, дед, в могилу давно пора!” А старик отвечает: “Боюсь, что ты с твоей наглостью и туда раньше меня успеешь!” Тут раздался общий смех, и хулиганы как-то стусевались. То есть – имела место грубость, наглость, но старик оказался острый на язык и что-то противопоставил этой наглости. С хамством же все иначе. Хамство тем и отличается от грубости, наглости и нахальства, что оно непобедимо, что с ним невозможно бороться, что перед ним можно только отступить. И вот я долго думал над всем этим и, в отличие от Набокова, сформулировал, что такое хамство, а именно: хамство есть не что иное, как грубость, наглость, нахальство, вместе взятые, но при этом – умноженные на безнаказанность» [Довлатов 1990в. Электронный ресурс. НКРЯ].

Интересны рассуждения писателя о русской ментальности в языке: «Лужин, например, типично русский характер. Гумберт принадлежит к средневропейскому типу. Мартын Эдельвейс – вненационален, хоть и уезжает бороться с коммунистами. Очевидно, самое русское в Набокове – литературный язык. (Пока он его не сменил.) Вспомните Алданова, Ремизова, Зайцева, Куприна. Это были необычайно русские писатели» [Довлатов 1984а. Электронный ресурс. НКРЯ].

Любопытны наблюдения Довлатова за коммерческой стороной писательского дела в США: «Я уже не жду от редакторов, издателей, литературных агентов и переводчиков интимной дружбы ежедневных встреч, полных задушевных разговоров. Люди делают свое дело (я говорю об американцах) холодно и сдержанно, но зато добросовестно и пунктуально, без русских нежностей, но и без русского надувательства. Я понял, что не стану ни богатым, ни знаменитым в Америке и даже вряд ли заработаю чистой литера-

турой себе на пропитание – все восемь лет в США мне приходится заниматься еще и журналистикой. Я понял, что никогда не буду писать об Америке, никогда не перейду на английский язык. У меня не осталось иллюзий, которые были на первых порах, а ведь многие из русских писателей до сих пор во власти иллюзий. Им кажется, что к ним, если не сегодня, то завтра, ворвутся издатели и агенты с бланками договоров в руках и будут выхватывать друг у друга рукописи этих писателей. Ничего подобного никогда не происходило и не произойдет» [Довлатов 1984б. Электронный ресурс. НКРЯ]; «У них настолько динамичная страна, здесь столько всего происходит, что просто нет сил заниматься еще и заморскими проблемами. Здесь даже существует отчасти почтительное, но в большей степени ироническое выражение – “европейский стиль”. Так говорят о глубоких, изящных, но явно некоммерческих книгах, мол, это замечательно, но нам это не подойдет. Когда я жалуясь, что три мои книги в переводе на английский язык продаются в среднем по две тысячи экземпляров, то есть в количестве в сто раз меньшем, чем средняя книга в СССР, то в ответ мне говорят: “А ты посмотри, в каком количестве здесь Генрих Белль продается”. Вообще, если книга не коммерческая, да еще и не об Америке, то ее судьба предрешена. – Но ведь вы уже написали книгу об Америке – “Иностранка”. – Мало того, я еще один роман закончил – “Филиал” называется» [Там же. НКРЯ]; «Всегда есть запасная аудитория. И всегда есть запасной издатель. Если ты поругался с русским издателем, что несложно, поскольку большинство из них бедны, амбициозны, жуликоваты и непрофессиональны, то утешаешь себя мыслью о том, что книга скоро выйдет по-английски. И наоборот, если тебе плюнул в душу американский издатель, ты говоришь: “Ну и ладно, буду издаваться по-русски, с русским издателем я хоть поругаюсь на знакомом мне языке...” Из всех писателей-эмигрантов один Милан Кундера, чех, сказал, что он пишет для западной аудитории. Повторить это вслед за ним я не решусь. Я не знаю, для кого я пишу» [Там же. НКРЯ].

Обозначил писатель и свое отношение к клише: «Шесть месяцев я регулярно читал газету “Слово и дело”. В ней попадались очень любопытные материалы. Правда, слог редакционных заметок был довольно убогим. Таким языком объяснялись лакеи в произведениях Гоголя и Достоевского. С примесью нынешней фельетонной риторики. Например, без конца мне встречался такой оборот: “С энергией, достойной лучшего применения...” А также: “Комментарии излишни!” При этом Боголюбов тщательно избегал в статьях местоимения “я”» [Довлатов 1984а. Электронный ресурс. НКРЯ].

Очень интересен писатель очертил сферы применения языка: «Уважаемые господа! Прежде всего я должен извиниться перед вами за то, что не могу прочесть эту лекцию по-английски. Вот уже три года я живу в Америке и все еще плохо владею английским языком. С первых дней в Нью-Йорке я был связан с русскими эмигрантскими кругами, занимался исключительно русскими проблемами, был одним из создателей русского еженедельника “Новый американец”, и английским языком мне приходилось пользоваться лишь в супермаркете и в сабвее. Вообще, русские эмигранты владеют английским языком на самых разных уровнях, которые можно обозначить следующим образом: сабвей инглиш, супермаркет инглиш, а на более высоких ступенях – тиви инглиш, дейли ньюз инглиш, и, наконец, вершина знаний это – чайна таун инглиш, потому что труднее всего нам понимать английский язык, которым пользуются владельцы китайских ресторанов, прачечных и канцелярских магазинов. Мои более разумные друзья часто корят меня за то, что я плохо владею английским. Как правило, они выдвигают два главных довода: 1. Овладев английским языком в совершенстве, ты сможешь читать в подлинниках произведения американских и английских писателей, и тогда перед тобой откроется новый ослепительный мир. 2. Усовершенствовав свой язык, ты сможешь больше общаться с американцами, лучше понять эту замечательную страну и быстрее почувствовать себя полноценным человеком. Отвечая на эти доводы, я, в порядке оправдания, выдвигаю следующие контрображения. При самых упорных занятиях английским языком я в лучшем случае смогу следить за развитием сюжета в книгах американских и английских писателей, а также понимать высказываемые ими мысли и идеи. Но мысли, идеи и тем более сюжет – это как раз то, что меня интересует в литературе меньше всего. Более всего мне дорога в литературе ее внеаналитическая сторона, ее звуковая гамма, ее аромат, ее градус, ее цветовая и фонетическая структура, в общем, то, что мы обычно называем необъяснимой привлекательностью. Кроме того, у меня на родине очень хорошо, как это ни странно, поставлено переводческое дело» [Довлатов 1982а. Электронный ресурс. НКРЯ].

Писатель рассуждает о языке и судьбах русских классиков: «Защищая Тургенева, его поклонники любят говорить о выдающихся описаниях природы у Тургенева, мне же эти описания кажутся плоскими и натуралистичными, они, я думаю, могли бы заинтересовать лишь ботаника или краеведа. Герои Тургенев схематичны, а знаменитые тургеневские женщины вызывают любые чувства, кроме желания с ними познакомиться. В наши дни мне трудно представить себе интеллигента, перечитывающего романы Тургенева без какой-либо практической или академической цели вроде написания ученой диссертации на тему: “Тургенев и русская общественная мысль 60-х годов девятнадцатого столетия”. Гоголь обладал феноменальным художественным дарованием сатирической направленности, обладал не совсем обычным для русского писателя тотальным чувством юмора, написал лучший роман на русском языке – “Мертвые души”, затем углубился в поиски нравственных идеалов, издал опозорившую его книгу “Выбранные места из переписки с друзьями”, в которой пришел к оправданию рабства, загубил в себе художника и умер сравнительно не старым и абсолютно сумасшедшим человеком. На смену этим четырем титанам пришел Антон Павлович Чехов – первый истинный европеец в русской литературе, занимав-

шийся исключительно художественным творчеством и не запятнавший себя никакими общественно-политическими выходками и фокусами. Чехов первым добился широкого признания на Западе, лучшие американские писатели охотно говорили о том влиянии, которое оказало на них творчество Чехова, и остается лишь добавить, что у себя на родине Чехов был при жизни объектом самой разнузданной и оскорбительной травли со стороны литературных критиков школы Белинского, Чернышевского и Добролюбова. Его упрекали в цинизме, бессердечии и равнодушии к страданиям народа, а критик Михайловский даже предрекал ему голодную смерть под забором» [Там же. НКРЯ].

Рассуждает писатель и о литературе советской эпохи: «Ленин официально и недвусмысленно сформулировал роль искусства как одного из многих подручных средств переустройства мира, и этот период можно считать началом планомерного истребления русской литературы, которая существовала в невыносимых условиях, теряя лучших своих представителей и унижаясь до полного отождествления себя с государством. По официальным данным, около восьмисот русских литераторов, причем наиболее заметных, было физически уничтожено в сталинских концентрационных лагерях, но даже это не самое страшное. Гораздо страшнее то, что литература в целом стала постепенно утрачивать самое драгоценное и жизненно необходимое качество – способность к открытому и безбоязненному самовыражению. И если в двадцатые, и даже в тридцатые годы, русская литература еще давала какие-то яркие, достойные плоды, то это нельзя считать фактом ее нормального естественного развития, это был, выражаясь несколько пышно, свет погасшей звезды, или, говоря языком Солженицына, это была пена от ушедшего под землю озера. Истинная литература продолжала существовать еще некоторое время вследствие того, что карательный механизм проводился в действие постепенно, да и в дальнейшем работал с некоторыми перебоями. К началу войны 41-го года литература была почти полностью истреблена, и в этой сфере на долгие годы воцарилось тягостное убожество. В конце 50-х годов недолгая хрущевская оттепель вызвала к жизни приток литературных сил, и на страницах журналов запестрели имена талантливых молодых писателей – Аксенова, Гладилина, Войновича, Окуджавы, Ефимова, Ахмадулиной, Шукшина, Искандера, Балтера и многих других» [Там же. НКРЯ].

Российский писатель, наш современник, Михаил Веллер в литературно-эмигрантском романе (журнальная версия) «Ножик Сережи Довлатова» говорил о довлатовской «Зоне»: «Вспоминая о Хемингуэе, Джек Кейли пишет: “При первом знакомстве Хемингуэй произвел на меня впечатление туповатого парня и не раз производил такое же впечатление впоследствии”. Таким образом, «Зона» не произвела на меня впечатление литературы. К моему облегчению, не пришлось даже кривить душой. Я всего лишь подошел к решению задачи с предварительным умыслом и готовым ответом. Позднее я узнал, что это называется журналистским профессионализмом. И все-таки «Зона» – как-то запоминалась. Она была не похожа на прочее, идущее в журналах» [Веллер. Электронный ресурс]. Впечатляют замечания писателя о языке зоны: «... есть красота и в лагерной жизни. И черной краской здесь не обойтись. По-моему, одно из ее восхитительных украшений – язык. Законы языкознания к лагерной действительности – неприменимы. Поскольку лагерная речь не является средством общения. Она – не функциональна. Лагерный язык менее всего рассчитан на практическое использование. И вообще, он является целью, а не средством. На человеческое общение тратится самый минимум лагерной речи: “...Тебя нарядчик вызывает...” – “...Сам его ищу...” Такое ощущение, что зеки экономят на бытовом словесном материале» [Довлатов 1965–1982. Электронный ресурс. НКРЯ]. О языке зоны есть упоминание и в «Ремесле»: «Я же с удивлением обнаружил нечто третье. Полицейские и воры чрезвычайно напоминают друг друга. Заключенные особого режима и лагерные надзиратели безумно похожи. Язык, образ мыслей, фольклор, эстетические каноны, нравственные установки. Таков результат обоюдного влияния. По обе стороны колючей проволоки – единый и жестокий мир. Это я и попытался выразить» [Довлатов 1976. Электронный ресурс. НКРЯ].

Сейчас в СМИ нередки споры о том, кого считать чьим писателем: русский или украинский писатель Николай Гоголь? Русский или казахский писатель Олжас Сулейменов? У Довлатова эта позиция четко определена: «Национальность писателя определяет язык. Язык, на котором он пишет. Иначе все страшно запутывается. Бабель, например, какой писатель?» [Довлатов 1982б. Электронный ресурс. НКРЯ].

Интересно пишет Довлатов о взаимопонимании или его отсутствии (в том числе на языковом уровне): «Я хотел бы поделиться не мыслями, а ощущениями. Вернее – единственным ощущением. Реальная дискуссия между Солженицыным и Яновым – невозможна. Поскольку они говорят на разных языках. Дело не в том, что Солженицын – русский патриот, христианин, консерватор, изгнанный. И не в том, что Янов – добровольно эмигрировавший еврей, агностик, либерал. Пропась между ними значительно шире» [Там же. НКРЯ], – далее пишет: «Оба правы. Хоть и говорят на разных языках... Ромашка, например, для крестьянина – сорняк, а для влюбленного – талмуд. Солженицын – гениальный художник, взывающий к человеческому сердцу. Янов – блестящий ученый, апеллирующий к здравому смыслу...» [Там же. НКРЯ].

Вообще, у Довлатова есть немало строк о Солженицыне: «На английском языке вышла замечательная книга Солженицына – “Бодался теленок с дубом”. Произведение это – документальное, автобиографическое. Перед нами – хроника духовной и литературной борьбы с тоталитаризмом, цензурой, госбезопасностью и функционерами ССП» [Довлатов 1982в. Электронный ресурс. НКРЯ], – в этом же произведении читаем: «Единственное достояние – мужество. Единственная ставка – жизнь... Вот уже шесть лет

Солженицын на Западе. На множестве языков изданы его книги. Широко обнародована его нравственная программа. Исключительный художественный талант Солженицына не вызывает разногласий. Идеи Солженицына, его духовные, нравственные, политические установки вызывают разноречивую обоснованную критику» [Там же. НКРЯ].

Интересны сравнения, которые использует писатель применительно к языку газеты: «Из одних докторов наук можно сколотить приличную футбольную команду. Потребность в новой газете казалась очевидной. Существующая русская пресса не удовлетворяла читателя. “Новое русское слово” пользовалось языком, которым объяснялись лакеи у Эртеля и Златовратского... В общем, дело пошло. Мы получили банковскую ссуду – 12 тысяч долларов. Что явилось причиной немислимых слухов» [Там же. НКРЯ].

Говорит писатель и о том, как меняет язык ментальность людей: «Наши дети так быстро меняются. Английский язык им дается легко. Они такие уверенные, независимые, практичные... Мы были другими. Мы были застенчивее и печальнее» [Там же. НКРЯ].

Заключение. Концепт «язык» в прозе Довлатова можно рассматривать как трехмерное явление, включающее предметно-образную, понятийную и ценностную составляющие. К структуре довлатовского концепта «язык» принадлежит все, что обозначает строение понятия «язык», все, что делает его фактом культуры: этимология, ассоциации, оценки etc.

Каждый из представленных отрывков характеризует довлатовский концепт «язык» определенным образом: здесь присутствуют образная, понятийная и информационная составляющие.

В приведенных отрывках видна его формула: совокупность лексического значения слова + индивидуальный опыт писателя.

Библиография

Абрамова И.А. Формирование концепта «Язык» у учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы на уроках русского языка: дис. ... канд. филол. наук: 13.00.02. – Екатеринбург, 2011.

Бирюкова О.А. Семантико-прагматические функции и стилистические возможности частиц в художественном тексте: на материале прозы С. Довлатова: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Владивосток, 2007.

Богданова Е.Ю. Лексические приметы дискурса власти и дискурса личности в произведениях С. Довлатова: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – СПб., 2000.

Боженкова Н.А., Боженкова Р.К. «Язык» – «культура» – «личность» как методологический концепт обучения РКИ в условиях глобализации системы высшего образования // Известия ЮЗГУ. Серия «Лингвистика и педагогика». – 2012. – №1.

Боровкова Е.В. «Язык – речь – слово» – центральные концепты языковой картины мира педагога-словесника // Мир русского слова. – 2008. – № 4.

Букирева Т.А. Аспекты языковой игры: аномальность и парадоксальность языковой личности С. Довлатова: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Краснодар, 2000.

Ван Ци. Эволюция концептов «язык» – «речь» – «слово» в русской филологической традиции: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – М., 2010.

Вейсман И.З. Ленинградский текст Сергея Довлатова: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – Саратов, 2005.

Веллер М. Ножик Сережи Довлатова. Литературно-эмигрантский роман (журнальная версия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.ru/WELLER/dovlatov.txt>

Власова Ю.Е. Жанровое своеобразие прозы С. Довлатова: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – М., 2001.

Воркачев С.Г., Полинченко Д.Ю. Концепт «язык» в русском паремиологическом фонде // Материалы Международного симпозиума «Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста». – Волгоград: ВГПУ «Перемена», 2003.

Воронцова-Маралина А.А. Проза Сергея Довлатова: поэтика цикла: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – М., 2004.

Гутовская М.С. Концепт «язык» в русской языковой картине мира и в быденном сознании // Материалы III Международной научной конференции «Русский язык: система и функционирование (к 80-летию профессора П.П. Шубы). – Минск: РИВШ, 2006.

Дай Инли. Метафорическая интерпретация концепта «язык»: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Томск, 2011.

Доброзракова Г.А. Поэтика С.Д. Довлатова в контексте традиций русской литературы XIX–XX веков: дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.01. – М., 2012.

Доброзракова Г.А. Пушкинский миф в творчестве Сергея Довлатова: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – Самара, 2007.

Довлатов С. Афоризмы [Электронный ресурс. Национальный корпус русского языка]. – Режим доступа: <http://www.sergeidovlatov.com/aph.html>

Довлатов С. Блеск и нищета русской литературы. – 1982а [Электронный ресурс. Национальный корпус русского языка]. – Режим доступа: <http://www.ruscorgora.ru/>

- Довлатов С. Зона (Записки надзирателя). – 1965–1982 [Электронный ресурс. Национальный корпус русского языка]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>
- Довлатов С. Как издаваться на Западе? – 1984а [Электронный ресурс. Национальный корпус русского языка]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>
- Довлатов С. Литература продолжается. После конференции в Лос-Анжелесе. – 1982б [Электронный ресурс. Национальный корпус русского языка]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>
- Довлатов С. Марш одиноких. – 1982в [Электронный ресурс. Национальный корпус русского языка]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>
- Довлатов С. Переводные картинки // Иностранная литература, 1990а [Электронный ресурс. Национальный корпус русского языка]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>
- Довлатов С. Писатель в эмиграции. Интервью, данное журналу «Слово». – 1984б [Электронный ресурс. Национальный корпус русского языка]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>
- Довлатов С. Ремесло. Повесть в двух частях. Часть 1. Невидимая книга. – 1976 [Электронный ресурс. Национальный корпус русского языка]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>
- Довлатов С. Ремесло. Повесть в двух частях. Часть 2. Невидимая газета. – 1984в [Электронный ресурс. Национальный корпус русского языка]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>
- Довлатов С. Трудное слово. – 1990б [Электронный ресурс. Национальный корпус русского языка]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>
- Довлатов С. Это непередаваемое слово “хамство”. – 1990в [Электронный ресурс. Национальный корпус русского языка]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>
- Дочева К.Г. Идентификация личности героя в творчестве Сергея Довлатова: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – Орел, 2004.
- Ким Хен Чон. Книга С.Д. Довлатова «Наши» и традиции семейного романа: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – СПб., 2009.
- Кожухметова А.С., Чингисова А.А. Репрезентация концепта «язык» в русском, казахском и английском языках // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2014. – № 3 (149).
- Ласточкина Е.В. Публицистическое начало в прозе С. Довлатова: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – М., 2013.
- Мотыгина Ж.Ю. С. Довлатов: Творческая индивидуальность, эволюция поэтики: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – Астрахань, 2001.
- Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа – <http://www.ruscorpora.ru>
- Орлова Н.А. Поэтика комического в прозе С. Довлатова: семиотические механизмы и фольклорная парадигма: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.09, 10.01.01. – Майкоп, 2010.
- Орлова О.В. Коммуникативные аспекты лексической репрезентации концепта «язык» в лирике И. Бродского: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Томск, 2002.
- Плисецкая А.Д. Эволюция концепта «язык» в лингвистической науке XX века: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – М., 1999.
- Плотникова А.Г. Традиции русской классической литературы в творчестве С.Д. Довлатова: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – М., 2008.
- Погосян Н.В. Коммуникативные стратегии в прозе С. Довлатова: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – М., 2012.
- Рахимова Д.Ф. Концепт: структурный анализ и методы лингвистического исследования // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 1.
- Самыгина Л.В. Ирония как метатекстовый феномен в рассказах С. Довлатова: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Ростов-на-Дону, 2013.
- Федоров Д.А. Концепт «язык» в «риторическом цикле» сочинений Цицерона // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 1.
- Федотова Ю.В. Проза С.Довлатова: экзистенциальное сознание, поэтика абсурда: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – Череповец, 2006.
- Чэнь Юйвэй. Репрезентация концепта «Язык» в русской наивной картине мира // Карповские научные чтения: сборник научных статей. – Вып. 9: в 2 ч. Ч. 2. – Минск: Белорусский Дом печати, 2015.
- Эмер Ю.А. Фреймовая организация концепта «язык» в частушке // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 327.
- Hodgson-Drysdale T. Concepts and language: Developing knowledge in science // Linguistics and Education. – 2014. – № 27.
- Villiers J. What kind of concepts needs language? // Language Sciences. – 2014. – № 46.

Многоликий Александр Генис: критик, писатель, путешественник

Столярова Ирина Витальевна

Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена, Россия
191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: stolirina@gmail.com

Аннотация. Рижанин Александр Генис – человек мира, географически и культурно. В новой книге «Обратный адрес: автопортрет» автор признается, что о путешествиях мечтал с детства. А. Генис рассказывает, что, готовясь к поездке в новую страну, слушал ее музыку, читал ее авторов, готовил ее блюда, смотрел ее фильмы и узнавал ее мечты. По мнению автора, литература существует как способ познания. В предыдущих работах значительное место у автора занимает филологическая рефлексия. А. Генис анализирует такие явления, как прецедентные феномены, современные тенденции заимствований, изменения лексического значения слов. Современную литературу, в целом, отличает эксплицированная в тексте филологическая рефлексия. Изучение художественного текста как феномена культуры способствует выявлению собственно текстового свойства – интертекстуальности. Содержание и восприятие текста базируется на множестве межтекстовых и внетекстовых связей разного рода: смысл его насыщен множеством цитат, отсылок к другим текстам, непосредственно включенным в текст, к прецедентным феноменам – или скрытым неявным ассоциациям, порождаемым текстом. Именно эти связи составляют содержание категории интертекстуальности. В качестве одной из социально-коммуникативных функций художественного текста выделяется функция коллективной культурной памяти. Глубина осмысления содержания текста напрямую зависит от уровня культурной компетенции читателя, его способности уловить и адекватно творческому замыслу автора уяснить межтекстовые связи и порождаемые ими текстовые смыслы. В материальном мире Генис видит отражение знаков культуры. За легковесным и, на первый взгляд, поверхностным стоит глубокое осознание действительности, собственного места в этом мире, искусства всюду быть дома.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, путешествия, языковая рефлексия, интертекстуальность.

УДК 82.09:81'42+801.7

Many Faces of Alexander Genis: Critic, writer, traveler

Irina V. Stoliarova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia
191186 St. Petersburg, Moika Embankment, 48
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: stolirina@gmail.com

Abstract. Being a Riga inhabitant, Alexander Genis is now a man of the world, geographically and culturally. In his new book «Return address: Self-portrait» the author confessed that he had been dreaming about traveling since childhood. A. Genis writes that preparing for a trip to a new country he listened to its music, read its authors, cooked its meals, watched its movies and learned its dreams. According to the author, literature exists as a way of cognition. In his previous works, philological reflection occupies a considerable place. A. Genis analyzes such phenomena as precedent texts, current trends of word borrowing, changes of lexical meaning. Texts of contemporary literature as a whole are characterized by philological reflection. The study of literary text as a phenomenon of culture helps to identify the actual text property - intertextuality. In semantic terms intertextuality is the ability to generate your own text by reference to the meaning of other texts. In the cultural sense intertextuality correlates with the concept of cultural tradition. A. Genis notes, that the depth of comprehending contents to a large extent depends on a person's worldview, her value system. In the material world Genis sees the reflection of signs of culture. The lightweight and seemingly superficial rest on the deep understanding of reality, a person's awareness of the world, the art of being at home in every place.

Key words: intercultural communication, traveling, language reflection, intertextuality.

UDC 82.09:81'42+801.7

Введение. В недавно вышедшей книге «Обратный адрес: автопортрет» А. Генис признается в *грехе всеядной любознательности*. Несравненный мастер метафоры, А. Генис заявляет, что больше всего его страшит черный день, когда его глобус померкнет, исчезнет страсть к перемене мест, старость засыплет колодцы и жизнь сведется к тому, что тут, а не там, к тому, что есть, а не было.

Мне никак не удавалось охватить отечество тем внутренним взором, что проникает в чужое, как в теорему Пифагора: раз и навсегда. Осмотрев и полюбив 70 стран, я не мог понять ту, которой от отчаяния придумал минималистическое определение «родина моего языка».

Сам я приехал в Америку слишком молодым, чтобы ее не полюбить, но слишком взрослым, чтобы с ней породниться.

Обсуждение. По мнению автора, литература существует как способ познания. А. Генис говорит о неудовлетворенности своей писательской деятельностью, несмотря на то что с пяти лет мечтал быть писателем и ничего другого не делал, кроме того, что превращался в него:

Я пишу сорок лет, и мне все еще хочется извиниться за каждую предыдущую строку и объяснить, что я хотел написать на самом деле. ...Было бы что писать, но меня давно уже интересует только «как». В моем, отдающем шизофренией случае это значило писать о русской словесности – даже не ее, а о ней.

Автор уверен, что писать проще, чем говорить, и не считает письмо работой.

Полагая писательский труд чистой радостью, я втайне считал, что просить за эту привилегию деньги – так же странно, как зарабатывать их в дворовом футболе... писать можно только о том, что любишь, даже тогда, когда любишь ненавидеть. Искусство никогда не относиться к искусству серьезно завещал нам строгий кодекс шестидесятников всех стран и народов. Сэлинджер звал художников рисовать на оберточной бумаге, Бродский писал «стишки», мы, подражая старшим, – «байки», опасаясь, что нас заподозрят в благих, а не веселых намерениях.

В интервью изданию «Афиша Daily» А. Генис говорит о своей новой книге «Обратный адрес: автобиография», что в ней нет цитат. Но конечно, можно обнаружить хоть одну цитату:

Мне до сих пор кажется, что писать о чужом можно тогда, когда чувствуешь его своим, как капитан Лебядкин: «Басня Крылова моего сочинения».

Действительно, больше цитат нет, хотя трудно представить автора, так любящего парадоксы, метафоры, прецедентные феномены, сдерживающим свою страсть к интертекстуальности. В «Камасутре книжника», как отмечает писатель, он писал интеллектуальную биографию, в «Обратном адресе» – обыкновенную.

В этом с автором не согласен критик и писатель Иван Толстой: «Обратный адрес в книге – это память автора, причем, не «обыкновенная», как уверяет он читателя, а снова, как во всех предыдущих его книгах, – интеллектуальная». Иван Толстой с большой симпатией относится к творчеству А. Гениса, считая его, в первую очередь, блестящим эссеистом: «Генис в глазах читателей давно уже знак, жанр и прием. Его книги на прилавках не залеживаются. Концентрация афоризмов, остроумных мо и литературных философов на страницу его текста – зашкаливающая. Иногда, правда, звучащая пародией на его же манеру писать: стремление к смешному стало неврозом автора, верящего, что шутка – главный критерий яркости текста».

И. Толстой называет А. Гениса героем Жюль Верна: «Всегда бодрый, вечно неутомимый, перечитавший и выучивший все попавшееся на жизненном пути, но так и не утоливший жажду познания. Может ли такой автор писать о каких-то там людях!» Однако А. Генис отмечает, что «Обратный адрес» отличается тем, что в нем меньше книг и больше людей. Полемизируя с автором, И. Толстой возражает, что людей в книге заменяет массовка, ее создают многочисленные летучие тени, эпизодические попутчики на скользком жизненном пути автора – одноклассники, соседи, сослуживцы, эмигранты. Их задача – быть названными, мелькнуть, быстро совершить какую-нибудь нелепость и исчезнуть, рассмешив читателя. В этом смысле они сошли со страниц Аверченко: такие же дураки на подмосковных умного генисова театра. Психология его персонажей заменена отведенной им ролью». И. Толстой вспоминает, что Довлатов между тем учил обратному: быть ниже своих персонажей. Добавим также: Довлатов себя называл не «писателем», но «рассказчиком», обосновывая это предпочтение теоретически: «Рассказчик говорит о том, как живут люди, прозаик говорит о том, как должны жить люди, а писатель о том, ради чего живут люди». И. Толстой делает вывод: Довлатов был художник, а Генис – эссеист. «Ему не нужны противоречивые и сложные человеческие характеристики. Он не умеет (или не желает) показывать действие, играть светотенью, зато может назвать и определить, явить итог, но не процесс. Себе он оставляет мысль, остальным – кривлянье». И. Толстой подтверждает свое мнение словами автора: «Не слушаться других, но слышать их, запоминая глупое, умное и всегда – смешное». При этом критик называет «Обратный адрес» блестящей эссеистикой, вероятно, лучшей сегодня на русском языке, но не мемуарной прозой. И. Толстой подчеркивает, что «религия смеха» – никакое не преувеличение. Сам А. Генис признается:

Нередко путаю находчивость и остроумие с тщательностью мысли.

И. Толстой продолжает: «Обратный адрес» населяют только те персонажи, кто несет рассказу смешное: совершив нелепый поступок, сморозив отведенную им глупость, они немедленно исчезают, чтобы никогда больше не возникнуть. И в его комнату смеха вступает уже другой несчастный». При этом критик уточняет, что он Гениса не ругает, а, наоборот, хвалит, отмечая как самые приятные страницы книги те, где Генис элегически рассуждает об утраченном, криво и неточно запомненном – словом, когда сбавляет свой победительный тон и становится ранимым, неуверенным, человеческим:

Живя в Латвии, я не удосужился понять ее внутреннего устройства, выдающего северные – эддические – корни (...) Только задним числом, извне и много лет спустя я узнал в приморских дачах затейливую архитектуру викторианской готики. Лишь попав в германскую Европу, я понял, что в ней вырос, и не зря кроме бабушки я больше всего тосковал по оставленным в Риге ганзейским амбарам.

Рижанин Александр Генис – человек мира, географически и культурно. Автор признается, что *о путешествиях мечтал еще тогда, когда доступные средства транспорта ограничивались пригородной электричкой и трехколесным велосипедом. Школьником научился ездить на попутках – от Белого моря до Черного. Студентом уперся в западную границу на Карпатах. Эмигрантом преодолел ее и вошел во вкус.*

В литературоведческих, публицистических работах, в художественных произведениях, а также в травелогах он анализирует национальные традиции, особенности психологии людей разных национальностей, их исторический путь. Автор исследует разные сферы искусства: литературу, театр, архитектуру.

С начала эмиграции в Америке на тринадцать лет А. Генис становится постоянным соавтором своего друга П. Вайля (как Ильф и Петров, – отмечает Генис). Особое внимание А. Гениса и П. Вайля привлечено к 60-м годам XX века.

Предчувствуя кончину страны, в которой выросли, мы тоже хотели с ней проститься по-честному. Для этой цели мы выбрали тот период, когда советская власть больше всего себе нравилась. Издалека шестидесятые казались нашим викторианством – оптимистическая эпоха, не боящаяся конца, сценическим псевдонимом которого был коммунизм. ... Наученные соцартом, мы воссоздавали гибридную реальность, которую отцеживали из советских источников и сверяли с воспоминаниями кумиров – от Бродского до Евтушенко, от Аксенова до Смылова, от Войновича до Владимова, от Комара до Меламида.

Авторы анализируют особый тип «шестидесятника», делая вывод о том, что сложились нравы, образ жизни, общественные идеи, особая атмосфера 60-х – стиль эпохи. Как характерная черта эпохи отмечается новое отношение к материальному миру. Сам отчасти являясь «шестидесятником», А. Генис проносит этот интерес к материальному как отражению знаков культуры. Новый этап своего творческого пути писатель объясняет так:

За тринадцать лет наша парная личность просто сносилась от безжалостной эксплуатации, соавторство стало нас тяготить. Раньше был один писатель, теперь их стало трое: Вайль-и-Генис, Вайль, Генис.

А. Генис рассказывает, что, готовясь к поездке в новую страну, слушал ее музыку, читал ее авторов, готовил ее блюда, смотрел ее фильмы и узнавал ее мечты.

...Теперь я в каждой стране нахожу славистку и зову ее на обед, коварно перевожу разговор на сплетни и узнаю много нового. Злословие – бесценный источник мелких знаний. Собрав множество безответственных, непроверенных и бесполезных сведений, я открыл и полюбил мир – весь, но по-разному. ... Я на несколько месяцев перебирался в одну из любимых эпох и обчитывал ее до тех пор, пока не менялись сны.

В предыдущих работах значительное место у автора занимает филологическая рефлексия. А. Генис анализирует такие явления, как прецедентные феномены, современные тенденции заимствований, изменения лексического значения слов. Современную литературу отличает эксплицированная в тексте филологическая рефлексия. Системно-структурная организация художественного текста, семантика используемых в нем языковых единиц является основой объективности его интерпретации, а коммуникативная, прагматическая природа текста и социальная, культурная компетенция читателя допускают субъективность, неоднозначность его интерпретации.

Изучение художественного текста как феномена культуры способствует выявлению собственно текстового свойства – интертекстуальности. Содержание и восприятие текста базируется на множестве межтекстовых и внетекстовых связей разного рода: смысл его насыщен множеством цитат, отсылок к другим текстам, непосредственно включенным в текст, к прецедентным феноменам – или скрытым неявным ассоциациям, порождаемым текстом. Именно эти связи составляют содержание категории интертекстуальности. В качестве одной из социально-коммуникативных функций художественного текста Ю.М. Лотман выделяет функцию коллективной культурной памяти [Лотман 1996: 5].

Глубина осмысления содержания текста напрямую зависит от уровня культурной компетенции читателя, его способности уловить и адекватно творческому замыслу автора уяснить межтекстовые связи и порождаемые ими текстовые смыслы. В семантическом плане интертекстуальность – способность текста формировать свой собственный смысл посредством ссылки на другие тексты. В культурологическом смысле интертекстуальность соотносима с понятием культурной традиции – семиотической памяти культуры [Там же: 4]. Материальными знаками интертекстуальности можно считать прецедентные феномены (тексты). Прецедентные феномены – это часть вертикального контекста, который создается разного рода историческими ссылками, аллюзиями, цитатами. Понятие вертикального контекста отражает связь текста с культурой, погруженность в культуру.

Поэт, публицист, критик, один из основоположников московского концептуализма Лев Рубинштейн отмечает, что разные культурные конвенции наиболее наглядно различимы по тому, кто какими кодами-

паролями обменивается. Такими паролями чаще всего служат цитаты. По тому, кто что цитирует и кто на какие цитаты (или квазичитаты) откликается, можно судить о многом. Одни цитируют рекламные теле-ролики, другие – Пушкина и Гоголя. Одни – реплики персонажей из популярных мультфильмов, другие – Хармса или Мандельштама [Рубинштейн 2012: 82]. Лев Рубинштейн приводит такой пример распознавания «своих среди чужих»: приятель ехал в такси и услышал по радиации обрывок разговора водителя с диспетчером: «МКАД забит. Я съехал на Рублевку». «Чего это вы смеетесь?» – подозрительно спросил таксист. Когда приятель пересказал НАМ этот эпизод, МЫ очень веселились» [Там же: 83].

Действительно, не всем приходят на память строчки Пастернака.

Как указывает Ю.Н. Караулов, «введение в дискурс прецедентного текста (мы будем использовать термин прецедентный феномен. – И. С.) означает выход за рамки обыденности, повседневности, ординарности в использовании языка. Отсылка к прецедентному тексту ориентирована не на обычную композицию, не на сообщение какой-то информации в первую очередь, но имеет прагматическую направленность, выявляя глубинные свойства языковой личности, обусловленные либо доминирующими целями, мотивами, установками, либо ситуативными интенциональностями [Караулов 2004: 241].

Насыщенность текста прецедентными феноменами является важным признаком культурного диалога с читателем. Как отмечает А. Генис, приоритеты в ссылках на литературу в значительной степени открывают мировоззрение человека, его систему ценностей.

Мы привыкли судить людей по цитатам, ибо часто они образуют собеседника, как бинты человека-невидимку. Всякая культура настояна на цитатах, но наша особенно. Там, где нельзя выделиться положением и богатством, цитата была паролем, позволяющим выделить своих – навсегда и немедленно [Генис 2013: 105].

Предпочтения авторитетных людей в определенной степени могут влиять на культурно-речевую ситуацию.

В романе «Довлатов и окрестности», жанр которого автор определяет, как «филологический роман», А. Генис привлекает имена и высказывания, которые являются прецедентными не только для членов его референтной группы, но и для самого широкого круга читателей. Это национально-прецедентные и универсально-прецедентные феномены. Автор видит задачу жанра в том, чтобы «найти его, этого самого автора». Как пишет А. Генис, «филологический роман видит в книге не образы, созданные писателем, а след, оставленный им. Уникальна только душа, которая помещается между телом и текстом. Ее след пытается запечатлеть филологический роман» [Генис 2002: 283]. «В хороших мемуарах, – писал Довлатов, – всегда есть второй сюжет (кроме собственной жизни автора)». А. Генис замечает: «У меня второй сюжет как раз и есть жизнь автора, моя жизнь».

За прецедентными высказываниями, нередко трансформированными, стоит прецедентный текст. Чаще всего это русская классика 19 века:

Вот такую технику стоп-кадра и применял Довлатов. Перегораживая поток дурного подсознания, он останавливал мгновение. Не потому, что оно прекрасное, а потому, что смешное.

Иногда прецедентное высказывание не вербализовано, на него указывает прецедентное имя:

1. Понять Довлатова мне помог Чехов, точнее – Гаев. Его монологи в «Вишневом саде» глубже других. 2. «Компромисс» в Таллине читают, как письмо Хлестакова в «Ревизоре».

Здесь следует процитировать А. Гениса:

Мы больше не придумываем – мы пересказываем чужое. Вымысел – это плагиат, успех которого зависит от невежества – либо читателя, либо автора [Там же: 294].

Еще шире, чем прецедентные высказывания, в романе представлены прецедентные имена. Это индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом (*Онегин*, *Хлестаков*), или с прецедентной ситуацией («*маленький человек*», «*нос*» *Гоголя*). При употреблении прецедентного имени осуществляется апелляция не собственно к денотату, а к набору дифференциальных признаков данного имени. Дифференциальные признаки составляют сложную систему определенных характеристик, отличающих данный предмет от ему подобных. Прецедентные имена могут быть универсально-прецедентными (*Д'Артаньян* и *три мушкетера*, *Кафка*, *Сизиф*, *Флобер* – *Бовари*, *доктор Джекил* – *мистер Хайд*, *Карабас-Барабас*), чаще национально-прецедентными (*Пушкин*, *Онегин*, *Петр Гринев*, *Белкин*, *Печорин*, *купец Калашников*, *Хлестаков*, *Добчинский*, *Ноздрев*, *Манилов*, *Достоевский*, *Чехов*, *Гаев*, *Мандельштам*, *Ахматова*, *Булгаков*, *Чапаев*, *Штирлиц*, *Веничка*).

Выросший в провинциальной Риге, где литературная среда исчерпывалась автором лирического романа о внедрении передовых методов производства, я завидовал Довлатову, как Д'Артаньян трем мушкетерам.

Прецедентное имя может указывать на прецедентную ситуацию:

Эстония – такая маленькая страна, что она, как Добчинский, благодарна всем, кто знает о ее существовании.

Автор отмечает, что обычно у юмора в книге нет своего места, *потому что он всегда вместо – вместо того, что нельзя сказать или даже крикнуть* [Генис 2013: 134].

Становится очевидно, что личность автора, его нравственные и литературные приоритеты, «след души» отражаются в использованных им прецедентных феноменах.

Вырванные из контекста цитаты оживают и шевелятся... К старому смыслу притекает новый, ситуационный, твой. Вот почему цитировать – не совсем то же самое, что воровать, – хотя и близко... Поэтому цитировать надо так, чтобы смысл был бесспорным, но не исчерпывающим. Открыв себя, цитата заманивает вглубь прежнего контекста [Там же: 104].

Умберто Эко вводит понятие «двойного кодирования» – одновременного использования интертекстуальной иронии и скрытого метанарративного обращения. «Используя в произведении технику двойного кодирования, автор тем самым вступает в некий необъявленный сговор с искусственным читателем, тогда как массовая аудитория, не уловив львиную долю присутствующих в тексте культурных аллюзий, чувствует, что важная часть произведения «прошла стороной». Я, однако, считаю, что предназначение литературы не только в том, чтобы развлекать и помогать расслабиться. Она также должна воодушевлять и провоцировать на повторное или даже многократное прочтение одного и того же текста, чтобы лучше понять его. Таким образом, по моему глубокому убеждению, двойное кодирование – не аристократическая придурь, а способ проявить уважение к доброй воле и умственным способностям читателя» [Эко 2013: 50–51].

В интервью, посвященном выходу новой книги, А. Генис говорит:

Желание путешествовать, конечно же, связано с тем, что мы жили в клетке. Когда человек живет взаперти, он хочет только одного – выбраться на волю. Для меня путешествия были метафизическим прорывом. Ведь метафизика – это всегда попытка выйти из себя, найти что-то за пределами того, что знаешь. Для этого люди придумали бога. Или, скажу осторожнее, открыли его.

Писатель говорит, что Америка никогда не станет его страной, он чувствует себя жителем не страны, а города; жизнь поделили два города: Рига и Нью-Йорк.

А. Генис продолжает размышлять о языке:

Есть распространенное мнение, что нынешний русский язык – это язык Петровской эпохи. Язык того времени нам трудно понять, там слишком много иностранных заимствований. Но язык стряхнет с себя все ненужное. Вот после Петра словарь очистился, и получился замечательный язык Карамзина, Жуковского, Пушкина.

В России сейчас существует два языка: русский и английский, который заменяет русские слова теми же самыми, но более дорогими. Недавно я узнал, что есть такая спортивная команда «Урал-Грейт». На каком это языке? Или айсти, который на Тверской стоил пять долларов в пересчете на американские деньги. Мои друзья сказали, что это такой особый американской напиток. Но я их разочаровал, объяснив, что это русский напиток – остывший чай. Но если так написать, то за пять долларов его никто не купит. Однако я не беспокоюсь по этому поводу. Такое положение между двумя языками, странами, культурами меня устраивает. Тот факт, что я вырос в Риге, где было не просто двуязычие, но два совершенно разных алфавита, латинский и кириллица, приучило к терпимости, к тому, что есть не только твоя, но и чья-то еще точка зрения. Это прививка демократии, которая необходима каждому.

Подчеркивая свою симпатию к мастеру изысканной прозы, критик Галина Юзефович отмечает: «Неназванное остроумие и глубокий уважительный интерес к суетным объектам вроде холодца и футбола сыграли с Александром Генисом злую шутку, раз и навсегда определив его по ведомству легкой словесности».

Заключение. Критик Г. Юзефович считает, что за обманчиво легким слогом А. Генис прячет феноменальную способность фиксировать мельчайшие важнейшие детали и фантастический аналитический аппарат, способный синтезировать из этих деталей живую, объемную картину. Г. Юзефович относит «Обратный адрес» к респектабельному жанру современных мемуаров, в которых принято рассказывать не столько о себе, сколько о местах, о людях и книгах, которые были важны; с чем, как мы видим, не совсем согласен И. Толстой. Как уже упоминалось, в материальном мире Генис видит отражение знаков культуры. Эту же мысль развивает критик, подчеркивая, что за легковесным и, на первый взгляд, поверхностным стоит глубокое осознание действительности, собственного места в этом мире, искусства всюду быть дома.

Библиография

- Вайль П., Генис А. 60-е. Мир советского человека. – М.: Новое литературное обозрение, 2001.
 Генис А. Довлатов и окрестности: филологический роман // Личное – три. – М., 2002.
 Генис А. Обратный адрес: автопортрет. – М.: АСТ, 2016.
 Генис А. Уроки чтения. Камасутра книжника / Александр Генис. – М.: АСТ, 2013.
 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2004.
 Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история. – М., 1996.
 Рубинштейн Л. Знаки внимания. – М.: Астрель: CORPUS, 2012.
 Толстой И. Комната смеха // Радио Свобода. – 2016. – 26 августа.
 Эко У. Откровения молодого романиста / Умберто Эко; пер. с англ. А. Климина. – М.: АСТ: CORPUS, 2013.
 Юзефович Г. Обзор // Meduza, 27 августа 2016.

Малая эмигрантская проза в зеркале исторической эпохи¹

Шлемова Наталья Николаевна

Южно-Уральский государственный университет, Россия
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 76
кандидат филологических наук
E-mail: natalya-kundaeva@yandex.ru

Аннотация. В статье исследуется специфика отражения исторической эпохи в жанровой модели малой прозы писателей-эмигрантов, раскрывается потенциал малых жанров, позволяющих воссоздать духовную карту русского общества в переломные периоды истории.

Ключевые слова: малая проза эмигрантов, историческая действительность, импрессионистская проза, жанровая модель, русский мир, русское национальное сознание.

УДК 821.161.1-31

Small emigration prose in the mirror of an historical era

Natalya N. Shlemova

South Ural State University, Russia
454080 Chelyabinsk, Lenin Ave., 76
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: natalya-kundaeva@yandex.ru

Abstract. The article studies the specific reflection of historical era in the genre model of short prose of émigré writers, reveals the potential of small genres, allowing to reconstruct the spiritual map of Russian society in the crucial periods of history.

Key words: small emigrant prose, historical reality, impressionistic prose, genre model, Russian world, Russian national consciousness.

UDC 821.161.1-31

Введение. Литература русского зарубежья, существующая внутри иноязычной литературы и культуры, в то же время демонстрирующая органичную связь с традициями русской литературы, представляет уникальную художественную модель, отражающую сознание русского мира, его историческую память, пути развития, ценностные и социокультурные установки. Малая эмигрантская проза является наиболее продуктивной художественной моделью, позволившей наиболее точно выразить историческую эпоху, концепцию мира и человека, специфика которой определяется логикой развития исторической действительности. Жанрово-тематическое своеобразие малой прозы русского зарубежья обусловлено мироощущением писателей, сформированным в особых социокультурных, политических условиях. Так, эмигранты первой волны, носители и хранители национальной культуры, выполняли миссию, связанную с сохранением России прошлого, национальных культурных традиций, с транслированием духовных ценностей, национального опыта, исторической памяти. Их творчество, отражающее русскую идею, проникнуто пафосом ностальгии. В прозе лирическое мироощущение писателей-эмигрантов первой волны наиболее точно позволила выразить импрессионистская поэтика.

У представителей второй волны было иное отношение к родине: они имели опыт жизни в тоталитарной стране, многие пережили репрессии, поэтому в творчестве возникает пафос противостояния, критики, отрицания, который усиливается в литературе третьей волны русской эмиграции. Ценностные установки эмигрантов второй волны выражались в свободе слова, мысли, творчества. Трагизм мироощущения, поиск гармонии сближает их с представителями первой волны.

Третья волна русской эмиграции («диссидентство») стала реакцией на идеологическое и политическое давление тоталитарной власти. Исторической и культурной миссией эмигрантов третьей волны становится необходимость высказать правду о времени, стране, человеке. Мироощущение характеризуется неким отчуждением от жизни, для выражения этого мироощущения наиболее приемлемой оказывается эстетика постмодернизма, к которой активно обращаются писатели этой волны. Литература третьей волны считается литературой оппозиции.

В последнее время среди литературоведов возникает дискуссия по поводу существования четвертой волны русской эмиграции, формирование которой в конце 1980-е гг. обусловлено экономическими фак-

¹ Статья выполнена при поддержке Правительства РФ (Постановление № 211 от 16.03.2013 г.), соглашение № 02.А03.21.0011.

торами. Этим объясняется специфика мировидения представителей современного русского зарубежья, выражающих космополитические взгляды, демонстрирующих позицию человека-«гражданина мира», космополита.

Тенденции развития русского зарубежья отражены в эмигрантской прозе, позволяющей выявить ценностные ориентиры русского общества на разных этапах истории. В статье мы рассмотрим некоторые репрезентативные художественные произведения писателей разных волн эмиграции, демонстрирующие жанрово-тематическое своеобразие малой прозы русского зарубежья, обусловленное содержанием той или иной эпохи.

Материалы и методы. Исследуя жанровую модель малой прозы писателей-эмигрантов, в частности, М. Осоргина, И. Шмелева, А. Куприна и др., мы опираемся на методику жанрового анализа, предложенную Н.Л. Лейдерманом. В основе исследования лежит комплексный подход, сочетающий элементы системного, типологического, структурно-семиотического методов анализа.

Обсуждение. «Созерцание сердцем» (иначе духовность) – именно так известный философ И.А. Ильин определяет константную черту русского национального характера, раскрывая сущность русской идеи, которая в начале XX века находит воплощение в прозе писателей-эмигрантов (И. Бунина, И. Шмелева, Б. Зайцева, М. Осоргина, А. Куприна), остро переживающих вынужденный разрыв с родиной и выполняющих в ситуации изгнания миссию по сохранению духовных ценностей русской культуры. Их всех объединяет стремление «удержать то действительно ценное, что одухотворяло прошлое» (Г. Адамович), желание сохранить связь с духовными и нравственными ценностями народного характера, которые в революционную эпоху подверглись разрушению. Так предметом изображения в эмигрантской прозе первой волны эмиграции становится «жизнь души» (чувства, мысли, настроение) русского человека, изгнанника, пытающегося обрести себя и смысл своего существования. При этом внешний мир оказывается пропущенным через внутреннее Я героя-автора, выполняющего в тексте функцию транслятора лирического переживания. Произведение представляет своеобразную «лирическую автобиографию, где самые значительные впечатления всей жизни, яркие, но разрозненные вспышки памяти и чувства собираются воедино и превращаются в картину «жизни души» [Хуако 2005. Электронный ресурс].

Наиболее адекватно передать мир русской души позволила поэтика импрессионизма, в основе которой лежит эстетика чувства как способ выражения лирического мироощущения, свойственного писателям-эмигрантам.

Импрессионизм как результат философского мировидения, созерцательного отношения к действительности руководствуется «теорией вчувствования» и создает лирический, субъективно окрашенный образ реальности, основным принципом претворения которой становится деформация, выражающаяся в сюжетной редукции текста, ассоциативности, лейтмотивности структуры, фрагментарности, мозаичности повествования, в перенасыщенном ассоциативном фоне, определяющем специфику хронотопа, интонационно-речевого уровня, за счет активизации которых моделируется пространство настроения.

Рассмотрим особенности импрессионистских принципов и приемов, позволяющих выразить чувственно-созерцательное и эмоциональное своеобразие русской ментальности, на материале эмигрантских автобиографических циклов М. Осоргина «Там, где был счастлив» (1923) и И. Шмелева «Сидя на берегу» (1925). В названиях циклических единств фиксируются концептуальные взаимообусловленные импрессионистские категории: категория медитативного созерцания (цикл И. Шмелева), тесно связанная с состоянием бездействия и одиночества, которое позволяет герою погрузиться в себя, в мир воспоминаний и, таким образом, обрести потерянный дом, познать истину жизни; категория припоминаемых ощущений (цикл М. Осоргина), актуализирующая мотив памяти. Кроме того, оба заголовка включают важные хронотопические образы (образ берега, образ прошлого, словесно выраженный в глаголе прошедшего времени), выражающие экзистенциальное состояние героя, указывающие на его пограничное положение между прошлым и настоящим, истинным бытием и небытием. Названия настраивают на особую интонацию исповедальности, рефлексии, пронизывающую всю структуру повествования и соответствующую ностальгическим чувствам героя, пытающегося примириться с жизнью и обрести гармонию посредством воскресения прошлого.

В связи с установкой на раскрытие «жизни души» традиционный сюжет редуцируется. Ослабление фабульного начала компенсируется проработанной системой мотивов и лейтмотивных образов, становящихся своеобразными скрепами произведения. Концептуально значимым в прозе эмигрантов является мотив потерянной России, сопряженной с истинным бытием русского человека. Утрата родины, дома, «своего» пространства обращает героев-изгнанников к поиску духовно-нравственных ориентиров спасения. В связи с этим актуализируется мотив отчуждения и мотив пути, странничества, в русле которого осмысливается проблема движения человека по пространству жизни. Географическое путешествие героев оборачивается путешествием в пространство собственной души, позволяющим найти себя в этом мире, обрести гармонию и душевный покой, потому можно говорить о первостепенном значении пути самопознания, который неизменно связан с концептом памяти, означающим попытку преодоления времени и воскресения счастливого прошлого. Мотив памяти, являющейся «средством эстетического преобразования действительности» [Проходова 1990: 93], способствует воссозданию духовной реальности, к которой стремятся герои эмигрантской прозы. Она раскрывается, в свою очередь, в комплексе мотивов, связан-

ных с православной системой ценностей (любовь, свобода, вера, родина), которые, по мысли И.А. Ильина, составляют «сущность русской идеи как идеи сердца» [Честнейшин 2004: 20]. К ним относятся мотив детства, семьи, символизирующий покой, защищенность; мотив света, тепла, воплощенный в образе солнца; мотив простора, раскрывающийся в природных образах неба, моря, гор; мотив музыки, позволяющей слиться с сакральным миром, мотив молитвы, способствующей восхождению к небесной мудрости. С помощью названных лейтмотивов и лейтмотивных образов воссоздается образ реальности, соответствующий христианской модели мира.

Зримо и осязаемо она представлена в цикле И. Шмелева, построенном на взаимодействии двух контрастных ритмических линий, связанных с изображением старой православной Руси, являющейся средоточием духовности русского народа, и новой революционной России, не следующей законам нравственности и морали. Символом святости, величия России и ее народа становится Белокаменная – соборная Москва – «центр национального православного макрокосма» [Анисимова 2007: 11]. И. Шмелев идеализирует прошлое, создавая образ Святой Руси. У М. Осоргина христианская модель мироздания связана с лирическим образом Италии, которая стала для русской творческой интеллигенции в кризисную эпоху определенной формой веры. Италия представляет мифологизированное пространство, сконструированное чувственным воображением автора, идеальный мир, сопряженный с красотой, искусством, носителями духа, которые пытается воскресить повествователь. Итак, сакрализованный мир сопряжен с пространством прошлого, возникающим в сознании эмигрантов и воскрешающим идею национального самосознания и самобытности.

Ключевой мотив памяти, проявляющийся в разрывающейся цепи припоминаемых ощущений, связан с техникой ретроспекций, актуализирующей механизм ассоциаций и композиционный прием монтажа. Память автобиографического героя формируется из отрывочных фрагментов, которые могут иметь различные пространственно-временные координаты, что обусловлено активизацией хронотопа сознания и является следствием чувственно-эмоционального восприятия мира. По мнению М.М. Голубкова, «подмена объективного, причинно-следственного восприятия мира впечатлением, основанным на некоем подсознательном механизме припоминания, и составляет суть прозы импрессионистов» [Голубков 2001: 198].

События в цикле И. Шмелева развиваются в двух временных плоскостях, происходит своеобразное наложение прошлого и настоящего и одновременное их расподобление. При этом способом моделирования конструкта памяти становятся ассоциации, вызванные созерцанием мира природы. Идеальное бытие Святой Руси становится мерилем современной России и диссонирует с ней. В связи с этим художественный мир строится на антиномиях: мир настоящего и мир воспоминаний («золотой сон»), сакральное (Святая Русь) и профанное (большевистская Россия), пространство Дома как Космоса, с которым сопряжены образы Собора, Евангелия, Богородицы, пространство вне Дома – Хаоса, в котором разрушаются духовные опоры. В цикле М. Осоргина такой резкой оппозиционности нет. Автор стремится перевести план прошлого в план настоящего. Несмотря на дискретность времени, обнаруживается слитность временных пластов. Неоднократно подчеркивается мысль о том, что Италия, как и прежде, прекрасна. Меняется лишь восприятие героя, который после долгих лет скитаний утратил чувство радости жизни.

Топологическое устройство эмигрантских циклов составляют природный, культурный, социальный уровни, сложное переплетение которых позволяет герою совершить духовный путь осмысления своего Я, просветления души. Пространство природы смыкается с культурным топосом, который связан с обращением к вечным святыням, к проявлениям духовной жизни человечества. Социальное пространство соотносится с миром настоящего, из которого герой-изгнанник пытается вырваться.

Подводя итог сказанному, отметим, что в эмигрантской прозе за счет использования импрессионистских принципов и приемов (нивелировка сюжета, ассоциативность, лейтмотивность структуры, дискретность хронотопа, фрагментарность, связанная с применением техники ретроспекций, включение образов-чувств и др.) моделируется пространство ощущений и настроений русского человека, вынужденно оказавшегося за пределами родины и стремящегося воскресить мир русской духовности.

Ярким образцом импрессионистской прозы, предметом изображения в которой становится «жизнь души» (чувства, мысли, настроение), является эмигрантский цикл А. Куприна «Рассказы в каплях» (1929), состоящий из семи лаконичных по форме, но емких по содержанию миниатюр-зарисовок, каждая из которых повествует о случайно выхваченном из жизненного потока событий, частном эпизоде, на первый взгляд, незначительном и ничем не примечательном, но высвечивающем сущностное в бытии человека. О притчевом, афористическом характере миниатюр цикла автор сообщает в предисловии: они «полны столь густой эссенции, что их хватило бы на целый роман. Ведь капля чистого анилина окрашивает в зелено-фиолетовый цвет целую ванну для взрослого человека» [Куприн 1929. Электронный ресурс].

Семь сюжетно не связанных миниатюр представляют калейдоскопически устроенную реальность, многомерный и изменчивый образ мира, прямо проецирующийся на циклическое единство, созданное по принципу мозаики с использованием механизмов ассоциативного сцепления. В общем построении цикла обнаруживает себя импрессионистская стихия. Несмотря на отсутствие сюжетной близости текстов, внутри цикла можно выделить две группы миниатюр, объединенных по ряду признаков. Первая группа

включает философские рассказы «Черепаша», «Шторм», «Философ», «Четыре рычага», вторая – рассказы «Елка в капелке», «Московский снег», «Московская Пасха», имеющие ярко выраженную лирическую природу. В первой группе рассказов описывается эмигрантское настоящее, повествователь выступает в роли пассивного созерцателя. Несмотря на конкретику описанных событий, в рассказах разворачивается бытийное пространство, фиксируется предельно обобщенное время. Каждый отдельный случай наталкивает читателя на размышление о бытийных проблемах добра и зла, суетности жизни, вечной борьбы человека с обстоятельствами. В данном типе рассказов усилена роль философского подтекста, представлен несколько отстраненный взгляд повествователя, который наблюдает за происходящим со стороны.

Во второй группе рассказов актуализируется сакрализованный мир воспоминаний, связанный с московским пространством. Выражается ретроспективный взгляд. Прошлое дается сквозь призму субъективных переживаний, реализующих внутреннюю логику сердца героя, которому воспоминания возвращают утраченное в безрадостном эмигрантском настоящем ощущение чуда, волшебства, счастья, испытанное когда-то в детстве и юности. Не случайно воссоздаются моменты, сопряженные с праздниками Рождества («Елка в капелке»), Пасхи («Московская Пасха»), первой любви («Московский снег»). Так, главной задачей становится трансляция особого настроения невыразимого чуда, ощущения детской раскованности, непринужденности, непосредственности через чувственно окрашенные детали, бытовые реалии, приобретающие сакральное значение. В лирических текстах «за каждой предметно-зрительной деталью угадываются смысловые атрибуты внутреннего мира героя» [Егнинова 2006: 16], поэтому повествование предельно субъективировано, что выражается в синестетическом характере образов, позволяющих создать стереоскопически емкую картину мира, соответствующую внутреннему состоянию лирического героя. Так, в рассказе «Елка в капелке» ощущение упоения передается через запах рождественской елки, который связывает героя с пространством сакрального прошлого, сопряженного с образом дома, родины:

Хорошо вспоминается из детства рождественская елка <...> Как остро, весело и смолисто пахла вдруг загоревшаяся хвоя! А когда елку приносили впервые с улицы, с трудом пропихивая ее сквозь распахнутые двери и портьеры, она пахла арбузом, лесом и мышами. Да и догоревшая свечка, заколебавшаяся длинным дымным огнем, пахнет в воспоминании приятной копотью [Куприн 1929. Электронный ресурс].

В следующей миниатюре «Московский снег» обозначается граница между чужим и своим пространством, воплощенном в образах Парижа, «чужого города», в котором герой находится в настоящем, и «оснеженной Москвы дивных, невозвратных лет», которая ассоциативно рождается в сознании повествователя, рассеянно наблюдающего за падением крупного пушистого снега. В основе миниатюры импрессионистский принцип «развертывания первоначального импульса, мгновенного ощущения в целый ряд ассоциативных звуковых, акустических, ольфакторных образов из прошлого (воспоминаний)» [Будникова 2006: 100]. Снег, не характерный для пространства Парижа, «зябкого и не привычного к холоду», напоминает о Москве, России, Доме. Непроизвольно возникает воспоминание о непродолжительном путешествии по заснеженным улицам Москвы в окружении барышни Марьи Михайловны Полубояриновой, в которую герой был тайно влюблен. Этот счастливый момент наивысшего подъема чувств воссоздается через концентрацию образов, составляющих сакральное пространство Дома, Святой Руси:

...мелькнула церковка, маленькая, кирпично-красная под покрывающей ее снежной шапкой. Как рубин, светится огонек лампадки над входом в нее, и вдруг на минуту широко отворяется церковная дверь: теплый блеск свечей, яркое сверкание золотой иконы, густая черная толпа на переднем плане и чуть слышное, радостное пение. Под ясно освещенным навесом уличного ларька ряды малиновых, красных, желтых яблок и сам фруктовецик. Золотой крендель. Золотой окорок. Разноцветные бутылки в винном погребе. Круглые, цветные шары в аптеке. Приказчики, посыльные, солдаты, дети, афиши. И мягкий пушистый снег без конца [Куприн 1929. Электронный ресурс].

Используя технику стоп-кадра, автор фиксирует образы, случайно оказывающиеся в поле зрения героя и в совокупности составляющие яркую целостную картину, передающую ощущение праздника, счастья, ликования.

Так реализуется импрессионистский принцип изображения «жизни на лету», когда стирается грань между главным и второстепенным. Взаимодействие динамичных звуковых, световых, цветовых образов позволяет передать жизнеутверждающую тональность, создать атмосферу радости бытия, воплотить чувство полноты жизни, которое выражается в финальных восклицательных предложениях с повторяющимся наречием как:

Как переполнены у меня зрение, обоняние, слух и душа!.. Как хорошо жить в этом государстве, в этом великом городе, среди народа, говорящего этим простым и роскошным языком!.. [Там же].

Завершает цикл миниатюра «Московская Пасха», в которой герой продолжает путешествие по пространству памяти, обращается к ценным мгновениям жизни, связанным с празднованием Пасхи, символизирующей воскресение души и воссоздающей одухотворенный мир Святой Руси. Через ощущение самоценности этих моментов герой приходит к ощущению самоценности бытия, сокровенная тайна которого открывается через пробуждение чувственных впечатлений. В восприятии пространства Москвы

прошлого проявляется синкретизм акустических, зрительных, обонятельных, пространственных ощущений:

Московские бульвары зеленеют первыми липовыми листочками. От вкрадчивого запаха весенней земли щекотно в сердце. По синему небу плывут разметанные веселые облачки; когда смотришь на них, то кажется, что они кружатся, или это кружится пьяная от весны голова?

<...> Воздушные шары покачиваются высоко над уличным густым движением на невидимых нитках разноцветными упругими, легкими весенними гроздьями. Халва и мармелад, пастила, пряники, орехи на лотках. Пасхальный стол, заставленный бутылками и снедью. Запах гиацинтов и бархатных жонкилий. Солнцем залита столовая. Восторженно свиристыя канарейки [Там же].

Мир Москвы сакрализуется и соотносится с внутренними переживаниями, окрашивается эмоциями лирического героя. Трепет души, сердечные волнения (*щекотно в сердце*), чувство легкости, беззаботности, пьянящей радости связываются с ощущением полноты жизни, которое вновь испытывает герой, обращаясь к столь ценным воспоминаниям.

Картина дополняется лейтмотивным звуковым образом (звон колоколов), приобщающим к божественному миру, к высшей гармонии и просветлению души:

Гудит, дрожит, поет, заливаается, переливается над Москвой неумолчный разноголосый звон всех ее голосистых колоколов. <...> А радостный, пестрый, несмолкаемый звон московских колоколов льется сквозь летние рамы окон... [Там же].

Включение градации (*гудит, дрожит, поет, заливаается, переливается*), эпитетов, синонимических рядов (*неумолчный разноголосый звон; радостный, пестрый, несмолкаемый звон*), повтор однокоренных слов (*разноголосый звон всех ее голосистых колоколов*) способствует созданию предельно выразительной картины души лирического героя, находящегося в состоянии восторга, полета, экстаза.

Восхищение, упоение красотой пасхальной Москвы передается с помощью анафорической конструкции с наречием как, употребляющимся для обозначения высшей степени проявления состояния радости, удивления:

Как истово-нарядна, как старинно-красива коренная, кондовая, прочная, древняя Москва. <...> Как румяны лица, как свежи и светлы глаза у женщин и девушек, как неистово горят на них пышные разноцветные морозовские ситцы, как упоительно пестрят на их головах травками и розанами палевые кашемировые платки и как степенны на старухах прабабушкины шали, шоколадные, с желтыми и красными разводами в виде больших вопросительных знаков!.. [Там же].

В трех последних рассказах цикла отчетливо проступают черты импрессионистской парадигмы, раскрываются импрессионистские категории медитативного созерцания, припоминаемого ощущения, связанные, по замечанию Э. Бальбура, с тем, что «прошлое оборачивается живой лирической далью памяти, главным содержанием которой являются разбуженные воспоминанием чувства и мысли, состояния души» [Бальбуров 2006: 205], позволяющие совершить путь самопознания и вернуть утраченную гармонию.

Итак, внутри цикла два разных типа миниатюр: 1) философская; 2) лирическая.

В первом типе импрессионизм проявляется лишь отчасти на уровне использования принципа «композиции жизненно-случайного». Рассказы напоминают импрессионистские наброски, случайно сделанные в определенный момент. Беглость в схватывании явлений окружающей жизни соотносится с техникой стоп-кадра и отражается в телеграфности стиля.

Во втором типе рассказов реализуется импрессионистская категория припоминаемого ощущения, которая обуславливает субъективацию реальности, господство специфической интонационно-речевой стихии, связанной с ностальгической тональностью, музыкализацию текста. Импрессионистская тенденция обнаруживает себя в доминировании лирической стихии.

Так, в композиционном решении цикла обнаруживается движение от общего к частному, от объективного к субъективному, от философского к лирическому, сокровенному.

Подводя итог сказанному, отметим, что импрессионистские циклы М. Осоргина, И. Шмелева, И. Куприна транслируют ощущение, настроение человека, являющегося носителем художественного сознания, сформированного прошлой эпохой. Циклы пронизаны темой ностальгических воспоминаний. Это придает особый лиризм, маркированный специфической образной, ритмической, интонационной организацией текста.

Обращение к импрессионистской художественной системе приводит к конструированию особой жанровой модели, специфика которой объясняется соединением литературного, музыкального и живописного кодов, формирующих эстетизированное пространство, воплощающее универсальную идею красоты и гармонии.

Современная проза русского зарубежья имеет иной жанрово-тематический вектор развития. Данный аспект требует детального изучения, что определяет перспективу научного исследования. По сравнению с ситуацией эмигрантов первой волны, «в 1990-е в эмиграции – уже иное мышление, оно не всегда сопряжено с прежним миром, прежними чувствами и настроениями. Перемещение за границу теперь было обусловлено геоэкономическими, а не политическими или этическими факторами. Поэтому и ассимиляция в новую культуру получилась безболезненной и бесконфликтной, практически незаметной для ново-

го поколения писателей» [Пономарева 2016: 45]. Эта ситуация формирует героя с иным типом сознания, иными мотивами поведения, иным мироощущением. В журнале «Побережье» (2000) опубликован рассказ Ланы Райберг «Исповедь», повествование в котором ведется от лица русской девушки, уехавшей в Америку за лучшей жизнью, но оказавшейся в золотой клетке. Иллюзия красивой, счастливой и беззаботной жизни с любимым человеком разрушается, как только героиня узнает правду (богатый иностранец, который привез ее в Америку, оказывается женатым) и сталкивается с одиночеством. Героиня отказывается от роскоши и обретает счастье в свободе от привязанностей. Отъезд ее из России не связан с политическими, экономическими причинами, он не является вынужденным. В рассказе описывается современная тенденция: часть русского общества покидает страну в погоне за личным счастьем и благополучием.

Появляются герои, обращающиеся к советскому прошлому, анализирующие его, обретающие гармонию в, казалось бы, чужом пространстве, которое становится своим. В рассказе «Взгляд издалека» (Побережье, 1997) Евгения Гейхман обращается к полемическому диалогу с историей. Это сегментированный рассказ, состоящий из лирических миниатюр-воспоминаний, объединенных размышлениями о несовпадении человека с историей, о потерянности интеллигента в пространстве коммунальной квартиры, которая становится символом затхлого, душного, давящего мира, о несовпадении реальности с мечтой, о нарушении принципа единства места, времени и действия в советской действительности. В Сан-Франциско, где оказывается героиня, место, время и действие совпали, равновесие восстановилось. В финале звучит философский вывод, утверждающий общечеловеческую ценность, не зависящую от пространства, обстоятельств, среды: «А любовь – может быть, это и есть четвертое измерение, объединяющее место, время и действие?»

Вопросы толерантности, национальных предрассудков, исторической и общечеловеческой справедливости актуализируются в рассказе Юрия Герта «Хочу быть евреем (Почти невыдуманная история из нашего почти фантастического прошлого)». В основе сюжета – случай из школьной жизни, в анкете в графе «национальность» все дети, кроме героини Дины, указали «русский». Дина заинтересовалась, почему другие ребята скрыли свою национальность. Решение этого вопроса привело к серьезному конфликту среди взрослых, которые обвинили Дину в разжигании национальной розни. Последовавшая за этим реакция одноклассников была связана с чувством справедливости, честности, взаимовыручки и общности, с желанием защитить слабого. Дети оказались втянутыми в межнациональный конфликт: представителем какой национальности быть гордо, а какой – стыдно? В подзаголовке рассказа звучит некая ирония, связанная с восприятием автором подобных предрассудков, с неоднозначным отношением к эпохе начала 1980-х гг. («прекрасные подлые времена»). В финале рассказа звучит важная мысль, соотносящаяся с позицией человека-космополита: этим ребятам, как и поколению эмиграции, пришлось нелегко, но в трудностях и исторических испытаниях они обрели самое главное – «выстраданное чувство: страны-то разные, да Земля на всех одна, и, как бы там ни было, все мы ее жители, остальное все – выдумки, условности». Автор приводит читателя к осмыслению универсальной проблемы: как сохранить в себе человеческое, как не оказаться морально сломленным под давлением обстоятельств.

В современной прозе русского зарубежья актуализируется тема памяти как способа понять себя, восстановить связь с утраченной родиной (это сближает с прозой эмигрантов первой волны), она соотносится с темой своего и чужого языка. В рассказе Бориса Хазанова «Жабры и легкие языка» в образной форме определяется пограничное положение русского эмигранта:

«Эмиграция – это жизнь в стихии другого языка, который обступает тебя со всех сторон, грозит штрафом за незаконный проезд ..., чтобы вдруг, сорвав личину, показать, что это – он, все тот же, чужой и не совсем чужой, свой и не свой; языка, который зовет к себе, в неверные объятья, между тем как родная речь, старая и преданная жена, смотрит на тебя с укоризной и пожимает плечами.

Эмиграция, плавание в океане, все дальше от берега. Так что мало-помалу покрываешься серебристой чешуей, с залитыми водой легкими, с незаметно вросшими жабрами; эмиграция, превращение в земноводное, которое в состоянии еще двигаться по земле, но уже мечтает о том, как бы скорей окунуться в воду».

В рассказе «Русский путь» Б. Хазанов развивает тему погранной в советской действительности свободы. Писатель показывает обстоятельства, политический режим, который убивал в людях патриотизм. «Мне было стыдно за мою Россию», – с болью произносит героиня, вспоминая жизнь в России.

Каким бы ни был тягостным советский режим, лишаящий человека свободы, воспоминания эмигрантов окрашиваются в светлые тона и обретают статус парадоксального «ностальгического феномена», о чем размышляет Л. Агеева в рассказе «Дети счастливого Дома»: *«ностальгический феномен интеллигента-эмигранта: душная, лживая советская жизнь – и масса чудесных, неповторимых, дорогих людей. А ныне вроде и свобода..., а вокруг пустыня, и не с кем поговорить, и волны бескультурия и невежества плещутся вокруг».* Образ дома становится символом гармоничной жизни в прошлом, наполненной светом, теплом человеческих отношений, любовью: *«Кто жил в этом Доме, тот не захочет ни в какой скучный «прожиточный минимализм» новых художников на Тверской, ни в какую избыточную роскошь спесивых богатеев на Рублевке... Потому что там нет этих неповторимых, незабываемых людей...»*

Все эти примеры свидетельствуют о тематическом своеобразии современной эмигрантской прозы, в которой выражается мироощущение человека-космополита.

Заключение. Логика развития исторической действительности во многом определила характер прозы русского зарубежья, представляющей уникальное явление культуры и являющейся своеобразным историческим источником, отражающим содержание эпохи, включая ценностные ориентиры общества, мироощущение человека. В прозе писателей-эмигрантов первой волны художественная система импрессионизма, связанная с эстетикой чувства, предполагающей погружение в мир субъективных ощущений, обнаруживает особенную продуктивность. Предметом изображения становится «жизнь души» (чувства, мысли, настроение) русского человека, изгнанника, пытающегося обрести себя и смысл своего существования.

В современной прозе русского зарубежья представлен иной тип сознания и мышления, связанный с космополитическими представлениями человека. Современное литературное зарубежье требует детального научного осмысления и представляет перспективное направление исследования.

Библиография

Анисимова М.С. Мифологема «дом» и ее художественное воплощение в автобиографической прозе первой волны русской эмиграции (на примере романов Шмелева «Лето Господне» и Осоргина «Времена»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2007. – 21 с.

Бальбуров Э.А. Художественно-философский неосинкретизм в русской литературе начала XX века: дис. ... д-ра филол. наук. – Новосибирск, 2006. – 310 с.

Будникова Л.И. Творчество К. Бальмонта в контексте русской синкретической культуры конца XIX–начала XX века: монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 447 с.

Голубков М.М. Русская литература XX века: После раскола: учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 267 с.

Егнинова Н.Е. Рассказы Ю. П. Казакова в контексте традиций русской орнаментальной прозы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Улан-Удэ, 2006. – 20 с.

Куприн А.И. Рассказы в каплях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kuprin.de/ras_kap.pdf

Пономарева Е.В. Жанровые тенденции в литературе русского зарубежья 1980–1990-х гг. // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015. – № 20. – С. 43–49.

Проходова В.П. Эволюция жанра миниатюры в прозе И.А. Бунина: дис. ... канд. филол. наук. – М., 1990. – 183+16 с.

Хуако Ф.Н. Двадцатый век: эпоха и ее художественное отражение в северокавказской лирической повести (монография) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://adyglit.blogspot.com/2009_11_01_archive.html

Честнейшин Н.В. Проблема человека в социальной философии русского консерватизма: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Архангельск, 2004. – 21 с.