

Учредитель, издатель:
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ. 2021. № 26-1
Научный журнал

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

Л.Ю. Буянова (г. Краснодар,
Россия), д-р филол. наук,
профессор

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

В.И. Супрун (г. Волгоград, 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)

И. Микулацо (г. Пула, Хорватия)

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

Г.Г. Почепцов (г. Киев, Украина)

Г.М. Романова (г. Сочи, Россия)

И.А. Стернин (г. Воронеж, Россия)

О.В. Тимашева (г. Москва, Россия)

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-58131 от 20 мая 2014 г.
Информационная продукция для детей старше 16 лет.

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

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

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

Подписано в печать 20.06.2021
Формат 21 x 29,7/4
Уч.-изд. л. 29,8. Усл. печ. л. 28,8.
Тираж 500 экз. Заказ № 1038

Редактор
А.А. Ворожбитова

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

ISSN 2307-6364

© ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», 2021

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

LINGUISTIC & RHETORICAL PARADIGM:
THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS. 2021. № 26-1
Scientific journal

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

Editorial Board:

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

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

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

L.Yu. Buyanova (Krasnodar, Russia),
Dr. of Philology, Professor

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

V.I. Suprun (Volgograd, 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)

I. Mikulatso (Pula, Croatia)

J. Miturska-Boyanovska (Szczecin, Poland)

G.G. Pocheptsov (Kyiv, Ukraine)

G.M. Romanova (Sochi, Russia)

I.A. Sternin (Voronezh, Russia)

O.V. Timasheva (Moscow, Russia)

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

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

Information product for children over 16 years.

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

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

Signed into print 20.06.2021
Format 21 x 29,7 / 4
Publish. print sheets 29,8 Print sheets 28,8.
500 copies. Order № 1038

Editor A.A. Vorozhbitova

Translation editor S.I. Potapenko

Technical Editor V.V. Chernyshova

Published since 2002
Frequency – one issue per year
Free price

ISSN 2307-6364

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Sochi State University», 2021

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

СОДЕРЖАНИЕ¹

Раздел I. Теория и методология лингвориторической парадигмы

Аннушкин В.И. (г. Москва). Концепты <i>язык – речь – слово</i> в отечественной филологии: история и современность	7
Буянова Л.Ю. (г. Краснодар). Лингвориторическое моделирование конфессиональной коммуникации	22
Данилевская Н.В. (г. Пермь). Язык и реформа образования: размышления о речевой грамотности современного российского общества	25
Килевая Л.Т. (г. Пшасныш, Республика Польша). Тезаурусно ориентированное обучение грамматике в свете формирования полиязычной личности	29
Садикова В.А. (г. Химки). От топиковой модели высказывания к языковой топологии	33
Хорольский В.В. (г. Воронеж). Основной тон и стилевые регистры медийных текстов в ситуации переизбытка коммуникативных актов.....	37
Шульженко В.И. (г. Пятигорск). «Евразиада» – русскоязычная ветвь литературного мейнстрима.....	40

Раздел II. Антропоцентрические аспекты лингвориторической парадигмы

Вершинина Г.Б. (г. Новокузнецк). Риторическая личность учителя русской словесности в XXI веке: проблемы формирования в условиях применения компетентностного подхода ФГОС нового поколения	44
Горшкова В.В. (г. Санкт-Петербург). Современный кинематографический текст как средство становления профессиональной языковой личности будущих режиссеров (на материале диагностических эссе студентов).....	49
Калиева А.К. Ананьева С.В. (г. Алматы, Республика Казахстан). Феномен русскоязычного писателя: на перекрестке традиций	55
Кушегенова И.Т., Туманова А.Б. (г. Алматы, Республика Казахстан). Особенности модели языковой личности учителя русского языка в полиязычном пространстве Казахстана	59
Зверев С.Э., Верминенко Ю.В. (г. Санкт-Петербург). Воспитательные аспекты управленческой культуры современного офицера	63
Зверев С.Э., Верминенко Ю.В. (г. Санкт-Петербург). Проблема риторического стиля военного руководителя.....	66
Нестерова Н.Г., Зилиева Л.Р. (г. Томск). Медиаинформационная грамотность как основа профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного	69
Хабаров А.А. (г. Москва). Идеология как фактор социализации личности в русской лингвокультуре	73

Раздел III. Языковые и дискурсивные аспекты лингвориторической парадигмы

Амири Л.П., Гусев Д.Р. (г. Ростов-на-Дону). Городской ономастикон как отражение картины мира современной языковой личности (на примере г. Ростов-на-Дону)	77
Глаголева А.В., Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Кузнецова Е.А. (г. Москва). Академический дискурс и корпоративная культура современного университета	81
Джинджолия Гигла (г. Пльзень, Чехия). Концептуализация виртуальных реальностей во фразеологии	87
Мельник Я.Г. (г. Ивано-Франковск, Украина). Риторика молчания: современный дискурсологический аспект	94
Субботина И.К. (г. Санкт-Петербург). Концептуальные основы исследования художественно-идеологического дискурса с учетом теории вариативной интерпретации действительности	100

Раздел IV. Феномены литературы и искусства в лингвориторической парадигме: речемыслительные аспекты

Ананьева С.В. (г. Алматы, Республика Казахстан). Понимание <i>другого</i> как ведущая идея сравнительного литературоведения	103
Бондаренко А.И. (г. Самара). Вербальные опоры в процессе создания сценического образа.....	106
Бушев А.Б. (г. Тверь). Риторический прием «сведение к абсурду» и модели абсурда в литературе.....	109
Гайбарян О.Е., Мясищев Г.И. (г. Ростов-на-Дону). Лингвориторические воздействующие стратегии и актуализация смыслов в литературно-художественной коммуникации (дискурс средневекового рыцарского романа)	112
Демченко Л.Н. (г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан). Отечественная пушкиниана: проблемы, идеи, авторы	116
Джумагалиева У.З. (г. Атырау, Республика Казахстан). Поиски идеала и стилевое многообразие национальных литератур	119

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

Идрисова Э.Т. (г. Актобе), Абылхасова К.С. (г. Нур-Султан, Республика Казахстан). Коммуникативные стратегии и двоякая событийность в поэтике А. Чехова.....	122
Измюнская С.С. (г. Ростов-на-Дону). Заимствование в художественном тексте: взгляды А.С. Пушкина (на материале романа «Евгений Онегин»)	127
Микулацо И. (г. Пула, Хорватия). Языковая картина мира в авторской песне Булата Шалвовича Окуджавы ...	130
Мишина М.М. (г. Сочи). Продюцент верлибрического дискурса как языковая и литературная личность: лингвориторическая рефлексия («Верочка Вербина»).....	137
Троцюк С.Н. (г. Санкт-Петербург). Методика анализа концептуального пространства текста (на примере повестей Н.В. Гоголя «Старосветские помещики», «Тарас Бульба»).....	141
Уразаева К.Б., Абылхасова К.С., Карпыкова А.Ш. (г. Нур-Султан, Республика Казахстан). Методология изучения эпиграфа как коммуникативного намерения и риторического аргумента	144
Хамраев А.Т., Шагимолдина М.О. (г. Алматы, Республика Казахстан). Казахско-азербайджанские литературные связи в постсоветский период: коммуникативно-культурологический аспект.....	149

Раздел V. Творчество русскоязычных писателей, покинувших Россию в XX веке: проблемы системного осмысления и популяризации

Азкенова Ж.К. (г. Нур-Султан), Шоманова Г.К. (г. Павлодар), Идрисова Э.Т. (г. Актобе), Дутбаева С.С. (г. Атырау, Республика Казахстан). Деконструкция и национальное своеобразие русского постмодернизма. Проза А. Терца	152
Дутбаева С.С. (г. Атырау, Республика Казахстан), Арсениев С.В. (г. София, Республика Болгария). Творчество молодых поэтов-эмигрантов в Болгарии: «Листок студенческого академического кружка».....	156
Звонарева Л.У. (г. Москва), Севинч Учгюль (г. Кайсери, Турция). Проза Аркадия Мара (Нью-Йорк) и Лидии Григорьевой (Лондон) в контексте творческих поисков и экспериментов писателей третьей волны эмиграции	162
Каргина Ю.А. (г. Сочи). Писатели-эмигранты «третьей волны» на уроках литературы в выпускных классах школы.....	169
Королькова А.В. (г. Смоленск). Ценностная парадигма афористики Василия Аксенова (на материале романа «Остров Крым»)	174
Пырков И.В. (г. Саратов). Русская эмиграция последней волны в зеркале «Невидимой газеты»: отражения, параллели, рецепции.....	178
Сагинтаев Э.Б. (г. Алматы, Республика Казахстан). Литературоведческие аспекты осмысления евразийства в книге Татьяны Фроловской «Евразийский лев»	182
Сарсенбаева А.А. (г. Нукус, Республика Узбекистан). Особенности раскрытия образов в пьесе А.И. Солженицына «Свеча на ветру».....	185
<u>Сидорова Т.А.</u> (г. Архангельск), Ильина Е.В. (г. Тюмень). Рефлексии как способ отражения социокультурного опыта осмысления феномена покинутой родины (на материале сборника эссе П. Вайля и А. Гениса «Русская кухня в изгнании»)	188

Раздел VI. Непрерывное лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система

Белова Н.А. (г. Саранск). Филологическая интерпретация художественного текста как компонент методической подготовки учителя-словесника (уровень магистратуры)	195
Киркина Е.Н. (г. Саранск). Проектная деятельность как средство формирования билингвальной языковой личности школьников	199
Ковалевская И.И. (г. Минск, Республика Беларусь). Структурные компоненты формирования профессионально-деловой коммуникативной компетенции в условиях диалога	202
Лопатина С.С. (г. Новосибирск). Разработка и реализация индивидуальной программы стажировки по русскому языку для китайских обучающихся (студенческий обмен).....	205
Лучкина Н.В., Мулатова Н.А., Проценко И.Ю. (г. Ростов-на-Дону). Развитие риторических умений и навыков на занятиях по культуре речи со студентами медицинского вуза	210
Нгуен Тхи Ханг (г. Хошимин, Социалистическая Республика Вьетнам). Компьютерная игра «Вращение колеса» (Powerpoint) в обучении вьетнамцев русскому языку как иностранному.....	214
Нгуен Тхи Ханг (г. Хошимин, Социалистическая Республика Вьетнам). Обучение русскому языку как иностранному в Хошиминском государственном университете образования в условиях пандемии: практика и решения.....	218
Саяхмет С.С. (г. Алматы, Республика Казахстан). Формирование профессионального тезауруса будущего филолога в рамках послевузовского образования в Казахстане	221
Сейтенова В.А., Кабулова Л.Т., Абдреймова Д.К. (г. Нукус, Республика Узбекистан). О некоторых приемах развития речевой деятельности при обучении деловому общению.....	225
Серпикова М.Б. (г. Москва). Лингвориторический подход к формированию читательской компетенции учащихся.....	228
Серпикова М.Б., Шехурдина Т.А. (г. Москва). Проблема формирования языковой личности в техническом вузе: лингвориторический аспект	235
Хошмуратова И.П. (г. Нукус, Республика Узбекистан). Формирование речемыслительной культуры в процессе изучения пословиц и поговорок на занятиях по русскому языку	240
Чарквиани Л.Я. (г. Кутаиси, Грузия). Инновационные методы преподавания русского языка как иностранного в Грузии.....	243
Щемерова Н.Н. (г. Саранск). Формирование профессиональной языковой личности будущего педагога в процессе изучения дисциплины «Речевые практики»	246

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

CONTENTS¹

Part One. Theory and Methodology of Linguistic & Rhetorical Paradigm

Annushkin V.I. (Moscow). <i>Language-speech-word</i> concepts in Russian philology: History and modernity.....	7
Buyanova L.Yu. (Krasnodar). Linguistic & rhetorical modeling of confessional communication.....	22
Danilevskaya N.V. (Perm). Language and education reform: Reflections on the speech literacy of modern Russian society	25
Kilevaya L. (Pzhasnysh, Republic of Poland). Thesaurus-oriented teaching of grammar in the light of forming a multilingual personality	29
Sadikova V.A. (Khimki). From the topic model of an utterance to language topology.....	33
Khorolsky V.V. (Voronezh). Major tone and stylistic registers of media texts in the context of communicative acts overload.....	37
Shulzhenko V.I. (Pyatigorsk). "Euraziada" as Russian-language branch of literary mainstream.....	40

Part Two. Anthropocentric Aspects of Linguistic & Rhetorical Paradigm

Vershinina G.B. (Novokuznetsk). Rhetorical personality of the 21 st century language arts teacher: Problems of formation in the context of competence-based approach to the Federal State Educational Standard of a new generation.....	44
Gorshkova V.V. (St. Petersburg). Modern cinematic text as a way of forming future film directors' professional linguistic personality (a case of students' diagnostic essays)	49
Kalieva A.K., Ananyeva S.V. (Almaty, Republic of Kazakhstan). The phenomenon of a Russian-speaking writer: At the crossroads of traditions	55
Kushegenova I.T., Tumanova A.B. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Features of the model of Russian language teacher's linguistic personality in Kazakhstan's multilingual space.....	59
Zverev S.E., Verminenko J.V. (St. Petersburg). Educational aspects of modern officer's managerial culture.....	63
Zverev S.E., Verminenko J.V. (St. Petersburg). Problem of military leader's rhetorical style	66
Nesterova N.G., Zilieva L.R. (Tomsk). Media informational literacy as the basis for professional competence of a teacher of Russian as a foreign language	69
Khabarov A.A. (Moscow). Ideology as a factor of an individual's socialization in Russian linguoculture.....	73

Part Three. Linguistic and Discursive Aspects of Linguistic & Rhetorical Paradigm

Amiri L.P., Gusev D.R. (Rostov-on-Don). Urban onomastics as reflection of a modern linguistic personality's worldview (a case of the city of Rostov-on-Don).....	77
Glagoleva A.V., Zemskaya Yu.N., Kachesova I.Y., Kuznetsova E.A. (Moscow). Academic discourse and corporate culture of a modern university	81
Dzhindzholia Gigla (Pilsen, Republic of Czech). Conceptualization of virtual realities in phraseology	87
Melnyk J. (Ivano-Frankivsk, Ukraine). Rhetoric of silence: Modern discursive aspect	94
Subbotina I.K. (St. Petersburg). Conceptual foundations for the study of literary ideological discourse from the perspective of the theory of variable interpretation of reality	100

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

Ananyeva S.V. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Understanding <i>the other</i> as the leading idea in comparative literary studies.....	103
Bondarenko A.I. (Samara). Verbal supports in the process of creating a stage image.....	106
Bouchev A.B. (Tver). <i>Reductio ad absurdum</i> rhetorical device and absurdity models in fiction.....	109
Gaybaryan O.E., Myasishev G.I. (Rostov-on-Don). Linguistic rhetorical impact strategies and sense actualization in literary artistic communication (discourse of medieval chivalry tales).....	112
Demchenko L.N. (Ust-Kamenogorsk). Domestic Pushkiniana: Problems, ideas, authors.....	116
Jumagaliyeva U.Z. (Atyrau, Republic of Kazakhstan). In search of the ideal and style diversity of national literatures	119
Idrisova E.T. (Aktobe), Abylkhassova K.S. (Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan). Communicative strategies and dual eventfulness in A. Chekhov's poetics.....	122
Izyumskaya S.S. (Rostov-on-Don). Borrowings in a literary text: A.S. Pushkin's views (a case of the "Eugene Onegin" novel).....	127

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

Mikulaco I. (Pula, Republic of Croatia). Linguistic worldview in Bulat Shalvovich Okudzhava's bard song	130
Mishina M.M. (Sochi). Producer of verlibric discourse as a linguistic and literary personality: Linguistic & rhetorical reflection ("Verochka Verbina")	137
Trotciuk S.N. (St. Petersburg). Methodology of analyzing the conceptual space of a text (a case study of N.V. Gogol's "Old-world landlords", "Taras Bulba" novels)	141
Urazayeva K.B., Abylkhasova K.S., Karpykova A.Sh. (Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan). Methodology of studying the epigraph as communicative intention and rhetorical argument	144
Khamraev A.T., Shagimoldina M.O. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Kazakh-Azerbaijani literary relations in the post-Soviet period: Communicative cultural aspect	149

**Part Five. Heritage of the Russian-speaking writers who left Russia in the XX century:
Problems of systematic comprehension and popularization**

Azkenova Zh.K. (Nur-Sultan), Shomanova G.K. (Pavlodar), Idrissova E.T. (Aktobe), Dutbayeva S.S. (Atyrau, Republic of Kazakhstan). Deconstruction and national identity of Russian postmodernism. A. Terts' prose	152
Dutbayeva S.S. (Atyrau, Republic of Kazakhstan), Arseniev S.V. (Sofia, Republic of Bulgaria). Creativity of young émigré poets in Bulgaria: "Student Scientific Circle's Leaflet"	156
Zvonareva L.U. (Moscow), Sevinc Ucgul (Kayseri, Republic of Turkey). Prose by Arkady Mar (New York) and Lydia Grigorieva (London) in the context of creative search and experiments by writers of the third wave of emigration	162
Kargina Y.A. (Sochi). "Third wave" émigré writers at literature lessons in the final school year	169
Korolkova A.V. (Smolensk). Vasily Aksenov's axiological paradigm of aphoristics (a case of the "Crimea Island" novel)	174
Pyrkov I.V. (Saratov). Russian emigration of the last wave as mirrored by the "Invisible Newspaper": Reflections, parallels, reception	178
Sagintajev E.B. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Literary aspects of comprehending Eurasianism in Tatiana Frolovskaya's "Eurasian Lion" book	182
Sarsenbaeva A.A. (Nukus, Republic of Uzbekistan). Specificity of depicting characters in A.I. Solzhenitsyn's play "A Candle in the Wind"	185
<u>Sidorova T.A.</u> (Arkhangelsk), Ilyina E.V. (Tyumen). Introspection as a way of reflecting socio-cultural experience of comprehending the Left Homeland phenomenon (a case of "Russian Cuisine in Exile" collection of essays by P. Weil and A. Genis)	188

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

Belova N. (Saransk). Philological interpretation of literary text as a component of Russian language and literature teacher's methodical training (master's level)	195
Kirkina E.N. (Saransk). Project activity as a means of forming a schoolchild's bilingual linguistic personality	199
Kovaleuskaya I.I. (Minsk, Republic of Belarus). Structural components of developing professional and business communicative competence through dialogue	202
Lopatina S.S. (Novosibirsk). Development and implementation of an individual Russian language internship program for Chinese students (student exchange)	205
Luchkina N.V., Mulatova N.A., Protsenko I.Y. (Rostov-on-Don). Development of Medical University students' rhetorical skills in speech culture classes	210
Nguyen Thi Hang (Ho Chi Minh, The Socialist Republic of Vietnam). "Lucky Wheel" (Microsoft PowerPoint) computer game in teaching Russian as a foreign language to Vietnamese	214
Nguyen Thi Hang (Ho Chi Minh, The Socialist Republic of Vietnam). Teaching Russian as a foreign language at Ho Chi Minh City University in the context of the pandemic: Practice and solutions	218
Sayakhmet S.S. (Almaty, Republic of Kazakhstan). Forming future philologist's thesaurus in the framework of post-graduate education in Kazakhstan	221
Sejtenova V.A., Kabulova L.T., Abdreymova D.K. (Nukus, Republic of Uzbekistan). Techniques of developing speech activity in business communication training	225
Serpikova M.B. (Moscow). Linguistic & rhetorical approach to forming students' reading competence	228
Serpikova M.B., Shekhurdina T.A. (Moscow). Problem of forming linguistic personality in a technical university: Linguistic & rhetorical aspect	235
Khoshmuratova I.P. (Nukus, Republic of Uzbekistan). Forming speech culture in the process of studying proverbs and sayings in Russian language classes	240
Charkviani L. (Kutaisi, Georgia). Innovative methods of teaching Russian as a foreign language in Georgia	243
Shchemerova N.N. (Saransk). Forming future teacher's professional linguistic personality in the course of studying "Speech Practices" discipline	246

Раздел I. Теория и методология лингвориторической парадигмы

Концепты язык – речь – слово в отечественной филологии:
история и современность

Аннушкин Владимир Иванович

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Россия
117485, Москва, ул. Волгина, 6
доктор филологических наук, профессор
E-mail: vladannushkin@mail.ru

Аннотация. Данная статья обобщает исследования автора по истории концептов *язык – речь – слово*, показывая, как последовательно нарастало не только количество значений этих концептов, но и сменялись смысловые акценты и приоритеты в разные периоды развития русской филологической науки. Квантитативные подсчеты употребления концептов, ставших терминами, иллюстрируют их использование в разных родах и видах словесности. В текстах фольклора наиболее частотное слово (еще не термин!) *язык*, но он используется только в значении инструмента общения и вместе со словами *слово* и *речь* обобщает правила речевого общения. Ранняя письменная культура меняет приоритеты, и основным концептом становится *слово*, вмещающее философский смысл «логоса» как основной духовной силы, создающей мир и человека. Концепт *слово* используется более частотно не только в сочинениях древнерусской литературы, но и, становясь термином, в профессиональных филологических руководствах XVIII–XIX веков при описании правил речи и создания текстов. Вместе с тем, обогащаются и значения концепта *язык*, приобретающего значение «народ» и обозначающего национальные языки, однако вплоть до середины XIX века термин *язык* употребляется как орудие устной речи, т.е. в текстах учебников словесности отсутствуют сочетания «литературный» или «письменный язык». Создание языкознания как науки способствовало появлению у *языка* новых значений общенационального языка во всех формах словесной деятельности, системы языка и разных уровней языковой системы. Современная научная и научно-публицистическая литература не только сохранила прежние значения терминов *язык – слово – речь*, но и углубляет и обогащает как духовно-нравственное, так и практическо-утилитарное осмысление и применение этих терминов. Значения терминов эволюционируют и обогащаются параллельно с развитием самих филологических наук, исторические приоритеты которых обобщенно представляются так: *слово* и словесные науки – до середины XIX века; *язык* и языковедческие науки – с середины XIX века; *речь, коммуникация* и речекommunikативные науки – развиваются особенно интенсивно с середины XX века по настоящее время.

Ключевые слова: язык, речь, слово, филология, языкознание, словесные науки.

УДК 81-13

*Language-speech-word concepts in Russian philology:
History and modernity*

Vladimir I. Annushkin

Pushkin State Russian Language Institute
117485 Moscow, Volgina Str., 6
Doctor of Sciences (Philology), Professor.
E-mail: vladannushkin@mail.ru

Abstract. This article summarizes the author's research into the history of the *language-speech-word* terms, showing how the number of their meanings has consistently increased changing semantic accents and priorities in different periods of the development of Russian philology. Quantitative calculations of the use of the terms illustrate their spread in different genera and types of literature. In folklore, the word (not yet a term!) *language* frequents in the meaning of a communication tool and together with the linguistic units *word* and *speech* generalizes the rules of speech interaction. The early written culture changes priorities with *word* becoming the main concept due to the philosophical meaning of "logos" as the main spiritual force that creates the world and man. The *word* concept is more frequent not only in works of old Russian literature, but as a term, in professional philological manuals of the 18-19th centuries to describe the rules of speech and producing texts. Meanwhile the meaning of the *language* concept is also enriched due to the acquisition of the meaning of "people" and reference to national languages, but up to the middle of the 19th century the term *language* is used as an instrument of oral speech, i.e. in literature textbooks there are no combinations of "literary" or "written language". The emergence of linguistics as a science contributed to the formation of new meanings of the national language in all forms of verbal activity, of the language system and its different levels. Modern scientific and journalistic literature not only preserves the earlier meanings of the *language-word-speech* terms, but also deepens and enriches spiritual, moral, and practical-utilitarian understanding and application of the terms. Their meanings evolve and become enriched alongside the development of philology with its historical priorities generally represented in the following way: *word* and verbal sciences until the middle of the 19th century; *language* and linguistic sciences since the middle of the 19th century; *speech, communication* and speech communication sciences which have been developing especially intensively since mid-twentieth century till now.

Keywords: language, speech, word, philology, linguistics, language art.

UDC 81-13

Введение. Исторический анализ эволюции слов-концептов *язык – речь – слово* далеко не так прост, как это может показаться на первый взгляд современному профессионалу-лингвисту. Перед исследователем, присту-

пающим к этой теме, встает очень много вопросов: как называть эти слова, когда они анализируются в текстах фольклора или древнерусской литературы? Очевидно, что до появления науки в России (а «филология» и «словесные науки» начинаются в России с В.К. Тредиаковского и М.В. Ломоносова) эти слова – чтобы избежать тавтологии – целесообразно называть концептами как «сгустками смыслов», потому что нас и интересуют прежде всего значения этих слов, которые, как мы увидим, будут прирастать по мере исторического развития языка в целом. Во всяком случае, автору придется уместно манипулировать именованными *слово – концепт – термин*.

Анализ значений основных филологических терминов *язык – речь – слово* показывает, как в истории употребления этих слов-терминов последовательно развивается их смысловое богатство, иллюстрируя культурно-историческое нарастание смыслов и значений. В то же время изучение взятых контекстов (а они касались как основных значимых текстов культуры, так и профессионально-филологических сочинений) приводит к мнению о том, что *язык – речь – слово*, в отдельных случаях являясь синонимами, вступают в активное взаимодействие друг с другом за право первенствовать в науке и других текстах. Самой простой иллюстрацией данного положения является название филологических дисциплин с ломоносовского времени до середины XIX века «словесными науками», позднее – примерно с середины XIX века – начинается период «языковедения» и лингвистики, а столетие спустя мы наблюдаем экспансию «речеведения» и речекоммуникативных дисциплин. Сегодня с развитием дискурсологии и других новомодных лингвистических направлений кажется, что филологии и ее классическому пониманию как науки о Слове приходит конец, тем не менее, было бы странно отрицать очевидный факт истории и эволюции филологической и лингвистической науки: наиболее ценные идеи не умирают, а филологическое знание обогащается новыми положениями с сохранением всего, что может в «классической» науке быть ценным для развития современных научных идей.

Материалы и методы. В настоящем исследовании приведены факты употребления исследуемых концептов в следующих источниках:

- фольклор как изначальный текст устной речевой культуры, где содержатся оценки правил *языка – речи – слова*;
- письменная культура Древней Руси (на основании текстов, касающихся исследуемых концептов и данных словарей древнерусского языка);
- философское учение о *слове* и *языке* В.К. Тредиаковского и М.В. Ломоносова, их концепция русского языка и «красноречия»;
- свидетельства курсов риторики и словесности XIX века об употреблении терминов *язык – речь – слово*;
- взгляд из XXI века: проявление в современных употреблениях традиционных взглядов на *слово – язык – речь*, перспективы развития и соотношения филологических, лингвистических и речекоммуникативных дисциплин.

В ходе исследования использовались следующие методы филологического и лингвистического анализа:

метод количественно-статистического анализа с просчитыванием количественного употребления исследуемых концептов *язык – речь – слово* в текстах разных родов и видов исторической словесности;

метод содержательно-стилистического наблюдения с анализом семантики и стилистической окрашенности исследуемых концептов;

сравнительно-сопоставительный метод с целью сопоставительного исследования избранных концептов в конкретных текстах различной историко-стилистической отнесенности;

контекстологический метод с рассмотрением данных концептов и их отношений к духовной атмосфере общества, миру идей в науке и образовании, нравственным идеалам, выражаемым концептами *язык – речь – слово*;

метод функционального анализа с целью исследования авторского выбора того или иного концепта в структуре текста, связи концепта с выражением смысла текста, видовой и жанровой установкой последнего.

Обсуждение. 1. Фольклорные тексты – о языке – речи – слове. Первые свидетельства-оценки явлений *языка – речи – слова* содержатся в фольклоре как виде дописменной речи, и, хотя эти свидетельства дошли до нас уже в письменной переработке, очевидно, что мы должны поставить себя на место людей, для которых существовал только устный язык и именно он становился хранителем в народной памяти фактов культуры. Тексты фольклора показывают, каким было употребление языка в его первичной естественной форме, когда *язык* использовался только для непосредственного общения. Обращение к исследованию языка особенно необходимо, поскольку через правила языка даются основные характеристики человека и правила его поведения. Вопрос, который мы ставим: Какой смысл вкладывался в эти изначальные концепты и фиксирующие их тексты, которые являются олицетворением народной мудрости и еще не несут в себе ни груза научного интеллекта, ни изящества книжно-художественного стиля, но выразительны краткостью и простотой, образностью и остроумием?

Попутно решается и другой вопрос: в каком случае можно назвать концепты *язык – речь – слово* синонимами и где на ранней истории этих слов проходит грань различия их значений?

Классификационно анализируемые концепты распределяются на 1) пословицы с концептом *язык*; 2) пословицы с концептом *слово*; 3) пословицы с концептом *речь*; 4) пословицы о речевом поведении и речевых действиях без называния этих концептов. Для анализа был взят остающийся самым популярным сборник пословиц В.И. Даля [Даль 1984], хотя попутно привлекались и другие более ранние и поздние сборники. Частотность упоминания изучаемых концептов поставила на первое место пословицы с концептом *язык* (83 пословицы), на втором месте оказалась группа пословиц со словом (55), на третьем месте – пословицы с концептом *речь* (13). Пословицы с анализом речевых действий в эту статистику нами не включались по простой причине

трудностей соотнесения с речью тех пословиц, которые только намекают или косвенно относятся к речевым поступкам (например, пословица «семь раз отмерь – один раз отрежь» косвенно относится к подготовке речи).

Значения концептов синонимичны в том смысле, что все они показывают *язык – речь – слово* в действии, как инструмент общения. Все эти концепты – действователи речевых поступков или речевыражения. Во многих пословицах они могут подвергаться синонимической замене, при которой, конечно, изменяется коннотативная или стилевая оценка, но такое возможно, например:

Не спеши языком (речью, словами), торопись делом.

Хорошее слово (хорошая речь, хороший язык) – половина счастья.

Что на уме, то и на языке (можно сказать: и в словах, и в речах).

Однако *язык* наиболее частотен потому, что он метонимически выражает стихию устной речи. Семантика термина *язык* привычна для нашего слуха своей метонимичностью: он обычно понимается и используется как орудие общения, даже в пословицах лишь в редких случаях *язык* – это телесный орган («лежала, да королева языком слизала»), *язык* как бы символизирует, что в переносном смысле он – главный действитель, создатель-инициатор речи:

Язык ворочается, говорить хочется.

Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами.

В прохладе живем: язык болтает, и ветерок продувает.

Во всех этих пословицах *язык* не заменишь ни «речью», ни «словами». *Язык* в фольклорных текстах – олицетворение создания устной речи, и современный профессионал-лингвист слишком далеко ушел от такого понимания *языка* – для нас стал и системой знаков, и абстрактной категорией, олицетворяющей и «язык народа», и «письменный или литературный язык» – ничего этого в фольклоре быть не может.

У концепта *слово* также не может быть обобщающего, философски возвышенного, логосического смысла, но есть либо значение одной лексемы, единицы, обозначающей понятие, либо обобщающий смысл целой речи. В первом случае речь пойдет об отдельных «словечках»:

От одного слова да навек ссора.

Сказал бы словечко, да волк недалечко.

Слово слово родит, третье само бежит.

Во втором случае слово может иметь значение целой речи:

Для красного словца не пожалеет ни мать, ни отца.

Иное слово пропуская мимо ушей.

Термин *речь* тяготеет, в соответствии со своей народной этимологией (*речь* по созвучию соотносится с «течением реки»), к значению целого текста, распространенного в словах:

Красна речь слушанием.

Короткие речи и слушать неча.

И все-таки можно говорить о том, что объединяет эти концепты – оценка роли *языка – речи – слова* в человеческой жизни. Главное объединяющее значение, которое фиксируется большинством пословиц относительно данных концептов – это их мироустраивающая функция как орудие общения и взаимодействия. Пословицы, описывая языковые (речевые, словесные) действия в самых разных ситуациях бытия, приобретают глубокомысленную, а часто и остроумную окраску, требующую смеливости и догадки, и, безусловно, требуется говорить об известной философии *языка в фольклоре*. Двумя главными постулатами этой философии будут:

1) Утверждение о силе языка, его ведущей роли в человеческой жизни (*Мал язык горами ворочает; Язык – стяг, дружину водит*);

2) Утверждение антиномичности языка, ибо, с одной стороны, язык опасен (*Язык мой – враг мой; Не бойся ножа, бойся языка*), с другой стороны, необходим и благоден (*Хорошее слово – половина счастья*).

Через фиксирование ошибок в речи будут выстроены все речевые правила. Собственно фольклор все время «смеется» над людьми, совершающими те или иные ошибочные действия в *языке – речах – словах*:

Сболтнул бы коток, да язык короток.

Язык болтает, а голова не знает.

От приветливых слов язык не отсохнет.

Во многословии не без пустословия.

Каждая пословица фиксирует ту или иную ситуацию человеческой жизни. Человек, знающий фольклорные правила речи, не совершает ошибок и живет счастливо до старости – такова обобщенная фольклорная мудрость, распространяющаяся на все области жизни и человеческого творчества, потому что она содержит основы практической морали.

Выводы:

1. Концепты *язык – речь – слово*, образуя единое лексико-семантическое поле, служат выполнению главной коммуникативной функции – являться инструментом общения и сводом правил и рекомендаций в речевых отношениях людей.

2. При синонимических совпадениях концепт *язык* наиболее частотен вследствие того, что он наиболее выпукло отражает функцию быть средством устного общения. Изначальное значение *языка* как телесного органа переносится метонимически на использование его как инструмента создания устной речи.

3. Различие концептов в том, что *язык* становится главной характеристикой человека с рекомендациями правильных и оптимальных языковых действий, *речь* характеризует качества и дает оценки распространенным текстам, *слово* способно говорить также об оценках употребления минимальной лексической единицы языка как отрезка текста.

4. Оценки *языка – речи – слова* в фольклоре антиномичны: они и опасны, и благостны, могут быть и «злом», и «добром». Человек должен нести ответственность за свои речевые действия. Рекомендуемые правила обычно выводятся через фиксацию ошибок, которые человек допускает в речи.

5. При том, что фольклорный текст заключает в себе глубины народной мудрости, охватывающей самые разные стороны бытовой жизни человека, в нем отсутствуют значения, свойственные последующим в истории культуры формам речи или словесных произведений. Так, у концепта *язык* еще не появилось значение «народ», как и отсутствует национальное именование языка «русским» или «английским»; у термина *слово* не может быть философского значения логоса, единства мысли-слова, которое появится в письменных текстах духовной культуры; речь – это только устные «речи», которые частенько «и слушать неча...».

1. **Концепты *язык – речь – слово* в ранней письменной культуре.** Ситуация с употреблением обсуждаемых концептов культуры кардинально меняется с возникновением письменности или письменной культуры. Это связано с тем, что появление новой фактуры речи (под фактурой речи понимаем материал речи, обработанный определенными орудиями речи) всегда несет в себе обогащение смыслов, появление новых форм и жанров словесности, новых взглядов на язык, прогресс в жизни общества и культуры в целом. Создание письменной речи способствовало появлению наук о речи (и грамматика, и риторика, и поэтика создавались как науки или искусства систематизации и нормализации языковой деятельности в новых видах текстов), образованию наций и созданию государств, развитию всех форм культуры.

Главенствующую роль при этом начинает играть концепт *слово*, который становится центральной идеей европейской философии и культуры. Это доказывается следующими положениями:

1. В основном тексте европейской филологической культуры – Священном Писании (прежде всего, Книге Бытия и в Евангелии), главной духовной силой, рождающей и направляющей жизнь, является Бог-Слово, и это отождествление понятий Бога и Слова выражено всем известными словами: «В начале было Слово. И Слово было у Бога. И Бог был Слово». Словом как высшей духовной силой – в соответствии с Первой Книгой бытия – Господь творит мир и затем наделяет человека даром мысли и слова, что концентрированно выражено в греческом слове «логос». Логосическая теория происхождения мира, т.е. творения жизни с помощью некоей высшей духовной силы, именуемой Словом, имеется во всех духовных философиях (китайской, индийской, мусульманской) [см. об этом: Рождественский 1996: 6-8]. В данном случае нас интересует тот факт, что эта сила, орудие сотворения мира названо не «языком», не «речью» или как-то иначе, а именно Словом. «Словом» назван Господь Иисус Христос, вторая ипостась Святой Троицы.

2. Факт превалирования «слова» подтверждается наблюдением над ранними текстами русской письменной культуры, т.е. если сопоставить наши концепты в текстах литературы Древней Руси, словарях древнерусского языка, то можно наблюдать следующее:

В Словаре И.И. Срезневского концепт *слово* отмечен в 28 значениях, *язык* – только в 11-ти, *речь* – в 16-ти. Знаменателен тот факт, что у И.И. Срезневского значения концепта *язык* не связываются с «лингвистическими» семами, т.е. *язык* не отмечен нигде как способ общения или инструмент коммуникации – ср.: 1) язык, член, часть тела; 2) народ, племя; 3) иноплеменники, язычники (во множ. ч.); 4) люди, народ; 5) переводчик, проводник; 6) язык, пленник, туземец, который может сообщить сведения о неприятеле» [Срезневский 1989: III, 1425-1426].

Напротив, концепты *слово* и *речь* чаще всего отмечаются именно в значениях, связанных с языковыми (словесными, речевыми) смыслами, жанрами, поступками. Само перечисление основных значений покажет их совпадения, выделим жирным:

СЛОВО – 1) **слово**; 2) дар слова; 3) выражение, возможность говорить; 4) склад речи, способ выражения; 5) значение, смысл; 6) **речь, слова**; 7) письменная речь, письмо, грамота; 8) слово (как литературное произведение); 9) поучение; 10) **беседа**; 11) спор; 12) совет; 13) поручение; 14) причина, повод и т.д. [Срезневский 1989: III, 415-420].

РЕЧЬ – 1) **звук, речь**; 2) **слово**; 3) **речь, слова (во множ. ч.)** 4) язык, наречие; 5) **беседа, разговор**; 6) **переговоры**; 7) решение; 8) вопрос, дело; 9) обвинение; 10) донос, наговор; 11) **спор, несогласие**; 12) **свидетельство, свидетельское показание**; 13) способ; 14) предмет, вещь; 15) имущество (во множ. ч.); 16) глагол (грамматический термин) [Срезневский 1989: III, 223-225].

3. Следующим аргументом в пользу превалирования концепта *слово* над концептом *язык* является сопоставление сложных слов, типа «добрословие / злословие» и «доброязычие / злоязычие». Эти слова построены по модели: 1-я часть – название качеств речи («добро-, благо-, красно-, сладко-, истинно- и т.д.»), 2-я часть – обозначение *слова – языка – речи* и их синонимов («-словие, -речие, -язычие, -глаголание, -устие, -вещание, -молвие, -беседование»). Например: *краснословие, хитроречие, любословие, хвалословие, остроязычие, безъязычие, косноязычие* и мн. под.. Согласно нашим просмотрам по всем имеющимся словарям древнерусского языка обнаружилось 47 слов-моделей по модели «добрословие / злословие», а остальные, включая модель, расположатся по количеству употреблений следующим образом: слов типа «благоглаголание / злоглаголание» – 24; «благогласие / злогласие» – 19; «благоречие / злоречие» – 17; «доброязычие / злоязычие» – 8; «благоустие / злоустие» – 7; «благовещание / зловещание» – 6 и нек.др. – более подробно об этом см.: [Аннушкин 2003: 35-63].

4. Наконец, о приоритете концепта *слово* говорят тексты древнерусских сочинений, где используются афористические выражения о роли и значении *языка – речи – слова* в человеческом общении и жизни вообще. Приведем выдержки из этих текстов в переводе конца XIX – начала XX веков, отчего объективность нашего эксперимента не должна пострадать, поскольку перевод интересующих нас слов останется прежним. Так, в

«Цветнике духовном», восходящем к древнерусским рукописям (прежде всего к «Пчеле» XII века), находим выстраивание принципов речевой этики, исходя из оценок языка – слова – речи:

♦ О языке говорится: *Воздержание языка означает человека мудрого (Авва Исая) & Не позволяй языку твоему опережать твои мысли (Хилон) & Лучше стократ пасть ногами, нежели языком (Тихон Задон.)*

♦ Количество афористических выражений о *слове* явно больше, т.е. раздел «Употребление дара слова» дает следующие подсчеты: суждений о *слове* – 27, о *языке* – 15, об *устах* («уста» появляются только в письменных текстах, их нет в фольклоре!) – 7, о «речи» и «речах» – 5. Например:

♦ О *слове*: *Где много слов, там обыкновенно много грехов & Слово есть образ мысли и выражение наших чувств; следовательно, из слов может познаваться внутреннее, душевное состояние человека & Слова неразумного человека – шумный плеск моря, которое бьет в берега, но не напаяет береговых растений (Св. Григ. Богослов) & Бойся празднословия, как боишься хищных зверей и птиц: оно, подобно им, уничтожает труды святой жизни;*

♦ Об *устах*: *Сад без ограды будет потоптан и опустошен: и кто не хранит уст своих, тот погубит плоды добродетели (Св. Ефрем Сирин) & Не отвержай уст твоих для смеха: это признак рассеянной и нерадивой души, чуждой страха Божия (Авва Исая);*

♦ О *речи*: *Чем пустые речи говорить, лучше краткие молитвы творить & Хорошая речь, и то, только добрая, подобна серебру, а молчание есть чистое золото & Рассуждение выше всего, терпение нужнее всего, молчание лучше всего, многоречие хуже всего (Схимонах Парфений).*

Язык в данных суждениях становится только источником, средством создания «слов» как распространенной речи, целого текста, участвующего в общении людьми. Эту семантическую разницу нетрудно почувствовать в некоторых выразительных суждениях о языке и «словах»: *Блюдись, человек, возьми власть над языком своим, и не умножай слов, чтобы не умножить грехов (Св. Антон. Велик.)*. «Язык» здесь – инструмент и источник порождения речи, а сама речь – это «умноженные слова», как и само «слово» есть также речь, которая может быть и благой, и «греховной».

Итак, для древнерусской письменной культуры характерны следующие семантические новации в понимании концептов *язык – речь – слово* и эти новации реализованы в древнерусской книжности:

1. Концепт *язык* начинает ассоциироваться с нацией, осмысляясь как главное средство ее создания и образования. Он начинает приобретать значения «народ, племя» или «люди, народ», однако названия национального языка (греческий язык или русский язык) на этой стадии письменности отсутствуют.

2. Основной концепт в древнерусской письменности – *слово*, поскольку слово – главная характеристика человека – образа Божия, и значит – «образа словесного», поскольку Бог есть Слово. Человек и наделяется «даром слова», а *слово* приобретает семантическую многозначность, называя не только единицу языка (речи), лексическое понятие, но и многочисленные жанры речи. Именно слово наиболее частотно по количеству словоупотреблений.

3. Концепты *слово – язык – речь* (к ним добавляются *уста, глагол, глас*) обогащаются семантически и конструктивно. Способность к словотворчеству рождает сама фактура письменной речи, поэтому появляются многосложные слова с обогащенным значением. По модели греческих сложных слов появляются в древнерусском языке сложные слова с первой частью, обозначающей «качество речи» (добро-, благо-, зло-) и второй, называющей феномен *языка – речи – слова* (-язычие, -словие, -речие). Здесь также преимущество остается за конструкциями с корнем «слово-».

4. Термин *слово* стал главенствующим для обозначения многочисленных смыслов, имеющих отношение к человеческой речи. Поэтому и науки, порожденные эпохой печатной словесности, будут называться «словесными».

2. Философия слова и концепция языка у В.К. Тредиаковского и М.В. Ломоносова. С В.К. Тредиаковского и М.В. Ломоносова начинается русская наука о *языке – речи – слове*. Этот ряд предложен неслучайно, хотя можно было бы ограничиться «наукой о языке», что обычно и делается в большинстве наших курсов по «Истории языкознания». Рождение академической науки связано, вне всякого сомнения, с эпохой печатной словесности, появление которой инициировало создание Петербургской Академии наук (1724), как и создало почву для семантического развития интересующих нас концептов *язык – речь – слово*, лежащих в основании отечественной филологии.

Предтечей основателя русской филологии М.В. Ломоносова был, несомненно, В.К. Тредиаковский, которому Пушкин отдавал предпочтение в соперничестве с Ломоносовым: «Его филологические и грамматические изыскания очень замечательны. Он имел в русском стихосложении обширнейшее понятие, нежели Ломоносов и Сумароков (...) Вообще изучение Тредьяковского приносит более пользы, нежели изучение прочих наших старых писателей» [Пушкин 1949: 253-254].

Нельзя не согласиться с мнением современной исследовательницы Л.Н. Душиной: «Гениальный современник Тредиаковского М.В. Ломоносов своим талантом затмил стихотворные опыты и научные открытия поэта-филолога. Историческая память бывает несправедлива: то, в чем первым был Тредиаковский, стали приписывать первенству Ломоносова» [Душина 2005: 17]. Попробуем уточнить, в чем же состояли «научные открытия» и заслуги В.К. Тредиаковского применительно к «языку российскому» и филологии как учению о «слове»:

1) Очевидно, что именно петровские преобразования способствовали ясному представлению о национальном «российском» языке. В.К. Тредиаковский понимал несовершенство книжного образования и сетовал на «язык словенский», который «в нынешнем веке у нас очень темен, и многие его наши читая не понимают». Тредиаковский – первый преобразователь русского языка. В «Речи в Санкт-Петербургской Императорской Академии наук ... 1735 года о чистоте русского языка» он впервые заговорил о «совершенстве русского языка». Идея «чистоты языка» сквозной нитью пройдет через весь XVIII век и станет впоследствии целью

работы создателей Словаря Академии Российской в 1783 году, писавших о «словесных науках», которые «касаются до свойства и чистоты языка какого, в коих заключаются грамматика, витийство и стихотворство» [Словарь Академии Российской 1789-1794: V, 536]. К коммуникативному качеству (как мы сказали бы ныне) «чистоты» В.К. Тредиаковский добавит идею «красоты», украшенности «языка речей» (именно в таком словосочетании!), а сама идея красоты воплотится в осмыслении и утверждении термина «красноречие» (см. ниже п. 3);

2) Почувствовать тонкости различий в значениях между *словом* и *речью* можно сопоставив конкретное употребление этих слов: свое выступление в Академии наук Тредиаковский называет «*Речью...*», а рассуждение «О мудрости, благоразумии и добродетели» – «*Словом...*». Очевидно, что *слово* стилистически возвышеннее и относится более к письменно-литературной речи, а *речь* – к устной... Это ясно подтверждается авторским замечанием в первом абзаце «*Слова о мудрости*», которое заменяет «*речь*, говоренную в Академии». Он добавляет: «Я льщу себя, что сие *слово* несколько приятнее будет по содержанию моим читателям, нежели могла быть оставленная *речь*» (курсив наш – В. А.) [Тредиаковский 2009: 284]. Однако очевидно, что *речь* может принять и более широкое значение, распространяясь как бы на всю «словесность», о чем можно лишь догадываться, читая определение *речи* в самом начале «Способа к сложению российских стихов...»: «*Речь* есть двоякая: одна свободная, или проза, которая особенно принадлежит до реторов и историков; а другая заключенная, или стихи, кою по большей части употребляют поэты» [Там же: 69].

3) Ранее мы писали о том, что М.В. Ломоносову обязаны утверждением в нашей науке термина «красноречие», которое было избрано им из длинного ряда устаревающих синонимов типа «доброречие, благоязычие, сладкоречие, красословие и т.д. [Аннушкин 2002: 12], однако В.К. Тредиаковский, говоря о красоте и украшенности, конечно, еще до Ломоносова начинал употреблять термин *красноречие* («...неискусное мое слово, равно как и необыкший к *красноречию* язык...»; умаляя свои возможности в похвале императрицы Анны, он пишет о себе, что «единого человека скудно, убого и недостойно есть *красноречие*») [Тредиаковский 2009: 148]. Заметим, что слово *красноречие*, по нашим изысканиям в словарях и текстах, впервые употребил протопоп Аввакум в предисловии к своему «Житию»: «Люблю свой природной язык, виршами философскими не обык речи красити, понеже не словес красных Бог слушает, ... но любви с прочими добродетельми хочет; того ради и я не брежу о *красноречии*»; ср. у него же: «Не ищите риторики и философии, ни *красноречия*, но здравым глаголом последующе, поживите» (Книга толкований 1677 г.). В то же время важно сказать, что еще ранее существовало *краснословие* (*красословие*). В первой русской «Риторике» 1620 года риторика называется «сладкогласием или краснословием», а в Алфавите XVII века «*краснословец* еже есть ритор или вития». Интересно, что наиболее ранним словом было «красогласование», встретившееся в Хронике Григория Амартола XIII-XIV вв. [см. подробно: Аннушкин 2003: 38-47].

Таким образом, введение термина «красноречие» было существенной новацией вначале В.К. Тредиаковского и только затем М.В. Ломоносова, назвавшего свой курс «Кратким руководством к красноречию». Корень «*речь* (*-речие*)» гораздо лучше отражал стилистические намерения создателей новой науки, нежели «слов- (-словие)», хотя от термина *словом* М.В. Ломоносов не только не отказывался, но, как увидим ниже, утверждал его глубокий философский смысл.

4) Наконец, едва ли не главное, что нужно сказать о В.К. Тредиаковском – утверждение им в «Слове о витийстве» 1745 года главенства науки элоквенции, которая объединяет все науки и искусства (их длинный ряд перечисляется автором – от «святой феологии» до «спасительной медицины», физики, механики, географии и проч.), поскольку «они все токмо чрез элоквенцию говорят» [Тредиаковский 1745; см. частичную публикацию: Аннушкин 2002: 166-173]. Цицероновская идея управления обществом с помощью слова, или искусства риторики (красноречия), нашла выражение в схожих рассуждениях В.К. Тредиаковского: «Элоквенция общества управляет, умножает, утверждает» [цит. по: Аннушкин 2002: 172]. Видимо, для «латинствующих» академиков В.К. Тредиаковский избрал в своей речи соответствующий термин *элоквенция*, восходящий к греческому «логосу», а в русской традиции – к красноречию (краснословию) и филологии как «науке о слове». Сегодня можно только размышлять над глубиной вывода, который сделал В.К. Тредиаковский, завершая рассуждение об элоквенции приравниванием ее к филологии (!): «Итак, полуденного солнца яснее, что вся вообще филология, различные имена или от способа производящего в дело, или от вещей в действо производимых, или от некоторого рода в изъяснении словом имеющая, самую вещь есть токмо что элоквенция» [цит. по: Аннушкин 2002: 171].

5) Невозможно не отдать честь В.К. Тредиаковскому в систематизации словесных наук, ибо именно им выстроена система наук или предметов, которыми надо без «трудности и тяжести» заниматься. Эти науки суть следующие (далее выделения жирным везде наши – В.А.): «чистый **перевод** степенных и старых и новых авторов»; **грамматика**, «добрая и исправная»; «**лексикон**, полный и довольный»; «**реторика** и **стихотворная наука**». Эта система сохранится вплоть до конца XVIII века, во всяком случае, именно она представлена и в Словаре Академии Российской, и в университетском образовании. «**Перевод**» означает ориентацию на образцовых классических авторов как в древности, так и в новое время; **грамматика** провозгласится как «основание словесных наук»; создание «**лексикона**» воплотится в грандиозный проект создания Словаря Академии Российской, «**реторика**» будет написана М.В. Ломоносовым, а единственная кафедра Московского университета до конца XVIII века будет именоваться «кафедрой элоквенции»; «**стихотворная наука**», которую мы назвали бы поэтикой, еще в Словаре Академии Российской продолжает называться русским именем «стихотворение», или «стихотворство», т.е. наука о творении стихов [Словарь Академии Российской 2004: VI, 736-738].

Как и В.К. Тредиаковский, М.В. Ломоносов нигде не привел определений исследуемым нами концептам *язык – речь – слово*, которые с этого места наших рассуждений предпочитаем называть терминами, поскольку они начинают приобретать определенный точный научный смысл. Разбор этих терминов в употреблении их М.В. Ломоносовым позволит почувствовать, что каждый из них имел несколько свой, отличный от современного понимания, смысл. Это легко доказывается цитированием и внимательным вчитыванием в тексты основателя русской науки о языке. Например, доказывая преимущества русского языка, М.В. Ломоносов писал:

«Меня долговременное в российском **слове** упражнение о том совершенно уверяет. Сильное **красноречие** Цицероново, великолепная Вергилиева важность, Овидиево приятное **витийство** не теряют своего достоинства на российском **языке**» [Ломоносов 1952: 392]. М.В. Ломоносов упражняется «в **слове**», т.е. в создании текстов, словесной деятельности в широком смысле, а «упражнения» приобретают смысл серьезной речевой работы, самих занятий. Слово реализуется в «**красноречии**» и «**витийстве**» как результате писательского и ораторского творчества; и эти «**речи**» воплощаются на определенном национальном **языке**, отчего язык получает название конкретного народа – «русского».

Речь приобретает значение конкретной речевой деятельности, распространенных текстов разных жанров, почему и получает часто оформление во множественном числе как «речи», а **язык** – способ национального выражения, который должно совершенствовать «искусством» его употребления. Вот подтверждение такому толкованию: «Тончайшие философские воображения и рассуждения, многообразные естественные свойства и перемены, бывающие в сем видимом строении мира и человеческих обращениях, имеют у нас пристойные и вещь выражающие **речи**. И ежели чего точно изобразить не можем, то не **языку** нашему, но недовольному своему в нем искусству приписывать долженствуем» [Ломоносов 1952: 392].

Однако и здесь наиболее существенны мысли М.В. Ломоносова о **философии слова**: «Кто отчасу далее в нем углубляется, употребляя предводителем **общее философское понятие о человеческом слове**, тот увидит безмерно широкое поле или, лучше сказать, едва пределы имеющее море. Отражаясь в оное, сколько мог я измерить, сочинил малый сей и общий чертеж сея обширности – Российскую грамматику, главные только правила в себе содержащую» [Ломоносов 1952: 392].

Обращаем внимание на то, что М.В. Ломоносов не только не нарушает предшествующую культурную традицию с ее поклонением слову-«логосу» в письменной культуре, но предлагает разрабатывать новую область – **философию слова**, которая должна быть представлена в грамматике. И *слово* здесь, конечно, не только лексическая единица языка (в соответствии с современными пониманиями), а некое «обширное поле» языко-рече-словесного творчества человека, в основании которого лежит мысль, а мысль и слово и есть тот самый совокупный Логос, о котором в переводе с греческого сказано «В начале было Слово» (Евангелие от Иоанна, 1,1). Это философическое единство «мысли» и «слова» (ср. с современными исканиями в области языка и мышления!) М.В. Ломоносов замечательно утвердил в следующем рассуждении: «По благороднейшем даровании, которое человек среди прочих животных превосходит, то есть правителе наших действий – **разуме**, первейшее есть **слово**, данное ему для сообщения своих **мыслей**» [Ломоносов 1952: 394]. Как видим, в данном суждении имеется даже идея «коммуникации», выраженная словом «сообщение» – именно так переводился в доломоносовских риториках латинский термин *communicatio*.

Таким образом, понимание М.В. Ломоносовым «языка русского» вполне сходно с тем, что будет несколько десятилетий спустя зафиксировано в «Словаре Академии Российской»: «наречие; слова и образ речи, употребительные каким-либо народом» [Словарь Академии Российской 2004: VI, 1037-1038]. При этом язык рассматривается не столько как система, хотя система будет выстроена в самой «Российской грамматике», сколько как способ «употребления языка». Именно «употребление языка» позволяет ему быть «повелителем многих языков» и «говорить со всеми (и с Богом, и с друзьями, и с неприятельми, и с женским полом) пристойно» [Ломоносов 1952: 391]. Не можем не заметить и *groros*, что именно слово «употребление» постоянно эксплуатирует, использует (чтобы не сказать «употребляет») академик В.В. Костомаров, когда анализирует современный язык и дает определения стилистике: «Стилистика есть наука о языке в действии, о языке как инструменте, она изучает любые употребления языка... Ее главным термином избрано употребление/употребления...» [Костомаров 2019: 177].

Продолжая анализ грамматической терминологии М.В. Ломоносова, увидим, что термин *слово* господствует там, где в нынешней терминологии главенствуют *язык* и *речь*. Вот несколько выразительных примеров:

1) «знаменательными **частями слова**» («изображения словесные вещей бывают либо именами, либо глаголами») у М.В. Ломоносова названы современные *части речи* – конечно, он продолжает традицию, идущую от основного древнерусского сочинения о грамматике «О осми частех слова».

2) Нюансы различий в понимании терминов *слово* и *язык* едва можно почувствовать в рассуждении «О выговоре и неразделимых частях человеческого **слова**», ибо и здесь слово будет иметь отношение к словесной деятельности вообще, а язык – к созданию устной речи определенного народа: «Хотя не все сии изменения, однако великую часть оных имеет в себе человеческое **слово**. Толь многих народов, разным странам обитающих, разные **языки** каких отмен не имеют! Показывают сие многие азиатические, африканские и американские народы, которых **языки** больше на шум других животных, нежели на человеческий разговор, походят, как о том многие описания путешествий свидетельствуют» [Ломоносов 1952: 398]. Это ощущение языка как орудия создания именно устной (а не письменной!) речи сохранится в научных сочинениях первой половины XIX века, что будет показано ниже.

3) Идея «знаковости языка», как написал бы современный лингвист, была очевидна для ученых XVIII века, только вместо термина «язык» будет писаться «слово» – и очевидно, что это не только стилистическая, но и семантическая замена: «Правда, что кроме **слова** нашего, можно бы мысли изображать через разные движе-

ния очей, лица, рук и прочих частей тела...» [Ломоносов 1952: 393]. В главе «О голосе» он пишет о возможности общаться словами в «разговоре», а «**слова человеческого выговор**» с изображением у каждого народа «голосов разных животных и бездушных вещей» [Ломоносов 1952: 398], скорее, имеет отношение к речи, чем к слову как лексической единице.

4) Конечно, *слово* сохраняет значение лексической единицы, отдельного понятия, когда М.В. Ломоносов пишет о ««неразделимых частях **слова**», т.е. таких, в которых «в неразделимое по чувствам время ни напряжением, ни же повышением ничего отменного произвести невозможно» [Ломоносов 1952: 398]. К таким наименьшим единицам языка, названным М.В. Ломоносовым «неразделимыми», причисляются как отдельные начертания букв, так и минимальные «движения органов» при создании устной речи. Эти «неразделимые части слова» (звуки и буквы) подвергаются «сложению» и тогда из них составляются «склады» («слоги»), а из складов «образуется речение» [Ломоносов 1952: 403]. Важно, что для *слова* как лексической единицы вплоть до середины XIX века будет сохраняться синоним *речение*. И этот факт имеет особое значение, потому что он оттеняет многозначность концепта *слово*, которое означает и словесный дар, свойственный человеку, и речь, и всю совокупность словесных произведений, и отдельное лексическое понятие.

3. Язык – речь – слово в классических лексикографических источниках XVIII–XIX веков. Классические лексикографические источники Словарь Академии Российской 1789–1794 гг. и «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля 1863–1866 гг. ясно показывают, что до периода возникновения сравнительно-исторического языкознания среди значений концепта *язык* не обнаруживается чего-либо похожего на современные значения «системы» или «уровней языка». Словарь Академии Российской приводил 5 значений: «1) Совершенно мясистая, во рту у животного лежащая и от других отделенная часть...; 2) Наречие; слова и образ речи употребительныя каким-либо народом. *Российской, Аглинской, Латинской язык...*; 3) Оговорщик, колодник, оговаривающий других сообщников в своем преступлении; 4) Пленник...; 5) Народ, племя» [Словарь Академии Российской 2004: VI, 1037–1038].

Любопытно, как в Словаре В.И. Даля сохранялась и творчески дополнялась предшествующая традиция. Так, В.И. Даль сохранил начальный эпитет в определении языка («мясистый»), но затем существенно дополняет как семантику определений, так и количество примеров. *Язык* у В.И. Даля – это «мясистый снаряд во рту, служащий для подкладки зубам пищи, для распознанья вкуса ея, а также для словесной речи, или у животных для отдельных звуков» [Даль 1982: IV, 674]. Затем следует множество примеров метафорического осмысления «языка» в реалиях национального быта: *язык колокола; язык, язычок органа; язычек (рыба); язычек (растение)...* и мн. др.

Более всего нас должны наиболее заинтересовать филолого-лингвистические толкования термина *язык*, ибо до В.И. Даля они отсутствовали как в словарях, так и в учебниках, называвшихся руководствами по грамматике, риторике, словесности и т.д., но никак не по «языку»:

- «язык, словесная речь человека; совокупность всех слов народа и верное их сочетание для передачи мыслей своих. *Наречие, взявшее верх над прочими, сродными наречиями, зовут языком;*
- Способность или возможность говорить. *Немой без языка;*
- Слова, а более постройка и связь их, образ, способ выраженья, свойственный кому лично. *Язык Пушкина, Крылова...*
- Строй, слог и самый выбор слов, при различном их образовании, глядя по предмету, о коем говоришь и по принятому обычаю. *Язык книжный, высокий, строгий; язык разговорный, простонародный...*

Конечно, В.И. Даль отметил книжное значение языка как «народа» («чужой народ, иноверцы, иноплеменники») и как «язычники, идолопоклонники» [Даль 1984: 675].

Интересно, как эти значения переосмыслены в словарях литературного языка XX века. Так, с осознанием терминологического значения *языка* как системы знаков Словарь С.И. Ожегова определяет три значения слова «язык» как «омонимические», т.е.:

1) «подвижный мышечный орган в полости рта, являющийся органом вкуса и у человека участвующий также в образовании звуков речи» – здесь же приводятся фразеологизмы и пословицы, имеющие отношение к искусству и правилам ведения речи, а в подзначениях даются метафорические словосочетания;

2) «система звуковых, словесных и грамматических средств, объективирующих работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе» – здесь в дополнительных значениях как раз и будет то, что у В.И. Даля перечислено выше («совокупность средств выражения в словесном творчестве», например, *Язык Пушкина*; «речь, способность говорить», например, *Лишиться языка* и нек. др.);

3) «народ, нация» с пометой *стар.* и примером *Нашествие двенадцати языков* [Ожегов 1987: 794].

Очевидно, что современное выделение трех омонимических значений концепта *язык* восходит к некогда существовавшему единому мыслительному комплексу. Данное выделение, конечно, свидетельствует о цивилизационном развитии *языка – слова – речи* в целом, хотя к «ожеговских» примерам можно поставить вопрос: чем отличаются примеры первого значения *развязать язык; проглотить язык; языки пламени* от второго (*лишиться языка; язык животных* и т.д.)? Все они относятся либо к правилам речи, либо к способности осмысленно говорить.

Наиболее впечатляющими в «Словаре Академии Российской» представляются определения концептов *речь* и *слово*, содержащие семантические совпадения, что свидетельствует о том, что данные статьи писал один и тот же автор (при том, что процесс создания Словаря достаточно исследован, до сих пор не удается установить, кто же был автором статей о *слове* и *словесных науках*). *Речь* в САР – это «слово, или собрание многих слов, выражающих какой-либо смысл» [САР 2004: V, 121], а *слово* – во втором значении «...собрание речений, заключающих какой-либо смысл», но в первом значении – привычное нам «всякое речение, состоящее из из-

вестного числа складов и служащее знаком какой-либо вещи»; оно же может быть пространной «речью», что подтверждается 4-м значением «слова»: «Речь, проповедь, беседа... *Слово похвальное*» [САР 2004: V, 533-534].

В Словаре В.И. Даля сохранились многие предыдущие значения, а термин *слово* получил развернутое описание:

– «исключительная способность человека выражать гласно мысли и чувства свои; дар говорить, сообщаться разумно сочетаемыми звуками; словесная речь. *Человеку слово дано, скоту немота. Слово есть первый признак сознательной, разумной жизни.*

– Сочетанье звуков, составляющее одно целое, которое означает предмет или одно понятие. *Слова, означающие предмет, называются существительными.*

– Разговор, беседа;

– Речь, проповедь, сказание» [Даль 1982: 222].

При внимательном прочтении явственна близость *слова* у В.И. Даля прежде всего к устной речи, потому что в каждом определении отмечаются либо «гласное выражение мыслей», либо «сочетанье звуков», либо «разговор, беседа».

Оригинально у В.И. Даля толкование *речи* и *речения*. Термин *речение* уже не толкуется только так, как он понимался в XVIII веке (как отдельное слово), но В.И. Даль предлагает идентично понимать *реченье* и *речь*, словно *реченье* – это «речевой процесс». Оба слова объясняются как синонимы с расширенно толкуемыми значениями:

«РЕЧЕНЬЕ, ср. РЕЧЬ – слово, изречение, выраженье;

– Речь, что-либо выраженное словами, устно или на письме; предложение, связанные слова, в коих есть известный смысл;

– Говор, высказываемое кем-либо. *Ваша речь впереди, дайте высказаться другому.*

– Говор, наречие, способ выраженья и произношенья. *У него речь бойкая, плавная, тихая;*

– Разговор, беседа, смысл говоримого;

– Слово, проповедь, устное обращение к слушателям, наставленье, поученье, рассужденье, изложенье, объясненье чего. *Губернатор открыл заседание речью»* [Там же: 94].

Обратим внимание на совпадение значений рассматриваемых терминов: *язык* и *слово* сходны в том, что это – «словесная речь», «способность» говорить или выражать мысли и чувства; *язык* и *речь* имеют общее – «способ выраженья»; *слово* и *речь* имеют общее – «разговор, беседа», «проповедь», т.е. жанр устной монологической речи (*Слово или Речь о чем-либо*). В то же время «Словарь...» В.И. Даля настолько богат и разнообразен в словах, примерах, пословицах, что читатель постоянно задумывается над тонкостями смыслов и стилистических различий каждого из описываемых терминов.

Для истории русской филологической науки чрезвычайно важно соотнесение рассматриваемых концептов с самими науками, ибо именно «далевское» время фиксирует переход от старинных «словесных наук» к новому термину «лингвистика»: «Слово – словесный, ...Словесные науки, ведущие к изучению слова, речи, правильного и изящного языка» [Даль 1982: IV, 223]; «Язык – языковеденье, языкознание – ср. филология и лингвистика, изучение древних или живых языков» [Даль 1882: IV, 675].

Объяснение В.И. Даля свидетельствует, что «филология» в его понимании – это «изучение древних языков», а «лингвистика» – «изучение живых языков». В.И. Даль создавал свой Словарь в переходную эпоху от классических словесных наук к новому языкознанию, «языковеденью», «лингвистике» – по нашим наблюдениям, это слово начинает встречаться в «Теории словесности» 1851 года, созданной на основе 4-х-томного труда К.П. Зеленецкого под редакцией И.И. Давыдова [см.: Зеленецкий 1849: 17].

Вплоть до середины XIX века сохранялась традиция преподавания «словесных наук», описанием которых начата «Общая риторика» профессора Царскосельского лицея Н.Ф. Кошанского, преподававшего с 1811 года и называвшего «словесными науками» грамматику (занимается «словами»), «риторику» (занимается «мыслями»), «поэзию» (занимается «преимущественно чувствованиями») [Кошанский 2013: 39]. Термин **словесные науки** будет в первой половине XIX века постепенно замещаться термином **словесность** – согласно нашим исследованиям, термин *словесность* – чисто русское национальное изобретение, принадлежащее авторам «Словаря Академии Российской», где данный термин был отмечен в следующих значениях: «знание, касающееся до словесных наук» и «способность говорить, выражать» [Словарь Академии Российской 2004: V, 536].

Термин *словесность*, включенный в «Словарь Академии Российской» и активно внедряемый Н.М. Карамзиным в названиях журнала «Пантеон иностранной словесности» и других сочинениях, оказался настолько удачным, что с начала XIX века (время воцарения Александра Благословенного с 1801 года!) он начал активно употребляться в названиях журналов, небольших учебников, различных обществ, а к тридцатым годам вошел в университетскую науку как название отдельной дисциплины, по которой читаются лекции – см. «Чтения о словесности» И.И. Давыдова. **Словесность** стала основным термином русской филологии и получила фундаментальное описание в университетских лекциях И.И. Давыдова. Она рассматривалась им как *наука* («постижение законов изящного в слове») и *искусство* («творчество»). В науке изучаются объективная словесность, имеющая три раздела: 1) теория языка, 2) теория речи, 3) теория слога. Применительно к языку каждого народа рассматриваются теоретические дисциплины *грамматика* и *риторика*. К области творчества относятся *красноречие* и *поэзия*. Родами красноречия являются история, философия, ораторика («мир действительный»); родами поэзии – эпос, лирика, драма («мир идеально-возможного») [Давыдов 1837: 1, 19; 2, 52]. Как видим, эта система выстроена логично и последовательно – именно она, на наш взгляд, должна изучаться в курсах истории русской филологии. Пока мы довольствуемся только курсами «истории русского языкознания», где рас-

смотрена история только «грамматической мысли» – см., например, один из лучших учебников Ф.М. Березина [Березин 1979].

Не менее своеобразным оказывается и понимание терминов *язык – речь – слово* в трудах ученых-филологов первой половины XIX века.

4. Термины *язык – речь – слово* в трудах по словесности и риторике первой половины XIX века. Языкознание как наука начинается только в XVIII веке, т.е. до XVIII века принято говорить о существовании грамматического искусства, а отсчет возникновения лингвистической науки – начинать, по крайней мере, с «Грамматики Пор-Рояль», написанной во Франции в начале XVII века, а для России – хотя мы и считаем первой научной грамматикой «Российскую грамматику» М.В. Ломоносова, терминология самой науки начинается с периода сравнительно-исторического языкознания, а это – конец XVIII-начало XIX веков. Идеи Франца Боппа (1791-1867) и Вильгельма фон Гумбольдта о «сходстве языков и происхождении от одного общего первобытного языка» были хорошо известны в России, а рождению новой науки способствовали увеличивавшиеся языковые контакты народов, в России конца XVIII века – освоение новых земель в Новороссии и Крыму, растущие связи с Китаем и среднеазиатскими землями.

Отсюда – инициатива создания «Сравнительного словаря всех языков и наречий, по азбучному порядку расположенного» Палласа, который составлялся под покровительством императрицы Екатерины Великой. Однако говоря о создании нового языкознания как науки, мы должны хорошо представлять, какова была реальная картина российского филологического образования XVIII – первой половины XIX веков. Пока же в изучении истории нашей науки мы рассматриваем историю языкознания как «историю русской грамматической мысли» – см. содержание одного из лучших учебников Ф.М. Березина [Березин 1979]. Автор описывает только учебники грамматики, «систему языка» и грамматическую терминологию так, будто не было в России XVIII-XIX веков ни риторики, ни словесности, ни поэтики художественной литературы, ни философского осмысления слова и реальности употребления языка в речи, или, как пишет о стилистике В.Г. Костомаров, «языка в действии». История отечественной науки побуждает назвать ее историей русской филологии, а не только «языкознания» – с тем, чтобы включить в рассмотрение не только реально бытовавшие науки, но и внимательно рассмотрев основополагающую терминологию, в том числе термины, лежащие в основании именования самих наук. Ведь строго и просто говоря, языкознание – учение о «языке», филология – учение о «слове», учение о «речи» – в классической традиции и современном толковании – риторика, поскольку «предмет риторики есть речь» [Теория словесности 1851: 1]. Таково определение риторики К.П. Зеленецкого, отредактированное И.И. Давыдовым в анонимно изданном учебнике для всех школ Российской империи.

Попробуем разобраться, в каком состоянии находились «словесные науки» в России начала XIX века. Безусловно, это время подъема русской культуры, самостоятельного творчества в разных областях. С воцарением Александра Благословенного начинается перестройка всего словесно-культурного пространства России. Выразилось это в поразительной моде на новое слово «словесность», которым стали называть многие новые открывавшиеся общества, журналы, а учебники словесности издавались ежегодно – см. нашу статью об истории слова «словесность» [Аннушкин 2013: 16-27]. В 1804 году происходит реформа университетского образования, тогда же открываются Казанский и Харьковский университеты, причем ректором последнего назначается выдающийся ритор-словесник Иван Степанович Рижский. В 1811 году создается Царскосельский лицей, основным в котором было образование в «словесных науках».

Специальных исследований или работ о том, что такое *язык – речь – слово* в данное время, мы не обнаружили, но очевидно, что именно гордость за величие своей страны и обладание таким *языком* (или все-таки «словом»?) побудили профессора Царскосельского лицея Н.Ф. Кошанского приготовить к открытию Лицея 19 октября 1811 года «Речь о преимуществах российского слова» [см. публикацию этой речи: Аннушкин 2016].

Разберем более внимательно на основе этого текста, как употребляются два термина *язык* и *слово* в тексте выдающегося педагога-учителя царскосельских отроков. Предваряя рассуждение о перечне этих «преимуществ российского слова» перед «языками иноплеменными», Н.Ф. Кошанский размышляет о «даре слова» следующим образом:

«Творец, вдохнув свыше дар слова человеку, предоставил природе учить своего любимца, и когда люди, волею Вышнего, рассеялись по лицу земли, природа, как будто ждалась над ними, дала им прежде общий язык безмолвный, но выразительный и красноречивый, язык, на котором и сейчас камчадал и русский, англичанин и индеец равно понимают друг друга. Сей язык состоит в *действии*» [Аннушкин 2016: 62].

У Н.Ф. Кошанского, как и у других авторов этого периода, наблюдается четкое деление смыслов данных терминов: о даре *слова* пишется как об общей способности человека выражать мысли и чувства словами, эту способность вложил в него Господь; термин *язык* имеет стилистически несколько сниженное значение, он относится более к непосредственному устному общению и характеристике способа общения. Так, Н.Ф. Кошанский пишет о **языке в действии** (язык телодвижения) и **словесном языке** как языке, усовершенствованном речью, словами.

Развитие языка представлялось филологу первой половины XIX века таким образом, что первоначально существовал «безмолвный, выразительный и красноречивый» язык жестов и звуков, а затем появился высший язык – язык словесный, развивший дар слова в «литературу». «Язык в действии», по мысли Н.Ф. Кошанского, – это общепонятный всем язык жестов, т.е. «и камчадал, и русский, и англичанин, и индеец» равно поймут примеры, которые он приводит ниже: нищий, простирающий руки с мольбой о помощи; герой, подьемлющий меч в знак вашей защиты – «сей язык вполне способен для чувств высоких, великих и простодушных» [Аннушкин 2016: 62-63]. Язык представляется здесь как «знаковый» инструмент для выражения мыслей и чувств. «Язык в действии соединен со словесным», и если первый – «сильнее и разительнее», то второй – «определен-

нее, яснее и точнее», а «дар слова есть средство всех познаний и действий человеческих». Однако очевидно, что существует второе и не менее важное значение термина «язык» – быть языком «русским», общенациональным, и тогда Н.Ф. Кошанский предлагает обратить внимание «на свойства русского языка» в целом, рассмотрев, каким «преимуществом слова могут гордиться пред нами иноплеменные».

Под «русским словом» понимается вся совокупность текстов на русском языке. Вот почему далее сказано: «Русское слово может обилием своим составить два языка». Этими двумя языками являются «язык греческий (язык Платонов и Демосфенов) и язык славянский, по мысли языковедов того времени, «напитанный» греческим как его «ближайшая отрасль». Язык же русский «берет источник свой» в обоих этих языках. Отсюда свойства «языка нашего Отечества», о которых постоянно говорится как о «преимуществах русского слова». Эти оговариваемые «преимущества» будут следующими: обилие, богатство слов и выражений; свобода в расположении слов; благородство – важность – быстрота; выразительность и гибкость; гармония и подражание природе (звукопись).

Подобные рассуждения о *слове* будут повторены в начале «Общей ретирики» Н.Ф. Кошанского в 1829 году: «Ничто не отличает так человека от других одушевленных созданий так, как сила ума и дар слова. Развитие двух этих способностей ведет человека к совершенству, к великой, Небом ему указанной цели» [Кошанский 2013: 39]. Вновь мы видим воплощение идеи Логоса – соединения мысли и слова (словесной способности), но «слово» в некоторых контекстах может замещаться термином «язык»:

«Язык, или дар слова, есть дар свыше, которым Творец отличил любимое создание свое от всех бессловесных... Язык, сей чудесный дар Неба, соединяясь ... с божественным даром разума, создал людей в общества, основал грады, составил науки и служит орудием чистейших ... наслаждений ума и сердца» [Кошанский 2013: 144].

Четко разделены в учебнике Н.Ф. Кошанского **язык** и **литература**, причем разделение это происходит не на современных основаниях (наука о системе языка противопоставлена науке о художественной литературе), а на принципе отнесения к разным формам устной и письменной (печатной) речи, свидетельствующим о поступательном развитии просвещения и культуры:

«В наше время *язык* и *литература* заключают два разные понятия. *Язык* – значит ныне **изустное** употребление дара слова или хотя и письменное, но писанное для удовлетворения *первой нужды* человека сообщать мысли и чувствования другому. Область языка ограничивают ныне знанием *грамоты* и, может быть, *грамматики* и употреблением *безыскусственной прозы* – первым, необходимым образованием человека.

Л и т е р а т у р а – значит ныне произведения языка, утвержденные *письменами* и, может быть *печатанием*, как для современников, так и для потомства; и притом произведения, удовлетворяющие *второй потребности* человека – просвещению ума, наслаждению вкуса. *Литература* обнимает все словесные науки с их произведением и писателей с отличительными их достоинствами» [Кошанский 2013: 145].

Итак, *язык*, понимаемый как «изустное употребление дара слова» и начатки грамоты, постепенно с развитием просвещения развивается в *литературу*, которая проницательно связывается с эпохой «печатной» словесности и предполагает рождение профессионального писателя-литератора (ученого, поэта или писателя художественной литературы, журналиста). У Н.Ф. Кошанского в понятие *литература*, кроме изящной словесности, включены и догматика, и документальная проза, и ораторика.

Тот факт, что *язык* в пушкинское (до-«языковедческое») время не может быть «литературным», а ассоциируется только с устной речью, подтверждает «Теория красноречия» другого учителя А.С. Пушкина – А.И. Галича, который в главе «Об ораторском языке или выражении» пишет об «общих свойствах ораторского языка», характеризуемого только свойствами «изустной речи», а последняя создается ее орудием – «языком» [Аннушкин 2006: 10]. Язык как абстракция, распространяемая на все роды и виды словесности, будет пониматься только в новом языкознании, а у филологов-словесников типа Н.Ф. Кошанского и А.И. Галича возможно только «литературное произведение», поскольку письменно-литературное произведение создается «литерами», а «язык» – средство создания устной речи.

Термин *слово*, несомненно, главенствует в учебниках ретирики и словесности первой половины XIX века. Анализ текстов курсов ретирики и словесности классиков русской филологии, написанных с 1813 по 1850 годы – авторами их были классики русской филологии Л.Г. Яков, Н.И. Греч, Я.В. Толмачев, Н.Ф. Кошанский, А.И. Галич, И.И. Давыдов, В.Т. Плаксин, К.П. Зеленецкий – убедительно показал приоритет термина *слово* в сопоставлении с терминами *речь* и *язык*. Пространные выборки текста свидетельствуют, что самым частотным оказался термин *слово* (72 употребления), следующим за ним – термин *речь* (48 употреблений), термин *язык* (26 употреблений) [см. более подробно в нашей монографии: Аннушкин 2014: 63-85].

Объяснения термина *слово* как распространенной речи, совокупности текстов всей национальной речевой культуры находим у большинства авторов учебников словесности и ретирики (а именно по ним учились в университетах и гимназиях России). Приведем выразительные цитаты из наиболее авторитетных учебников М.М. Сперанского, А.С. Никольского, И.И. Давыдова:

- «... О страстном в *слове*; ... О расположении *слова*...» – таковы названия глав в «Правилах высшего красноречия» М.М. Сперанского там, где современный автор, может быть, написал бы «речь», «общение» или «коммуникация». Сама риторика определяется как «наука изъяснять из природы души те поражения, которые мы испытываем при *слове*...»;

- «Все мысли в *слове* должны быть связаны между собою так, чтобы одна мысль содержала в себе, так сказать, семя другой»;

- «Доказательства... в *слове* суть то же, что кости и жилы в теле» и т.д.

Термин *речь* встретился в значении «целый» текст (даже с этим прилагательным), способность говорить также, но по частотности употребления уступает термину *слово*:

• «...Чтоб целая *речь* в ушах просвещенных имела свое действие, мало к сему бросить по местам искры чувствия и силы...»; «Разделив предметы *речи* на несколько известных статей, они мнили тем оказать существенную услугу человеческому *слову*»;

• «Прекраснейшая *речь* без движения делается мертвою...» [Аннушкин 2002: 219, 226, 230].

Термин *язык* – это отмечено и выше – встретился вновь в переносном значении «знака, символа» или способа выражения какого-либо смысла:

«*Язык* лица всегда был признаваем вернейшим толкователем чувствий душевных».

Но главное: вновь отметим, что *язык* соотносим в первую очередь с устной речью и рекомендациями к произношению:

«*Язык* твердый, выливающий каждое *слово*, не стремительный и не медленный, дающий каждому звуку должное ударение, есть часть, необходимо нужная для оратора» [Аннушкин 2002: 230].

Ср. о *слове* в «Правилах красноречия» Я.В. Толмачева 1815 г.: «Одно из существенных отличий человека есть дар *слова*... Гордиться *словом* – сим отличием, одному разумному существу дарованным природою, употреблять сей дар в течение всей своей жизни орудием душевных действий, но не знать ни свойств оно, ни совершенств, ни недостатков есть весьма предосудительно... Круг *слова* объемлет своею обширностию все познания человеческие [Толмачев: 288].

Суждения философа-грамматиста И.И. Давыдова о мысли (мышлении) и слове – явная предтеча современных идей о связи языка и мышления: «Необходимость дара *слова* для развития ума и его совершенствования. Врожденное стремление человека к раскрытию идеи изящного в *слове*... *Слово* составляет важнейшее орудие, посредством которого человек содействует счастью ближнего. Успехи мышления зависят от выражения и сообщения мысли в *слове* [Давыдов 1837-43: 344].

Кульминацией этого периода истории русской филологии стали сочинения профессора Одесского Ришельевского лицея Константина Петровича Зеленецкого, ученика профессора Московского университета И.И. Давыдова, автора 4-х-томного учебника по риторике и истории русской литературы, ставшего в 50-е годы основой для «Теории словесности», общего курса для всех школ Российской империи [Теория словесности 1851-1860]. К.П. Зеленецкий писал о существовании общей **Науки о Слове**, в которую составными частями входят все другие существовавшие в то время науки. «Необходимые формы слова человеческого» имели прямое соответствие с науками: *речение* как отдельное слово составляет предмет *лексикологии*, «значение, состав и изменение *предложений*» – предмет *грамматики*, *периоды* в их значении, составе и разделении – предмет *синтаксиса*, «наконец, *риторика* имеет предметом своим *речь*...» [Зеленецкий: 375-376].

Таким образом, «формами слова» (очевидно, что **слово** – это обобщенный логос, объединяющий собой все проявления языка, речи и слова как отдельного понятия) являются «*речение, предложение, период и речь*», а науками о слове – *лексикология, грамматика, синтаксис, риторика*.

50-е годы XIX века – рубежное время формирования нового языкознания, когда начинается критика всех предыдущих «словесных наук» (особенно риторики), не поспевавших за новыми «революционными» идеями в области «лингвистики» (возможно, именно в сочинениях К.П. Зеленецкий едва ли не впервые употребил слово «лингвистика», и именно он приветствовал новые идеи в изучении языков и призывал изучать «просторечие» вместо «красноречия»). Утверждается новая философия языка, называвшая главным его творцом «поэта», художника слова – отсюда такое преклонение перед текстами художественной литературы в русской филологической культуре и менталитете в целом. Именно с реформ образования 50-х годов XIX века утвердятся в школах и гимназиях предмет русский язык – наряду со словесностью, которая будет поделена на «теорию словесности» и «историю словесности». Начнется принципиальное изменение взгляда на язык, но «мысли о русском языке» И.И. Срезневского и Ф.И. Буслаева, идеи К.П. Ушинского будут во многом опираться на идеи предшественников с их приверженностью к «слову» и пониманием его великой роли как в формировании личности человека, так и в организации жизни общества.

5. Тезисы о филологии (науке о слове), языкознании (науке о языке) и речеведении в современной России. Объем настоящей статьи не позволяет рассмотреть постепенное выдвижение языка на передовые позиции вследствие формирования принципиально нового взгляда на язык и языки в целом – особенно с развитием сравнительно-исторического языкознания. Во всяком случае, два основных направления: 1-е «языковое», связанное с «языковедением» (изучением системы языка и строением языков мира), и 2-е «словесное», связанное со словесностью (на отечественной почве более всего с художественной литературой и преподаванием словесности в школе, обучением языку на текстах словесности) – шли как бы параллельно, все более вытесняя словесность на обочину передовой науки. Неслучайно Словарь Брокгауза и Ефрона оценивал термин *словесность* в начале XX века как «обиходный термин, в общем соответствующий более принятому в науке термину *литература* и столь же малоопределенный, как и последний» [Энциклопедический словарь Брокгауза 1900: 59, 397]. Неслучайно и термин *речь* в середине XIX века оказался отодвинут на задворки научных рассматриваний вследствие критики риторики – науки о «речи», но филология второй половины XX века ясно указала на необходимость вернуться к риторике, уделяющей основное внимание практической жизни *языка* или *слова* в широком его смысле.

Основное различие в понимании сущности *слова* и *языка* кроется в определениях самих наук: филология – наука о слове, языкознание – наука о языке. У многих современных авторов это смешение просматривается имплицитно в самом тексте их сочинений. Так, В.В. Колесов в предисловии к «Истории русского языкознания» пишет о намерении показать в книге «результаты восточно-славянской рефлексии о языке и слове» [Колесов 2003: 3]. Обратим внимание на то, как им определяются основные науки: «Предмет филологии – духовная культура в человеческом слове, поэтому предметом языкознания остается изучение языка» [Там же: 14]. Слово в современном широком толковании становится у В.В. Колесова синонимом текста: «Филологическая

наука о слове – в основе изучения лежит *текст*, следовательно, в лингвистической единице интересует прежде всего *форма*, не содержание (т.е. буква, а не звук, словоформа, а не морфема и т.д. на всех уровнях)...

В данном рассуждении неясно, почему филолога не интересует «звук», т.к. филология заинтересована не только в письменном тексте, но и в тексте устном? И почему лингвиста не интересует «буква»? и т.д. Такое разделение филологии и лингвистики, очевидно, неправомерно, но для нас важно понимание В.В. Колесовым филологии как «науки о слове», совмещенной с «категориями смысла» и имеющей прямое отношение к Логосу и речи (сохраняем везде авторские выделения – В.А.): «Слово 1 есть Логос, слово 2 есть речь. Первое «слово» включает в себя множество значений, среди которых «слово-Бог», заповедь, завет» (*слово божие, господне слово, евангельское слово, пророческое слово*), «слово, обет», «повеление, приказ». Слово как «речь» включает в себя «мирские» проявления слова: «дар речи», «лексема» (в противоположность смыслу слова) и «слово как жанр» («Да несть се мое слово, но беседа»). Несводимость реального и идеального «слова» всегда осознается, но только в контексте: одновременно это двойственное восприятие «слова» создает неумовимое колебание символических подтекстов, не всегда нам сегодня понятных. Но всегда заметно, что «творческим словом» является слово в первом смысле, тогда как второе «слово» всего лишь подобие, которое не столь ценно» [Колесов 2003: 43-44].

Данный текст – комментарий к «интересному представлению о слове писателя XII в. Кирилла Туровского», однако такое логосическое представление слова свойственно не только древнерусской литературе, оно имеется и у философов духовно-религиозного направления, и у современных языковедов – см. объяснение «логосического происхождения языка во всех цивилизациях» у Ю.В. Рождественского в начале курса «Лекций по языкознанию» [Рождественский 1990: 6-7]. Обозначая духовное начало терминами «бог», «слово», «дао», «логос», древние связывали происхождение языка с действием «слова» как духовного начала, существовавшего до создания человека и управлявшего инертной материей.

Помимо божественного происхождения *слово* воплощается в человеке как способность слова и языка, которым человек начинает создавать мир вокруг себя, давая имена «предметам и явлениям». «Божественное слово, сотворившее человека, потом становится достоянием человека: человек начинает сам создавать слова» [Рождественский 1990: 7]. Человек – образ Божий, Бог есть Слово, следовательно, и человек есть образ «словесный». Этот акт «человеческого» творения или творчества, подобный «божественному» акту, замечательно выражен в стихах А.А. Тарковского: «... И в сизом молоке по плечи Из рая выйдет в степь Адам И дар прямой разумной речи Вернет и птицам и камням» (стихотворение «Степь») или: «...Когда народа безмянный гений немую плоть предметов и явлений одушевлял, даруя имена» (стихотворение «Словарь») [Тарковский 1982: 51, 144].

Объяснение божественной сущности слова вообще отсутствует в научных словарях – и эта традиция идет даже не от советского атеистического времени, но и от прежних словарей (обратим внимание на то, как острожно В.В. Колесов пишет о «мирских» или «реальных» проявлениях слова в противовес «идеальному, творческому» началу в слове). Между тем позволим два замечания:

1) В «Словаре Академии Российской» имелось шестое заключительное значение «слова»: «В книгах Св. Писания под именем сим разумеется Сын Божий. В начале же слово. Иоан. I, 1» [САР 2004: V, 534]. Эта традиция разделения научного и религиозного знания, конечно, остается непреодоленной и поныне, хотя святейший Патриарх Кирилл справедливо пишет о том, что «университетская система выросла из двух предметов – «теологии и философии» [Патриарх Кирилл 2018: Электронный ресурс]. Теология и философия считались «высшими внутренними науками», а к «внешним наукам» относились «семь свободных мудростей», среди которых первые три (так называемый «тривиум») составляли науки гуманитарные, «словесные»: грамматика, риторика, диалектика. Сегодня сопоставление взгляда научного богословия на язык – слово – речь и светского филологического взгляда на природу языка – речи – слова (то, что можно было бы назвать *философией слова*, хотя по преимуществу, исследуется *философия языка*) требует отдельного и всестороннего исследования.

2) Религиозные философы и священники неоднократно обращались к проблемам языка, слова, речи, человеческого общения и высказывали достойные научной дискуссии суждения относительно «словесной» сущности человека и правил человеческого общения. Сошлемся хотя бы на фундаментальную мысль святителя Игнатия Брянчанинова, писавшего: «Слово человеческое подобно Слову Божию» [Брянчанинов 1999: 7]. Из этого суждения следует, что, если мы говорим о человеке как «образе Божьем», а «Бог есть Слово», то следует толковать человека, прежде всего, как «образ словесный».

Из работ «словесных» пастырей сошлемся на книгу архиепископа Сергея Пражского «Подвиг общения», автор которой пишет: «Наше слово есть отражение воплотившегося Слова. Господь сказал: “Да будет свет”. И невидимое через слово приняло свое бытие. Слово являет величайшую силу в мире ... И в нас через слово является скрытое, сокровенное является явным»; затем говорится о законах и рекомендациях к общению в терминах, которые должны были бы лечь в основу раздела духовной этики речи: «Как важно, чтобы наше слово имело атмосферу добра. Общением через слово мы ищем для себя блага, хотим иметь его в себе. ... Слово должно сближать нас, вносить единение, а не разложение и разделение» [Сергий Пражский 1981: 3-7].

Неслучайно наш современник, хорошо известный в филологических кругах не только тем, что получил филологическое образование в Московском университете, но более своими книгами и публичными выступлениями, священник Артемий Владимиров начинает книгу «Искусство речи» мыслями «о духовной природе слова»: «Слово выявляет образ жизни говорящего... Слово является выявлением предельной глубины человеческой личности... Слово есть мысль воплощенная и т.д.» [Владимиров 2011: 11-13]. Научно-популярная брошюра «Искусство словесного служения. Размышления священника» начата своеобразным гимном слову:

«Слово – святыня, если оно обращено к сердцам слушателей, запечатленных образом Создателя.

Слово – не пустая оболочка, не шелуха, но мысль воплощенная.

Слово – носитель духовной силы, исходящей из глубин бессмертной души.

Слово помазано благодатью Божией.

Слово обладает зиждательной властью: оно вносит в мир небесные красоту, порядок и меру.

Слово врачует, просвещает, умиротворяет.

Слово имеет крылья» [Владимиров 2013: 7].

Во всех вышеприведенных суждениях термин «слово» невозможно заменить «языком» или «речью» без потери возвышенно-стилистического, но, главное, смыслового содержания, которое вкладывается в «слово» и не может не ощущаться как культурное наследие и насущная необходимость современной духовной жизни. Впрочем, сам курс лекций, видимо, для того, чтобы приблизить его содержание к нуждам и вкусам будущих читателей, неслучайно назван Артемием Владимировым «Искусство **речи**» [Владимиров 2011].

Возвращаясь к проблеме разделения *слова* и *языка* как разных предметов филологии и лингвистики, следует заметить, что решение проблемы вовсе не в том, чтобы разделить предметы этих наук, как это сделано В.В. Колесовым и не только им (сошлемся хотя бы на своеобразный заостренный доклад В.М. Циммерлинга «Филология как враг лингвистики...», где автор последовательно показал различие методов исследования у обсуждаемых дисциплин [см.: Циммерлинг 2019]). Решение проблемы, на наш взгляд, состоит не в том, чтобы разделять и противопоставлять, а в том, чтобы последовательно прояснять соотношения как этих наук (филологии, языкознания и соответствующих прикладных реческоммуникативных дисциплин), так и обсуждаемых нами терминов *язык* – *речь* – *слово*.

Данная проблема решается, если рассматривать язык не только как одну из разновидностей систем знаков, но определять языкознание как науку о **языковой деятельности**, рассматриваемой как **историко-культурный объект**. Языковая деятельность не может не связываться с созданием «произведений словесности» или текстов (предмет филологии), т.е. «язык как предмет лингвистики представляет собой описание того общего, что соединяет все роды, виды и разновидности словесности и все произведения словесности. Будучи обобщением, предмет лингвистики – язык – является абстракцией. Этой абстракции обучают для того, чтобы человек мог пользоваться любым видом словесности и сам создавать произведения словесности. В этом качестве абстрактное знание переходит в конкретное использование. Такова двойственная суть лингвистического понятия «язык» и языковой практики» [Рождественский 2005: 36].

На наш взгляд, именно эту антиномию следует постигать и вводить в обучение, когда мы представляем нашему студенту предмет языкознания. При этом сама языковая практика, тексты, произведения словесности могут быть названы и «речью», и «словом», и «языком», и «текстом», и «дискурсом», вкладывая в эти термины своеобразный смысл и стилистические оценки в соответствии с замыслом создателя текста. В.В. Колесов прав, когда пишет о «неуловимом колебании символических подтекстов, не всегда нам сегодня понятных» [Колесов 2003: 43-44].

Обращение к языковой практике позволяет назвать произведения словесности, или тексты (материал речи, обработанный определенными орудиями речи в соответствии с замыслом создателя речи), то обобщенным термином «слово» (ср. высказывание Н.В. Гоголя: «Слово есть высший подарок Бога человеку»), то термином «речь» (ср. ахматовское «И мы сохраним тебя, русская речь!», когда имеется в виду и сбережение текстов культуры, и самостоятельное творчество), то термином «язык» (ведь не о системе же языка писал И.С. Тургенев, восклицая «о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!»). Поэтому справедлив вывод Ю.В. Рождественского: «Язык как данность – это вся словесность; язык как предмет языкознания – это то общее, что соединяет все роды, виды и разновидности словесности» [Рождественский 2005: 37].

Таким образом, никакого противоречия в предметах филологии и лингвистики быть не может. Историко-культурное развитие языка показывает, как языкознание, являясь «частью филологии» и будучи наукой о языковой деятельности, изучает языки, обращаясь к истории их функционирования в различных типах обществ, существовавших на разных этапах становления цивилизации. Обратим внимание и на то, что Ю.В. Рождественский рассматривает «языки» (в данном случае не как национальное образование, а как «деятельность») как «поэтапную историю культурного развития» человечества, поэтому существуют: «устные языки» (языковым материалом является устная речь), «устно-письменные языки» (материал – «письмо»), «литературно-национальные языки» (материал – эпоха «книгопечатания»), межнациональные языки (языковой материал – «средства массовой коммуникации») [Рождественский 2005: 20-21].

Возвышенность понимания «слова» как высшей духовной ценности сохраняется в рассуждениях многих современных филологов-«словесников», особенно литераторов, поскольку в русской словесной культуре именно художественная литература всегда представлялась наивысшим достижением мысли и языка как способ выражения «дара слова». Сошлемся хотя бы на труды В.Ю. Троицкого, более 30 лет организующего конференцию «Филология и школа». Брошюра, выпущенная им к XXX Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 220-летию со дня рождения А.С. Пушкина, называется «Слава русскому **слову**», но имеет подзаголовок с синонимами, неслучайно разнообразящими ее обложку: «Русский **язык** – основа бытия русского народа. Духовные традиции русской **речи**» [Троицкий 2019].

Заключение. Можно не сомневаться в том, что современный лингвист-профессионал найдет семантическое и стилистическое объяснение выбору каждого слова, но очевидно и то, что, в сущности, в каждом из этих случаев возможны замены, потому что «слава» может быть сказана как «русскому слову», так и «русскому языку» и «русской речи», а основой бытия русского народа назван не только «русский язык», но и «русское слово»... Конечно, эти тонкости подвластны национально-лингвистическому чутью только русского человека (или зарубежного лингвиста-профессионала с большим стажем). Только историко-культурный взгляд и разбор множества значимых текстов позволяет прояснить картину, ощущая гордость за глубину и многомысленность русского *языка* – *речи* – *слова*.

Еще одно обобщающее наблюдение мы сформулировали бы следующим образом:

1) на раннем этапе истории русской филологии от М.В. Ломоносова до середины XIX столетия в России существуют «словесные науки» и словесность, включающие классические дисциплины: грамматику, риторику, поэтику, логику; 2) с середины XIX века по примерно 70-80-е годы в науке главенствуют языкознание и «языковедческие науки» с новым пониманием уровней языка и основным вниманием к грамматическим и лексическим исследованиям, текст же изучался по преимуществу на материале художественной литературы (литературоведение); 3) с 70-80-х годов XX столетия начинается эпоха речеведения, т.е. речекоммуникативных дисциплин с обостренным вниманием к общению, коммуникации и совершенствованию речевой практики, когда исследования сосредотачиваются в самых различных областях: прагматике, риторике, стилистике («язык в употреблении»), коммуникативистике и коммуникологии, связях с общественностью, имиджологией, дискурсологией и мн. др.

Эти три обозначенные широким мазком периода истории русской филологии ясно фиксируют содержащиеся внутри них термины: *слово – язык – речь*, но важно заметить, что по законам смены культурных парадигм предыдущие учения не исчезают, а принимают новый обогащенный облик, существуя наравне с новыми теориями и практиками изучения *словесной = языковой = речевой* действительности.

Библиография

- Аннушкин В.И. История слова «словесность» в русском языке // Язык как материал словесности: сборник научных статей к 90-летию профессора А.И. Горшкова. – М.: Литературный институт им. А.М. Горького, 2013. – С. 16–27.
- Аннушкин В.И. История русской риторики. Хрестоматия. 2-е изд., испр. и доп. – М., Флинта: Наука, 2002. – 416 с.
- Аннушкин В.И. О преимуществах русского слова. Речь Н.Ф. Кошанского 19 октября 1811 года. – М., Форум, 2016. – 112 с.
- Аннушкин В.И. Об эволюции терминов-концептов слово и язык от Пушкина до наших дней // XXV Пушкинские чтения «Пушкин и Россия: язык – литература – культура – методика» (24–25 ноября 2005 г.). – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2006. – С. 3–12.
- Аннушкин В.И. Основы русской филологии. Курс лекций. – Ч. 1. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 128 с.
- Аннушкин В.И. Русская риторика: исторический аспект. – М., Высшая школа, 2003. – 397 с.
- Березин Ф.М. История русского языкознания. – М.: Высшая школа, 1979. – 223 с.
- Василев В.О. Третьяковское замолвим слово. Электронный ресурс: // <https://proza.ru/2010/12/10/1603>
- Владимиров А.В., протоиерей. Искусство речи: курс лекций. – М., ПСТГУ, 2011. – 268 с.
- Владимиров А.В. Искусство словесного служения. Размышления священника. – М., Артос, 2013. – 88 с.
- Даль В.И. Пословицы русского народа. В 2-х тт. – М., Художественная литература, 1984. – 1159 с.
- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В IV тт. – М., Русский язык, 1981–1982. – 44011 с.
- Душина Л.Н. Русская поэзия XVIII века. – Саратов, Лицей, 2019. – 219 с.
- Зеленецкий К.П. Курс русской словесности для учащихся. I. Общая риторика. – Одесса, 1849. – 138 с.
- Игнатий Брянчанинов, святитель. Рассуждение о человеческом слове в сравнении со Словом Божиим // Язык мой – враг мой. – М., 1999. – С. 5–23.
- Костомаров В.Г. Стилистика, любовь моей жизни... – СПб.: Златоуст, М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. – 166 с.
- Кошанский Н.Ф. Риторика. Издание подготовили В.И. Аннушкин, А.А. Волков, Л.Е. Макарова. – М.: Русская панорама: Кафедра, 2013. – 320 с.
- Ломоносов М.В. Краткое руководство к красноречию. ПСС. – М; Л., 1952. – Т. VII. – С. 89–378, 805–839.
- Ломоносов М.В. Краткое руководство к риторике. ПСС. – М.-Л., 1952. – Т. VII. – С. 19–79, 790–800.
- Ломоносов М.В. Российская грамматика. ПСС. – М; Л., 1952. – Т. VII. – С. 389–578, 595–760.
- Ожегов С.И. Словарь русского языка. Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1987. – 797 с.
- Пушкин А.С. Путешествие из Москвы в Петербург. Полн. собр. соч., т. 11. – М.-Л., Художественная литература, 1949. – С. 243–267.
- Рождественский Ю.В., Блинов А.В. Введение в языкознание: Учеб. пособие для студ. филол. фак. выс. учеб. заведений / Ю.В. Рождественский, А.В. Блинов; Предисловие Ю.А. Бельчикова; Под ред. А.А. Волкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
- Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию. – М., Высшая школа, 1996. – 381 с.
- Сергий Пращский, архиепископ. Подвиг общения. – Нью-Йорк, Путь жизни, 1981. – 27 с.
- Словарь Академии Российской. Тт. I-VI. – СПб., Императорская Академия Наук, 1789–1794. – Переиздание: Словарь академии Российской 1789–1794: В 6 т. – М.: Московский гуманитарный институт им. Е.Р. Дашковой, 2001–2006.
- Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка. – Репринтное издание. Т. 1–3. – М., 1989. – 1000 с.
- Тарковский А.А. Избранное: Стихотворения; Поэмы; Переводы. 1929–1979. – М.: Художественная литература, 1982. – 736 с.
- Третьяковский В.К. Сочинения и переводы как стихами, так и прозой. Российская академия наук. Литературные памятники. Издание подготовила Н.Ю. Алексеева. – СПб., Наука, 2009. – 668 с.
- Троицкий В.Ю. Слава русскому слову. К научно-практической конференции «Русский язык – основа бытия нашего народа. Духовные традиции русской речи», посвященной 220-летию со дня рождения А.С. Пушкина, 250-летию со дня рождения И.А. Крылова и XXX-й Всероссийской научно-практической конференции «Филология и школа». – М., 2019. – 45 с.
- Циммерлинг А.В. Филология как враг лингвистики // Русский язык за рубежом, 2020. – № 1. – С. 21–25.
- Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – СПб., 1897. – Т. 42. – Т. 21а (42). – С. 481–960.

Лингвориторическое моделирование конфессиональной коммуникации

Буянова Людмила Юрьевна

Кубанский государственный университет, Россия
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149
доктор филологических наук, профессор
E-mail: lub_prof@mail.ru

Аннотация. Лингвоконфессиональная коммуникация представляет собой особое лингвориторическое образование, репрезентирующее важнейшие внутренние эталоны и систему духовно-нравственного содержания, носителем которого является конкретная языковая личность. Конфессиональная коммуникация может быть как монотематической, так и гетеротематической, то есть в коммуникации, отражающей ценности и тематические модули той или иной конфессии, затрагиваются такие жизненно важные для лингвоконфессиональной личности проблемы, которые согласованно или по-разному решаются в лингвориторических границах конкретной конфессии.

Любое общение основывается в первую очередь на соблюдении универсальных принципов доброжелательности и этичности, что особенно актуально при разработке модели лингвоконфессиональной коммуникации.

Ключевые слова: лингвориторическое моделирование, конфессиональная коммуникация, глобализация, лингвоконфессионалогия, лингвоконфессиональная картина мира, языковая личность (ЯЛ), лингвориторическая личность (ЛРЛ), лингвоконфессиональная идентичность, лингвоконфессиональные маркеры, национальный язык.

УДК 81-11: 2-4

Linguistic & rhetorical modeling of confessional communication

Lyudmila Yu. Buyanova

Kuban State University, Russia
350040 Krasnodar, Stavropolskaya Str., 149
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: lub_prof@mail.ru

Abstract. Linguo-confessional communication is a special type of linguistic rhetorical education, representing the most important internal standards and a system of spiritual and moral content, characteristic of a linguistic personality. Confessional communication can be both monothematic and heterothematic, i.e. reflects the values and thematic modules of a particular confession, touches upon a linguo-confessional personality's vital problems resolved in a coordinated or different way within the linguistic boundaries of a particular confession. Any communication is based primarily on keeping to the universal principles of benevolence and ethics, which is especially important when developing a model of linguo-confessional communication.

Keywords: linguistic modeling, confessional communication, globalization, linguo-confessionalology, linguo-confessional worldview, linguistic personality (LP), linguistic rhetorical personality (LRP), linguo-confessional identity, linguo-confessional markers, national language.

UDC 81-11: 2-4

Введение. Тема данной работы носит теоретико-аналитический характер. Цель автора – теоретическая разработка с позиций лингвориторического и лингвоконфессионального подходов в их сопряжении принципов и модусов модели особого типа коммуникации – лингвоконфессиональной.

На современном этапе развития антропологической лингвистики и ее актуальной ветви – антропосоциологической лингвистики – важнейшим вопросом выступает проблема особого типа коммуникации – конфессиональной коммуникации. С этим вопросом напрямую связана и проблема лингвориторического моделирования коммуникации такого рода, которая является весьма сложной и не решенной в достаточной степени к настоящему времени. Данное исследование концептуально согласуется с основными направлениями Сочинской ЛР школы, основателем и руководителем которой бесспорно является профессор А.А. Ворожбитова [Ворожбитова 2000; Беляева, Ворожбитова 2014; Соборная, Ворожбитова 2014 и др.].

К основным коммуникативным сферам самореализации коллективной языковой личности этноса как субъекта и реципиента, выделенным учеными Сочинской ЛР школы (социокультурной коммуникации, гносеологически ориентированной коммуникации, литературно-художественной коммуникации), целесообразно добавить впервые выявленный нами новый тип коммуникации – *лингвоконфессиональную* коммуникацию.

Проблема лингвориторического моделирования конфессиональной коммуникации выступает одной из актуальных в нашем исследовании статуса, содержания, средств и способов формирования новой – *лингвоконфессиональной* – картины мира [Буянова 2014; Буянова 2015а; Буянова 2015б; Буянова 2015в; Буянова 2016; Буянова 2018; Буянова, Маруневич 2019].

Материалы и методы. Материалом послужили различные типы текстов конфессиональной направленности, фразеологический и лексический фонд национального русского языка, а также научные источники, раскрывающие специфику и основные аксиомы и постулаты различных конфессий. Методы исследования – описательный, системный анализ, сопоставление языковых фактов, текстологический, сравнительный, моделирование, методики концептуального, дефиниционного и лингвоконфессионального анализа, а также интуитивный и интерпретативный методы исследования, другие методики.

Обсуждение. Конфессиональное общение может быть как монотематическим, так и гетеротематическим, то есть в коммуникации, связанной с ценностями и тематическими модулями определенной конфессии, затрагиваются такие жизненно важные проблемы, которые могут согласованно или по-разному решаться в лингвориторических границах конкретной конфессии.

Как показывает наш анализ и многолетние наблюдения над практикой употребления не только в социосфере, но очень часто и в научном пространстве понятий «религия» и «конфессия», они почти всегда выступают как эквиваленты, семантически и понятийно-терминологически почти не разграничиваясь. В российском лингвокультурном сообществе пока не сформировано четкое понимание принципиальных различий этих социологических и церковно-религиозных терминов, что объясняется многолетним сугубо атеистическим способом восприятия и интерпретации окружающего мира.

В настоящее время интерес к проблеме соотношения понятий «язык» и «культура», «язык» и «религия», «язык» и «конфессия» значительно возрос. Это объясняется тем, что период конца XX – начала XXI веков стал эпохой усиления глобализации, когда стремление к интеграции и унификации затронуло не только политические и экономические сферы, но также религиозные и культурные. В результате из ряда смежных областей знания образовались новые актуальные направления лингвистики, одним из которых сегодня выступает лингвоконфессиология.

Каждая нация, каждый народ обладает своей уникальной системой ценностей и совокупностью норм, обычаев, верований, установок, традиций, стереотипов поведения и представлений о мире, зафиксированных в языке. Процесс усиления глобализации, как показывает практика, иногда может привести к постепенной утрате эксклюзивных национальных духовно-культурных, морально-нравственных и конфессиональных ценностей определенного народа. Сохранение своей культуры, своих духовных и ментальных основ становится важной проблемой и задачей каждого общества, в решении которой особую значимость приобретает религия, представленная конкретной конфессией.

Религия народа репрезентирована в рамках конкретной конфессии, без чего она не может существовать, таким образом, любая конфессия – всегда религиозна. Религиозность как внутреннее духовное убеждение лингвориторической личности при общении языковой личности с представителями других конфессиональных направлений воплощается с учетом универсального принципа конфессиональной толерантности и этической корректности. Именно такой подход выступает основой лингвориторического моделирования конфессиональной коммуникации языковых личностей в различных дискурсивных практиках религиозного общения.

Концепция этноконфессиональной идентичности основывается на двух методологических принципах: каждая языковая личность, являющаяся одновременно этногенной личностью, характеризуется важнейшим духовным параметром и способом духовного существования и бытия – конфессиональной идентичностью.

Россия как многонациональная страна в то же время опирается на ценностную систему всего двух крупнейших конфессий – православия (титularная конфессия) и ислама. Такое положение дел отражает ситуацию, когда для конкретного этноса конфессиональные ценности важнее и дороже ценностей национальных, что часто не учитывается носителями языка при любом, в том числе и конфессиональном общении. Приоритет духовно-конфессионального над родовым и национальным свидетельствует о высочайшем значении именно религиозного, конфессионально-специфического освоения мира человеком как членом конкретного конфессионального сообщества. Именно конфессиональные ценности и постулаты доминируют над социальными, этническими и национальными параметрами бытия.

При лингвориторическом моделировании лингвоконфессиональной коммуникации следует учитывать, что именно в конфессиональных текстах сформулированы и закреплены этические ценности той или иной религии; этические ценности через художественную литературу, искусство, образ жизни и т.д. транслируют, в свою очередь, конфессиональную основу данной культуры. Сакрально-конфессиональные и художественные тексты создаются ресурсами национального языка. Получается, что национальный язык во всей совокупности своих ярусов (особенно фразеологического) фиксирует, отражает и транслирует всем поколениям не просто религиозный, а конфессиональный духовный опыт предков, что отражается в модулях конфессионального общения.

Любая коммуникация предполагает в первую очередь соблюдение принципов доброжелательности и этичности, что особенно необходимо при выстраивании модели лингвоконфессионального общения. Незнание базовых принципов и морально-этических установок конфессиональной культуры собеседника порождает иногда коммуникационный конфликт, вплоть до разрыва отношений и лингвокультурной конфронтации. В связи с этим важную роль играет знание и понимание тех лингвоконфессиональных маркеров, которые кодируют своей семантикой и ключевыми языковыми единицами основы конфессиональной культуры того или иного коммуниканта, в рамках которой он сформировался и как социальная личность, и как личность языковая и конфессиональная. Как свидетельствует языковой материал, такими лингвоконфессиональными маркерами и структурными элементами лингвоконфессиональной модели общения выступают в первую очередь разноструктурные фразеологические единицы языков конкретных конфессий.

Фразеологизмы, пословицы и поговорки в языках разных религий по своей семантике могут быть схожи, однако ментально-духовная уникальность конфессий сохраняется благодаря разным базовым лексемам в их составе. Способность любого национального языка осуществлять вербальное представление и отражение профессиональной культуры этноса определяет потенциал его влияния на ментальность и мировоззрение социума, характерный для определенной лингвоконфессиональной общности [Буянова, Маруневич 2019: 86].

У истоков христианства, в том числе православной конфессии, находились мифопоэтические предания, эмоционально насыщенные, наполненные яркими, экспрессивными образами, характеризующиеся художественной выразительностью, что предопределило формирование наглядно-образных представлений, с легкостью воспринимаемых и понимаемых простыми людьми. Таким образом, фразеологическая картина мира этносов, исповедующих христианство, отличается общим высоким уровнем логико-вербальной (словесно-понятийной) представленности в ней религиозных смыслов. В целом сфера фразеологии косвенно свидетельствует о том, что язык, культура и конфессия являются теми фундаментальными факторами, которые, по признанию исследователей, определяют и формируют народный менталитет, национальные, языковые, религиозно-конфессиональные картины мира разных народов.

В XXI веке, в эпоху усиления глобализации, именно этноконфессиональные факторы культурного, экономического, социального и политического развития стран мира выходят на первый план. Так, стремление сформировать единое поликультурное/мультикультурное пространство в европейском ареале наткнулось, как показывает современная ситуация, на противоположное стремление разных этнокультурных сообществ – сохранить в неприкосновенности «свою» этноконфессиональную культуру как форму и способ репрезентации в том числе языковой идентичности каждого человека как члена конкретного социума и своего конфессионального сообщества. Единственным и главнейшим средством формирования и воплощения этнокультурной идентичности личности является родной язык, аккумулирующий в своей знаково-ментальной и семантико-ассоциативной сфере те духовно-конфессиональные ценности, которые закладываются в человеческое сознание и выступают главным ориентиром в жизни.

Заключение. Итак, человек как говорящая/мыслящая личность в каждом этнокультурном пространстве выступает как полимодусная личность: он одновременно и языковая личность, и коммуницирующая личность, и профессиональная личность, и член социума, и верующий человек, и конфессиональная личность, и просто человек со всеми своими чувствами, эмоциями, проблемами, надеждами и т.д. И все модусы человеческой индивидуальности формируются средствами родного языка, который концептуализирует и сохраняет на века фундаментальные этические, духовно-культурные ценности, вербализуя национальные формы жизни народа, его психологию, морально-нравственные законы, конфессионально-религиозное сознание и конфессиональную идентичность этноса.

Библиография

- 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.
- Буянова Л. Ю. Лексико-фразеологическая репрезентация конфессиональной культуры народа / Л.Ю. Буянова, О.И. Маруневич // Актуальные вопросы современной филологии: теория, практика, перспективы развития: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Краснодар: Юг, 2019. – С. 85–87.
- Буянова Л.Ю. Лингвоконфессиология в системе гуманитарного знания как новый модус изучения языка и культуры // Взаимодействие языков в полиэтническом государстве как фактор национальной безопасности: мат-лы международной научно-практической конференции. – Бишкек, 2015в. – С. 18–23.
- Буянова Л.Ю. Лингвоконфессиология в системе современной гуманитарной гносеосферы: методологический инструментальный и понятийный аппарат // Мова: науково-теоретичний часопис з мовознавства» (ISSN 2307-4558). – №21. – Украина, Одесса, 2014. – С. 23–26.
- Буянова Л.Ю. Лингвоконфессиональные особенности репрезентации национальной идентичности // Язык как мягкая сила: мат-лы Международной научно-теоретической конференции XIX «Ахановские чтения». – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2016. – С. 158–162.
- Буянова Л.Ю. Русский фразеологизм как репрезентанта национальной лингвоконфессиональной культуры этноса // Устойчивые фразы в парадигмах науки: мат-лы научной международ. конференции, посвященной столетию со дня рождения В.Л. Архангельского, 8-11 июня 2015 г. – Тула, 2015б. – С. 349–353.
- Буянова Л.Ю. Русский язык как духовно-семиотическая основа национальной картины мира: лингвоконфессиональный аспект // Русский язык в системе славянских языков: история и современность: сборник науч. тр. – М.: ИИУ МГОУ, 2015а. – С.17–22.
- Буянова Л.Ю. Фразеологическое представление конфессиональной культуры народа: константность ценностей как основа бытия // Диалог культур. Теория и практика преподавания языков и литератур: мат-лы VI Международ. науч.-практич. конфер. – Симферополь, 2018. – С. 257–259.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: монография. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2000. – 319 с.
- Соборная И.С., Ворожбитова А.А. Этнокультурные особенности русских, польских и немецких сказок (лингвориторический аспект) [Электронный ресурс]: монография. 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 108 с.

Язык и реформа образования: размышления о речевой грамотности современного российского общества¹

Данилевская Наталья Васильевна

Пермский государственный национальный
исследовательский университет, Россия
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15
доктор филологических наук, доцент
E-mail: danil6@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу культурно-речевой ситуации, сложившейся в современном российском обществе в результате проведения Министерством просвещения РФ реформы образования и, в частности, введения в школьную практику системы экзаменационного тестирования – единого государственного экзамена (ЕГЭ) как выпускного для одиннадцатых классов, основного государственного экзамена (ОГЭ) для девятых и одиннадцатых классов, государственного выпускного экзамена (ГВЭ) для девятых классов. Анализируются тексты сочинений, написанных выпускниками средней школы в рамках сдачи ЕГЭ, на основе чего делается вывод о критическом понижении грамотности выпускников за последние 10-15 лет. Приводятся примеры, свидетельствующие о разрушении системных знаний о функционировании языка, а также представлений о правилах формирования мысли в рамках литературной нормы и в целом о правилах ее применения в речевой деятельности.

Ключевые слова: литературная норма, кризис речевой коммуникации, системные изменения в языке, смыслоразличительная способность языковых единиц, инвективная речь, поколение образованцев.

УДК 81'27

Language and education reform: Reflections on the speech literacy of modern Russian society

Natalia V. Danilevskaya

Perm State National Research University, Russia
614990 Perm, Bukireva Str., 15
Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: danil6@mail.ru

Abstract. The article discusses the cultural and language situation in contemporary Russian society resulting from the educational reform carried out by the Ministry of Education of the Russian Federation and, in particular, the introduction of the system of school examinations: the Unified State Examination (USE) for the the eleventh-formers leaving school; the Main State Exam (MSE) at the ninth and eleventh years of study; the State Final Examination (GVA) for the pupils of the ninth year of study. The authors analyze the texts of essays written by high school graduates in the framework of the Unified State Exam and come to the conclusion that the literacy rate of the graduates has fallen drastically over the past 10-15 years. The supplied examples indicate the destruction of the systemic knowledge about the functioning of language, as well as any ideas about reasoning within the literary norm and its application in speech activity.

Keywords: literary norm, crisis of speech communication, systemic changes in language, sense-distinguishing ability of linguistic units, invective speech, generation of so-called educated people.

UDC 81'27

Введение. Все, кто так или иначе связан с образованием, хорошо знают, что начиная с 2000-х гг. в системе подготовки школьников произошли большие, правильнее сказать, судьбоносные изменения. В виде аттестационного контроля, измеряющего качество полученных в средней школе знаний, был введен единый государственный экзамен (ЕГЭ), проходящий одновременно во всех районах всех субъектов Российской Федерации и включающий в себя примерно одинаковые по содержанию и степени сложности задания. Традиционный советский экзамен «Сочинение», направленный на глубокую проверку школьных знаний литературы и русского языка (в том числе правописания), ушел в небытие. И сейчас, после победоносного двадцатилетнего господства системы тестовой проверки гуманитарных знаний выпускников школ, мы, филологи, совершенно четко понимаем, что, по сути, произошла катастрофа.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 20-412-590006 «Массовая речевая культура Пермского края: трансформация языковой, коммуникативной, этической нормы в XXI веке».

Обсуждение. Уже много написано и сказано о «плюсах» и «минусах» такого выпускного экзамена, но все сказанное звучит разрозненно, эпизодически. Между тем все более и более становится очевидной необходимость выработки по этому поводу согласованного профессионального мнения.

Известно, что Федеральный закон об образовании в Российской Федерации определяет образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [Федеральный закон: Электронный ресурс].

Здесь же формулируется другое важное понятие образовательного процесса – *воспитание*, которое понимается как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [Там же].

С точки зрения государства, образование и воспитание – это социально значимое благо, которое дается каждому члену коллектива с целью интеллектуального, духовно-нравственного, профессионального развития.

Вместе с тем опыт работы на филологическом факультете, наблюдения за современными выпускниками школы, проверка письменных школьных сочинений (эссе) в рамках кампании ЕГЭ свидетельствуют об очень низком уровне гуманитарных знаний – знаний о языке и литературе.

Такой вывод делают практически все учителя и преподаватели вузов.

Важно уточнить, что филологические дисциплины «Русский язык» и «Литература» занимают одно из центральных мест в системе школьного образования, а в формировании «интеллектуального, духовно-нравственного, творческого... развития человека» [Федеральный...], по нашему глубокому убеждению, вообще являются основополагающими, ибо роль филологических дисциплин в формировании личности и ее воспитании ничем не заменима.

Вместе с тем оценка итогового уровня качества знаний посредством ЕГЭ сформировала следующие «производственные» ситуации в школе:

- 1) после 9-го класса русский язык и литература выводятся за рамки предметов, требующих углубленного изучения;
- 2) по русскому языку у обучающихся практически не происходит приращения нового знания;
- 3) если нет необходимости сдавать ЕГЭ по литературе (а литературу как экзаменационный предмет выбирает небольшое в масштабах страны количество выпускников!), то у школьника исчезает и необходимость чтения художественных произведений;
- 4) успех сдачи ЕГЭ по русскому языку зависит только от усердия в зубуривании уже известного материала;
- 5) в течение двух последних лет обучения старшеклассников русскому языку и литературе (10-11 классы) словесники вынуждены заниматься «натаскиванием» своих учеников на правильные ответы по вопросам ЕГЭ.

В результате такой образовательной государственной политики выпускники оказываются не только в целом плохо образованными, но и демонстрируют неспособность свободно размышлять, выстраивать логически верные сложные высказывания, формулировать собственную точку зрения в соответствии с социальным и культурным контекстом, грамотно, с соблюдением орфографических, пунктуационных, синтаксических и стилистических норм, оформлять свои мысли на письме.

Недоученность в литературе проявляется в том, что молодые люди в большинстве своем обладают скудными знаниями о русских и зарубежных писателях-классиках; недоученность в языке – это не только незнание языковых норм и правил; это (что, возможно, более опасно с социальной точки зрения, в том числе для динамики общественных процессов) неспособность правильно, разнообразно, логично, часто просто осмысленно выражать свои взгляды и чувства, выстраивать относительно сложную коммуникацию. Приведем несколько примеров из школьных сочинений, написанных в рамках единого государственного экзамена (орфография и пунктуация авторские):

а) нарушение лексической нормы и сочетаемости слов: *Зачем сувать свой нос в сердце самой природы?; Если мы не будем смыслить здраво, то конец наш не за горами; Одна Мцырль сбежала из монастыря;*

б) нарушение грамматического строя предложения, в том числе порядка слов: *Прочитав этот текст, в моей голове промчалось много мыслей; Обратимся для примера в чье-нибудь произведение; Нужно жить с счастьем на пару, без него никак нельзя; Л. Толстой любил гулять босым ранним утром по усыпанной траве росой; Композитор Сальери шел один рядом с гробом, который при жизни враждовал с Моцартом;*

в) нарушение логики высказывания: *Показана сцена избития лошади с такой силой, что она умирает на глазах народа; Его эта проблема так взволновала, что он употребил длинный ряд однородных членов; Болконский увидел австрийское небо и понял, в чем смысл жизни; Андрея Болконского ранили в бою, и он сел на поле отдохнуть;*

г) стилистическая неряшливость: *Ученый Менделеев. Это же такой ученый, который придумал целую таблицу Менделеева, по которой и сейчас занимаются множество людей; После нашего безразличия природа остается одна на один со всем миром.*

Во всех этих примерах, как можно видеть, налицо речевая беспомощность и языковая безграмотность выпускников современной школы. Однако не менее ужасающа безграмотность литературная, или, иначе, куль-

турная, когда выпускник не знает содержания – хотя бы основной сути – ключевых художественных произведений. См., например, такие цитаты из сочинений:

В одном известном произведении рассказывается о герое, которого звали Садко. Во время войны к нему в дом пришли французы и пригрозили убить его семью, если он не проведет их к Москве.

Подчеркнем: подобные высказывания не единичные случаи, напротив, такого рода суждения встречаются очень и очень часто, что дает право говорить об их типичности. А вот более или менее хороших сочинений, без серьезных ошибок, с продуманной композицией, использованием выразительных средств и без противоречий культурно-исторического характера становится с каждым годом все меньше и меньше.

Большая часть наших юных современников стремительно теряет связь с национальной культурой, историческим контекстом, языковыми традициями и навыками русского речепроизводства, а значит, разрушается, растворяясь в глобалистской массовой наднациональной культуре, русская национальная картина мира [см. подробнее: Клушина 2012].

Культурный вакуум в сознании молодежи опасен утратой тесных связей с богатствами родного языка. В этом случае доступными и востребованными ресурсами повседневной коммуникации оказывается лишь неширокий набор языковых и речевых единиц, причем бедность словаря замещается в этом случае вульгарной, грубой, даже обценной лексикой. Именно этот процесс сейчас происходит в настоящее время: инвективы становятся обыденным средством коммуникации во многих сферах жизни, включая некоторые официальные устные ситуации общения; обценная коммуникация стала фактом в молодежной среде, включая, к сожалению, речь подростков; нецензурный тип общения все больше становится привычным в молодых семьях, в том числе в общении родителей с детьми.

Вызывает тревогу при этом то, что нецензурная лексика в последнее время практически потеряла в молодежной среде окраску грубости, а напротив, превращается в нормальную речь в нормальных условиях (т.е. не в ситуации, например, скандала, аффекта, необходимости защиты жизни или жизненного пространства). Не представляя никаких сложностей в использовании, не требуя особых интеллектуальных или физических затрат от говорящего, нецензурная лексика становится способом восполнения молодыми людьми их бедного словарного запаса. Перестав быть маркерами страха или агрессии, инвективные единицы языка постепенно переходят в разряд единиц обыденной и повседневной речи, с помощью которой выражаются не только негативные, но и позитивные или просто нейтральные эмоции. А это, как кажется, тоже результат современного подхода к образованию.

Однако проблема речевой агрессии требует отдельного рассмотрения. Вернемся к ситуации в современном образовании.

Недоученность школьников плавно «перетекает» в вузы. Сегодняшний студент-гуманитарий не любит читать, плохо работает с учебником, далеко не всегда готов к языковому творчеству и к интерпретации стилистических возможностей языка; его речь лучше, чем речь выпускника средней школы, но также недостаточно развита и богата. Если еще в начале 2000-х годов в аудитории филологов не было необходимости объяснять значение и происхождение тех или иных прецедентных текстов или фразеологизмов, то теперь это приходится делать довольно часто. Такая ситуация свидетельствует об ослаблении связи внутреннего мира молодых людей с национальной русской культурой, историческим контекстом, языковыми традициями.

Особенно трудно даются современным студентам лингвистические курсы, требующие опоры на знание языковой системы и ее стилистического потенциала. В процессе аудиторных занятий преподавателю часто приходится, что называется, ломать стереотипы косности и «школьной» недоученности. Однако, несмотря на все усилия, и в вузу сегодня не всегда удается научить (доучить) студента быть специалистом в выбранной сфере деятельности.

В результате «в жизнь выходят» дипломированные, по меткому замечанию А. И. Солженицына, *образованцы* – люди как будто бы образованные (в силу наличия у них дипломов высшей школы), но мало что знающие и понимающие, не имеющие необходимого объема культурных, социальных, коммуникативных знаний, не говоря уже о знаниях профессиональных [Солженицын: Электронный ресурс]. Это особенно справедливо для выпускников бакалавриата. Приспосабливая советскую систему высшего образования к Болонскому процессу, неореформаторы полагали, что бакалавриат будет лишь первой ступенью в высшем образовании, на второй же ступени – в магистратуре – вчерашние бакалавры доучатся, получат углубленные профессиональные знания. Однако в реальности в магистратуру поступают единицы, большинство же выпускников, оставаясь бакалаврами, оказываются недоученными. Количество недоученного населения России растет с каждым годом в геометрической прогрессии.

Образованщина как в д и м о с т ь образования и культуры, как образование и культура без необходимого внутреннего содержания заполняет интеллектуально-духовное пространство общества, становясь его болезнью, недугом и во многом угрожая сохранению культурно значимых констант национальной картины мира; и что очень важно – сбережению национального русского языка.

Образованцы опасны тем, что свою некомпетентность, недообученность «несут» в массы. Недообученность специалистов в первую очередь проявляется в языке, где, по мнению Т.М. Николаевой и О.Б. Сиротининой, уже активно идут процессы разрушения традиционных системных отношений и нарушения смысловозначительных способностей языковых единиц [Николаева 1998; Сиротинина 2006].

См., например, участвовавшие в медиапространстве случаи неточного употребления слов и нарушения логики высказывания журналистами и телеведущими, которые, конечно, в большинстве случаев имеют дипломы о специальном высшем образовании:

Если говорить о касатках, эти животные очень **образованные** [Н. Соколов, «Вести»: Россия 24, 01.03.2019]; *Сегодня на нашем канале новые серии легендарного сериала «Склифосовский»* [рекламный блок, Первый канал]; *Форма пришлась ребенку кстати* [А. Казин, «Вести. Пермь», 12.02.2019. Журналист хотел сказать, что форма пришлась ребенку к лицу]; *На Кольском полуострове к таким природным катаклизмам уже давно привыкли. Притом с 19-го февраля ожидается потепление* [«Вечерние вести»: Россия 1, 18.02.2019]; *Дай Бог освоить Украине свои территории, не говоря уже о Кубани* [«60 минут»: Россия 1] и др.

А вот совсем свежий случай о награждении президентом погибших пожарных, тушивших огонь на загоревшемся складе Красноярска: все радио- и телеканалы, а также новостные блоки Интернета несколько дней сообщали о том, что «Путин **посмертно** наградил погибших в Красноярске спасателей» [новость от 04.02.2021]. Выбранный журналистами порядок слов сначала ошеломляет, потом удивляет, а затем вызывает смех. Правда, после полного осознания «коммуникативной неудачи» журналистов, смешливость заменяется на профессиональное негодование: как человек, обучавшийся несколько лет в вузе журналистской деятельности, не смог увидеть очевидного – посмертно кого-то наградить никто не может, даже президент!

Подчеркнем: это высказывания известных журналистов, речь которых звучит на главных телеканалах страны.

На IV Международном конгрессе исследователей русского языка, проходившем в МГУ в 2010 г., проф. А.А. Чувакин определил современную речевую ситуацию как «стремление человека превратиться из фактора коммуникативного пространства в его центр» [Чувакин 2010: 147]. Такое состояние, по мнению ученого, реализуется в социальной сфере как **кризис речевой коммуникации**, который имеет два проявления:

1) «снижение уровня способности человека к мыслеречевой деятельности» [Там же: 148], что проявляется в неумении автора речи правильно, без нарушения норм логики соединить фрагменты высказывания или его вербальные и графические единицы. Нарушение норм мыслеречевой деятельности приводит к образованию непонятных или вообще двусмысленных высказываний;

2) снижение уровня способности человека к речекоммуникативной деятельности, что проявляется в усилении «господства монологизма, но уже в новых его проявлениях: диалогизм превращается в квази-диалогизм (речевая коммуникация остается диалогической по форме, но монологической по сути)» [Там же].

Представляется, что в данных размышлениях выражена неутешительная правда о состоянии и внутренних негативных тенденциях, развивающихся в современном социокультурном пространстве.

Заключение. Обобщая, следует отметить, что мы имеем дело с концептуальным (если не сказать *экзистенциальным*) несоответствием между, с одной стороны, декларацией в Федеральном законе об образовании цели и роли образования и, с другой стороны, пониманием властными структурами, ответственными за образование, сути и содержания образовательного процесса.

Устранить эти смысловые ножницы можно, видимо, только посредством реформатирования **государственного подхода** к содержанию образования, т.е. при условии возвращения гуманитарного знания в центр государственной образовательной системы.

Библиография

Клушина Н.И. Русский национальный стиль и его реализация в текстах современных СМИ // *Stylistyka* – XXI. – 2012. – С. 19–33.

Николаева Т.М. Две заметки о «новом» в русской речевой коммуникации // *Русский язык в его функционировании. Тезисы докл. междунар. конференции.* – М., 1998. – С. 34–37.

Сиротинина О.Б. Узуальная норма и ее роль в развитии языка // *Русский язык сегодня.* Вып. 4. Проблемы языковой нормы: сб. статей. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – РАН. – М., 2006. – С. 490–499.

Солженицын А.И. Образованщина. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=70215&p=1> (дата обращения 23.04.2019).

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 20.04.2019).

Чувакин А.А. Кризис речевой коммуникации как проблема языковедения // *Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, филологический факультет, 20-23 марта 2010 г.): Труды и материалы.* – М., 2010. – С. 147–148.

Тезаурусно ориентированное обучение грамматике в свете формирования полиязычной личности

Килевая Людмила Тимофеевна

Лингвистическо-технический университет, Польша
06-300, г. Пшасныш, ул. Техановское шоссе, д. 6
доктор филологических наук, профессор
хабилированный доктор гуманитарных наук
E-mail: kilevaya@mail.ru

Аннотация. В статье излагается принцип отбора лингводидактического материала при освоении грамматики русского, английского и польского языков на основе сопоставления мировосприятия их носителей.

Внедрение тезаурусно ориентированного обучения способствует более осознанному усвоению грамматических фактов и формированию студента как полиязычной личности. Это подтверждает проведенный педагогический эксперимент, позволивший апробировать данную методику.

Ключевые слова: полиязычная личность, языковая картина мира, семантика, тезаурусно ориентированное обучение, педагогический эксперимент.

УДК 372.881.161.1

Thesaurus-oriented teaching of grammar in the light of forming a multilingual personality

Lyudmila Kilevaya

Linguistic and Technical University in Pzhasnysh, Poland
06-300 Pzhasnysh, Techanovskaya Str., 6
Doctor of Sciences (Philology), Habilitated Doctor of Humanities, Professor
E-mail: kilevaya@mail.ru

Abstract. The article sets out the principle of selecting didactic material while teaching the grammars of the Russian, English and Polish languages drawing on the comparison of their speakers' worldviews. The application of the thesaurus-oriented teaching technique contributes to a more conscious assimilation of grammatical facts and the formation of a student as a multilingual personality which is confirmed by a conducted pedagogical experiment allowing to test this technique.

Keywords: multilingual personality, linguistic worldview, semantics, thesaurus-oriented learning, pedagogical experiment.

UDC 372.881.161.1

Введение. Коммуникативный подход, утвердившийся в лингводидактике последних десятилетий [Павловская, Башмакова 2007], предопределяет обучение иностранным языкам на основе анализа текстовых высказываний, принципов их построения и используемых в них словоформ. Актуализируя важность овладения грамматическими средствами как составляющими языковой компетенции, сторонники данного подхода считают целесообразным изучение данных средств при интерпретации текста, поскольку извлеченный из него «грамматический материал должен отражать естественное использование языка в общении без искусственных примеров и надуманных ситуаций» [Романова 2016: 221]. По такому принципу построен целый ряд учебников последних десятилетий. В исследованиях ученых отмечаются даже определенные, не совсем корректные, хотя и во многом справедливые, высказывания относительно традиционных методов обучения. В частности, Т.С. Арутюнова пишет: «Привычный метод преподавания посредством чтения и перевода текстов, изучения грамматики и выполнения «однотипных» упражнений утратил всякий смысл...» [Арутюнова 2015]. Трудно не согласиться с данным утверждением, однако неоднозначным представляется и предлагаемый взамен этому «привычному» методу подход коммуникативный.

Не умаляя целесообразности коммуникативного подхода к формированию функциональной грамотности, отметим, что можно выделить по крайней мере три особенности, которые позволяют усомниться в его абсолютной результативности. Первая из них состоит в том, что в основе данного подхода лежит не столько осознанное восприятие грамматических фактов, сколько их заучивание путем извлечения целых высказываний из контекста. Это порождает достаточно негативное отношение к изучению грамматики, например к освоению грамматических форм английского глагола. Вторая особенность кроется в цели текста, которая заключается в передаче основной мысли автора. Следовательно, любой текст включает такие грамматические единицы, которые служат для реализации данной цели. Неизбежное нарушение последовательности и систематизации грамматического материала в этом случае препятствует эффективности усвоения грамматических единиц изучаемого языка. Третья особенность состоит в том, что данный подход не позволяет в полной мере реализовать современный социальный заказ, обусловленный глобализацией мирового пространства и направленный на формирование полиязычной личности. Ведь концентрация обучающегося на отобранных в качестве дидактического материала текстах актуализирует его внимание на фрагментах картины мира народа в целом, но не на грамматических единицах, в которых данные фрагменты также отображаются. Сказанное свидетельствует о

необходимости коррекции обозначенных недочетов и поиска более эффективных подходов к языковому обучению.

Опыт показывает, что эффективное освоение грамматики стало возможным благодаря возникновению в современной постмодернистской парадигме теории тезаурусного направления, на основе которой был разработан тезаурусно ориентированный метод обучения. Суть его заключается в концентрации внимания на содержательной стороне языковых фактов, отражающих ментальные характеристики народа. Данный метод способствует, с одной стороны, постижению картины мира народа – носителя изучаемого языка, а с другой – более эффективному усвоению грамматического материала. Не случайно еще на заре развития языкознания В. фон Гумбольдт подчеркивает значение языка в самобытности мирозерцания: «Язык есть как бы внешнее проявление духа народов» [Гумбольдт 1984: 56].

Цель данной статьи – обосновать гипотезу о том, что подача грамматического материала с учетом отражения в нем элементов картины мира носителей языка способствует повышению эффективности его усвоения и формированию полиязычной личности

Материалы и методы. В качестве фактического материала исследования использовался: 1) грамматический материал, отражающий польскую, русскую и английскую картины мира в их взаимосвязи; 2) результаты педагогического эксперимента, основанного на применении тезаурусно ориентированного обучения. Сбор материала осуществлялся избирательным методом. Источниками материала послужили: 1) учебники по польскому, русскому и английскому языкам; 2) экспериментальная группа, представленная 14 студентами I курса бакалавриата английского отделения Лингвистическо-технического университета в Пшасныше (Польша).

Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы исследования: а) когнитивный метод – с целью отбора лингводидактического материала, который содержит граммы, вписывающиеся в польскую, русскую и английскую языковые картины мира; б) метод сопоставительного анализа – для выявления сходства и различия грамматических явлений в обозначенных языках и отраженных в них ментальных характеристик их носителей; метод педагогического эксперимента – с целью диагностирования эффективности освоения грамматики путем применения методики тезаурусно ориентированного обучения.

Обсуждение. Тезаурусное направление в лингвистике обозначается в контексте теории языковой личности. Из обозначенных в исследованиях Л.К. Жанапиной типичных моделей языковой личности [Жанапина 2010: 42-92] настоящее исследование опирается на трехуровневую модель языковой личности Ю.Н. Караулова, включающую: вербально-семантический, тезаурусный и прагматический уровни [Караулов 2006], с актуализацией ее тезаурусного уровня, или картины мира. В данном случае речь идет о языковой картине мира, которая определяется как система мировосприятия и ментальных характеристик народа, запечатленная в языковых единицах.

В соответствии с Образовательной программой польские студенты специальности «Английская филология» должны освоить второй иностранный язык из числа двух предлагаемых на выбор: русский либо немецкий. Чаще всего их выбор останавливается на русском языке. К концу обучения предполагается, что студент становится носителем трех языков: родного, польского, и двух иностранных: английского и русского. Это позволяет интерпретировать его как полиязычную личность.

Понятие «полиязычная личность», на наш взгляд, встраивается в контекст термина «вторичная языковая личность» – субъект, освоивший иноязычные уровни трехуровневой модели языковой личности в такой степени, что это позволяет ему адекватно взаимодействовать с представителями иной культуры. В этом случае возрастает роль освоения ментально-когнитивных факторов носителей изучаемых языков, что неосуществимо вне формирования тезаурусной компетенции. Для данной цели эффективно подавать факты русской и английской культур на фоне фактов польского языкового менталитета как составляющей части польской культуры. Отбор дидактического материала на основе данного принципа требует от преподавателя навыка когнитивного подхода к анализу языковых явлений.

Применительно к грамматике показательным является, в частности, освоение категории рода. Оно затрудняется тем, что в английском языке данная грамматическая категория отсутствует – ее можно интерпретировать только как семантическую категорию. Указание на причину утраты грамматического статуса этой категорией английскими существительными в средневековый период, к сожалению, ограничивается в лингвистических исследованиях общими указаниями на культурно-историческую основу данного процесса. Можно лишь предположить, что причиной нивелирования родовых различий на грамматическом уровне является постмодернистская культура с характерной для нее тенденцией к утрате амбивалентности.

Однако трудности отмечаются также при освоении польскими студентами родовых различий существительных русского языка. Тот факт, что грамматическая система русского языка отличается от других славянских языков, в том числе польского, объясняется тем, что «русский народный характер ... решительно не похож на народный характер других славян» [Трубецкой 1995: 138]. Это в полной мере касается родовых различий как идентичных по звучанию лексем, например: русск. *берлога, насыпь, собака, тетрадь, медаль* – ж. р., но польск. *barlog, nasyp, pies, zeszyt, medal* – м. р., так и неидентичных: русск. *грязь, крыша* – ж. р., но польск. *brud, dach* – м. р.

Возможный при родовых разграничениях учет морфологических показателей в виде окончаний далеко не всегда дает нужный эффект. Он является неприменимым к определению рода с нулевым окончанием существительных типа *зверь, тень, tusz, medal*. Апробация использования гендерной картины мира, предполагающей знание особенностей привативной оппозиции «мужской – женский», подтверждает эффективность этого способа. Он основывается на том, что определению значения рода у существительных с нулевым окончанием типа *стень, степ, уголь, węgel* способствует обращение к их денотативным свойствам. Известно, что формиро-

вание грамматической категории рода происходит путем интерпретации слова в неразрывной связи с вещью, которое оно обозначает. В этом случае значимым является взгляд человека на предмет или явление с позиции, какое начало, мужское или женское, он в нем отмечает. Например, поскольку с точки зрения русского человека степь трактуется как нечто широкое, спокойное, прекрасное, то он актуализирует в ней женское начало, а знак, обозначающий этот предмет, в процессе категоризации отнесится к существительным женского рода. Противоположное мировосприятие степи отмечается в польской картине мира: данный феномен воспринимается носителями языка как нечто холодное, суровое, грозное. Это является, на наш взгляд, обуславливающим компонентом мужского начала данного денотата и мужской род обозначающего его существительного. Подобным образом целесообразно анализировать слова типа *ugol*, *wegel*, в которых обозначаемый ими предмет содержит несомненное мужское начало.

Тезаурусно ориентированный подход к подаче грамматического рода имеет под собой гносеологическую основу в виде в философских исследований ученых. Так, вслед за Н.А. Бердяевым, который говорит о «вечно бабьем в русской душе» [Бердяев 2004], В.В. Колесов также подчеркивает женскую истопась русской гендерной картины мира: «Русские пространства обширны, а Время – мужской символ – еще и не начиналось. Устойчивой святости по вертикали (иерархия уровней) русские предпочитают женское развертывание вширь, тяготение вдаль. А в мышлении «мужской» голове – «женское» сердце» [Колесов 2004].

Индивидуалистичностью польской души [Бердяев 2004] также во многом объясняется сохранение личных окончаний у глаголов прошедшего времени и в формах сослагательного наклонения в польском языке в отличие от соответствующих форм в русском языке. Индивидуализм английской культуры провоцирует целесообразность вопросов следующего характера: *Чем объясняется написания местоимения I в английском языке; отсутствие в нем безличных предложений, в отличие от польского и русского языков?*

Тезаурусно ориентированный подход к подаче категории вида глагола позволяет осмыслить данную грамматическую категорию с позиций русской и польской картины мира, с одной стороны, и английской – с другой. Значимым для славянской ментальности оказывается не столько внешнее время действия, сколько способ его протекания во времени, доведения до определенного предела. Иными словами, в славянском менталитете преобладающим является качество дела [Колесов 1999: 124], что в славянском языковом сознании проявилось в устойчивости внутреннего времени, передаваемого с помощью категории вида как исконно славянской грамматической категории. подача материала в таком контексте польской аудитории при изучении русского глагола целесообразно использовать на фоне грамматических свойств английского глагола, гносеологическим материалом чему могут послужить научные труды, в которых анализируется категория аспектуальности в русском и английском языковом менталитете [Дюсекенева 2014].

Апробация тезаурусно ориентированного обучения возможна также при освоении грамматических значений категории времени глагола в обозначенных языках. Гносеологической основой для реализации в данном случае являются лингвистические исследования темпоральной картины мира носителей английского, русского и польского языков, в которых подчеркивается общеевропейский контекст восприятия времени англичанами, русскими и поляками. Благодаря сопоставлению граммем студент убеждается в том, что характерная для английского языка семантическая палитра времен в плане содержания в виде Simple, Continuous и Perfect в полной мере соответствует палитре времен в польском и русском языках. Отличия отмечаются только в плане выражения, чему способствовал исторический процесс оптимизации времен русского и польского глаголов.

Единообразии восприятия действия во времени англичанами, русскими и поляками может отражаться во временной деллокализации и фактологическом характере восприятия действия. В семантике английской грамматики это соответствует Simple как постоянному действию, которое способно реализовываться в прошлом, настоящем или будущем планах. В русском и польском языках это восприятие передается в тождественной семантике постоянного прошедшего (настоящего, будущего) времени глагола. Идентичное восприятие носителями рассматриваемых языков динамичного, периодически повторяющегося во времени действия, видение его как оценочного события воплощается в семантике Continuous в английской грамматике, что в полной мере соответствует актуальному прошедшему (настоящему или будущему) времени глагола в русском и польском языках. Постигание передачи действия во времени путем обращения к семантике родного, польского, либо русского языков позволяет разграничивать Past Simple и Present Perfect на основе того, что семантика последнего передает видение действия во времени одновременно в двух, прошлом и настоящем, временных планах и значимость для европейского человека результата, эффекта от произведенного действия.

Акцентирование внимания студентов на единообразии темпоральной картины мира англичан, русских и поляков позволяет им осознанно, без принудительного заучивания, постигать глагольные формы, с помощью которых воплощается это единообразие в языковых системах. Причины передачи соответствующей семантики в конкретных языковых единицах изложены в наших предыдущих работах. Так, формы Present Perfect, Past Perfect, Future Perfect, отражая в своем составе план прошлого и план настоящего, путем глагола *have*, идентичного русскому глаголу *иметь* и польскому *mieć*, реализуют значение «имею в настоящем результате действия, произведенного в прошлом». Наименование самого действия в виде формы простого прошедшего времени глагола передает значение действия как свершившегося факта: *I have worked* [Килева, Стэрнал 2018].

Значительные трудности в освоении польскими студентами семантики английского глагола представляет Future Perfect. В этом случае тезаурусно ориентированная методика обучения особенно значима. Ведь студенты изначально не подозревают, что идентичная семантика представлена в их родном языке в виде условного будущего времени глагола. В лингвистических исследованиях она определяется как проспектив, который позиционирует облигаторные семы «намерение», «цель» и «желание» в сочетании с семой «благоприятное усло-

вие будущего действия». То есть действие во времени, спроектированного на план будущего, воспринимается носителями языков как реализуемое либо нереализуемое только в контексте определенных условий.

Апробирование принципов отбора дидактического материала для тезаурусно ориентированной методики обучения осуществлялось путем проведения педагогического эксперимента. Он имел неварьируемые условия, для которых характерен примерно одинаковый уровень филологической подготовки к началу экспериментальной работы; одинаковое количество часов; объем дидактического материала, способствующего усвоению грамматических фактов; одинаковые задания для контрольного среза. Результаты контрольного эксперимента доказывают эффективность освоения грамматических фактов польского, русского и английского языков на основе тезаурусно ориентированного обучения, так как на этапе итогового контроля усвояемость студентами грамму в контексте картин мира народов равнялась приблизительно 90-100%.

Заключение. Тезаурусно ориентированная технология обучения базируется на принципе антропоцентризма и вписывается в контекст тезаурусного направления постмодернистской парадигмы, которое является гносеологической основой предлагаемой методики. Несомненная значимость лингводидактического материала в формировании полиязычной личности обуславливает его подбор с учетом ориентации на культурные факты народа изучаемого языка, поскольку они способствуют эффективному усвоению грамматики. Целесообразность привлечения ментального фона с целью сопоставления заключается в возможности формирования полиязычной личности.

Апробирование проведенного педагогического эксперимента выразилось в достаточно высоких показателях на его контрольном срезе, что подтверждает эффективность применения в учебном процессе методики, основанной на освоении грамматики путем анализа языковой картины мира носителя языка.

Библиография

Арутюнова Т.С. Современные образовательные технологии обучения английскому языку // Международный научно-исследовательский журнал. Сер. Педагогические науки, 2015. – Вып. № 3(34). – Ч. 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://research-journal.org>.

Бердяев Н.А. Русская и польская душа // Бердяев Н.А. Философия свободы. – М.: ФОЛЛИО, 2004. – С. 407–412.

Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 398 с.

Дюсекенева И.М. Категория аспектуальности в русском и английском языковом менталитете: дис. ... доктора философии (PhD): 6Д020500 – Филология. – Алматы, 2014. – 135 с.

Жаналина Л.К., Килевая Л.Т. и др. Язык современной науки: Языковые портреты. Учимся искусству научной речи. – Алматы, 2010. – С. 42–92.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 5. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.

Килевая Л., Стэрнал Э. Семантика грамматики в свете освоения темпоральной парадигмы английского глагола // Идеи. Поиски. Решения: сб. статей. – Минск: БГУ, 2018. – Т.2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [handle/123456789/189447](https://hdl.handle.net/123456789/189447)

Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова...» – СПб.: Златоуст, 1999. – 368 с.

Колесов В.В. Язык и ментальность. – СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2004. – 240 с.

Павловская И.Ю., Башмакова Н.И. Основы методологии обучения иностранным языкам. – СПб.: СПбГУ, 2007. – 224 с.

Романова А.М. Коммуникативный подход к обучению грамматике английского языка студентов специальности «Туризм и природопользование» // Труды БГТУ, 2016. – № 5. – С. 221–223.

Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. – М.: Прогресс, 1995. – 800 с.

От топиковой модели высказывания к языковой топологии

Садикова Валентина Алексеевна

Московский государственный институт культуры, Россия
141406, Московская область, г. Химки, ул. Библиотечная, д. 7
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: vsadnik46@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается возможность целостного исследования языка на основе интегрального подхода, который противопоставляется конгломеративному подходу, достигшему, по мнению автора, предела своих возможностей. Доказывается, что интегральная идея имеет глубокие исторические корни и продолжает оставаться современной и актуальной.

Ключевые слова: динамическая целостность, интегральность, полнота языка, языковая топология.

УДК 81-13

From the topic model of an utterance to language topology

Valentina A. Sadikova

Moscow State Institute of Culture, Russia
141406 Moscow Region, Khimki, Library Str., 7
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: vsadnik46@mail.ru

Abstract. The article considers the possibility of a holistic study of language and its development on the basis of the integral approach opposed to the conglomerate view, which, in the author's opinion, has reached the limit of its capabilities. It is proved that the integral idea has deep historical roots and continues to be modern and relevant.

Keywords: dynamic integrity, integrality, language fullness, language topology.

UDC 81-13

Введение. Топиковая модель [Садикова 2008: 19-21; Садикова 2009: 3-11] как практический конструкт оказывается недостаточной при обучении студентов творческим профессиям (МГИК, специальность «Литературное творчество»). Нужно вооружить обучаемых не моделью, а понятием «модельность», не статическим конструктом, а гибкой системой, состоящей из целостных динамических единиц, применимых в творчестве. Этим задачам отвечает языковая топология, основанная на топике как системе структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла [Садикова 2017]. При этом важно, чтобы педагогические задачи не отрывались от научных проблем, если мы не хотим обучать студентов устаревшим парадигмам. Языковая топология может быть взята на вооружение как творческий арсенал только в том случае, если обучаемые освоят ряд взаимосвязанных понятий, таких как *целостность, комплексность, инвариантность, полнота, топ (топос), локус*. Важно прояснить как нетождественность этих понятий, так и их общий исторический исток. С него и начнем.

Материалы и методы. Инвариантность в современном языкознании, как правило, отождествляется с пропозицией. Полагается, что пропозиция реализует в контексте коммуникативные установки, которые остаются истинностными даже в ложных высказываниях: «Пропозиция – семантический инвариант, способный получать истинностное значение. В состав пропозиции входят термы (terms) или актанты, способные к референции (субъект, объекты, местоимения, предикаты, способные приобретать модальные и видо-временные характеристики). Иначе их называют коммуникативными или пропозициональными установками (communicative or propositional attitudes)» [Электронный ресурс: Языкознание.ру].

Обращаем внимание на терминологическое словосочетание «семантический инвариант». Что это означает в практике лингвистического анализа? Наиболее примитивный, не обремененный коннотациями, произвольно составленный вариант значения высказывания формально выдается за инвариантный первоисточник смысла, и анализируются его варианты в зависимости от контекста, модальности, интенциональности и пр. Очевидна искусственность такого анализа, его неадекватность коммуникативным задачам. Между тем, именно коммуникативный аспект становится все более актуальным как в практике преподавания языка, так и в научных исследованиях. В связи с этим в языкознании появилась необходимость пересмотра и самого понятия *язык*, и понимания инвариантности в языке. Чтобы бросить взгляд в будущее, следует посмотреть в прошлое, потому что там, на периферии лингвистического и лингвофилософского знания, недооцененного современной наукой, как раз и могут прорости зерна нового.

Обсуждение. А.Ф. Лосев пишет: «... по Аристотелю, если существует множество материй, то это значит, что существует и материя вообще, подобно тому, как если существует какая-нибудь специальная идея или множество идей, то это значит, что существует и идея вообще, "идея идей". А если существует материя вообще и идея вообще, то существует и то "третье", что уже не есть ни идея, ни материя, но нечто более высокое» [Лосев 2000: 87]. А.Ф. Лосев цитирует и самого Аристотеля: "И для тех, кто устанавливает два начала, должно существовать еще одно начало, более важное". А это вполне соотносится с очень современной идеей *эмерд-*

жестности (которая тоже, по большому счету, не так уж нова, если впервые предложена Миллем Стюартом в XIX веке).

Р. Якобсон, безусловный авторитет в лингвистике и сегодня, пишет о другом ученом того же времени, что и Милль Стюарт: «Пирс принадлежал к великому поколению, которое широко развило одну из самых выдающихся идей и понятий для геометрии, физики, лингвистики, психологии и многих других наук. Это ключевая идея инвариантности. Рациональная необходимость открытия инварианта за многими переменными, вопрос о приписывании этих вариантов к соответствующим постоянным, на которые не влияют никакие изменения, лежит в основе всей Пирсовой науки о знаках» [Якобсон 1996: 167]. Р. Якобсон упоминает Феликса Кляйна и Бодуена де Куртуне с его «обычными знаменателями» и далее: «Не имеет значения, откуда взялась сама их модель: то были устремления обширной области исследований, подоспевшие к тому времени, и они все еще способны создавать новые, плодотворные взаимосвязи между различными дисциплинами. Лингвистике в особенности есть что позаимствовать» [Якобсон 1996: 167]. И снова о Пирсе: «Далекое от того, чтобы быть простым конгломератом, любое целое понимается Пирсом как единая структура. Эта модель остается также значимой и в динамической перспективе» [Якобсон 1996: 168].

Сегодня эти идеи так же актуальны, как и сотни, и тысячи лет назад, «и они все еще способны создавать новые, плодотворные взаимосвязи между различными дисциплинами». Более того, именно динамическая сторона становится все более актуальной [Кубрякова 2012; Киклевич 2014 и др.].

С другой стороны, широчайшая распространенность синонимии в языке провоцирует появление неоправданной подмены одних понятий другими: *целостность* стала отождествляться с *комплексностью*, и, как частный случай, *дискурс* – с *текстом*, тогда как дискурс и нужен нам в лингвистике как процессуальная динамическая целостность [Борботько 2009; Кубрякова 2012]. Текст же есть результирующая *статическая комплексность*. Эти объекты требуют принципиально разных исследовательских подходов. И пока текст есть главный объект анализа в лингвистике, невозможно адекватное изучение *Языка, который реализуется в речи*, т.е. его динамического аспекта. Ведь «Язык, который реализуется в речи» есть то важное третье, о котором говорил еще Аристотель. Не отдельно – «язык как *часть* речевой деятельности», не отдельно – «речь как *часть* речевой деятельности», а язык как АБСТРАКТНОЕ ЦЕЛОЕ, которое *реализуется, т.е. происходит, процессуально осуществляется* в речи как КОНКРЕТНОЕ ЧАСТИЧНОЕ. Хотя понимание языка и речи как *частей* речевой деятельности восходит к Ф. де Соссюру: «... Мы прежде всего различили внутри общего феномена, каким является речевая деятельность (*langage*), два фактора: язык (*langue*) и речь (*parole*). Язык для нас – это речевая деятельность минус сама речь» [Соссюр 2006: 86]. Вряд ли можно безоговорочно согласиться с таким утверждением. Сегодня – наряду с взятым на вооружение (прежде всего, психолингвистикой) понятием «речевая деятельность» – все активнее внедряется в лингвистику *коммуникация*, «коммуникативная деятельность». Понятие, безусловно, более широкое, органично включающее в себя и речевую деятельность тоже. Но безоговорочно принятое положение Соссюра, да еще продолженное его же *социальным подходом*, очень популярным сегодня, объективно приводит к комплексности, от которой недалеко и до *конгломерата*, неправомочного уже для Пирса и Якобсона. Конечно, социальный подход имеет право на существование, он решает целый ряд глобальных задач, связанных с функционированием языка в обществе. Социальный подход, как правило, соединяется с *национальным* подходом. Но при таком подходе нельзя говорить о целостности объекта изучения – Языка. Мы исходим из «идеи идей» Аристотеля, отмеченной и интерпретированной А.Ф. Лосевым (см. выше), из которой следует, что кроме национальных языков есть еще Язык – общечеловеческое средство коммуникации. И вот он-то и есть «идея идей» в лингвистике. Однако изучение Языка (общечеловеческого) невозможно старыми методами, пригодными для изучения языков (национальных).

Поэтому сегодня мы отвергаем не только топиковую модель обучения (как статичный образец), но и попытки Э. Лассан использовать для обучения несколько произвольно выбранных топосов: «... можно было бы предложить углубленную работу над топиками: а) причины, б) сравнения, в) подобия, г) определения, д) противного» [Лассан 2001]. Полагаем, что освоение топика конструктивно только во всей *полноте* и *целостности*. Нельзя согласиться и с другим утверждением Э. Лассан: «Известно, что русская риторика, идущая от Ломоносова, широко использовала понятие *топоса* («топика» в риторике К.П. Зеленецкого), в сущности *вопроса, задаваемого к суждению, чтобы развить его в текст*» [Лассан 2001: 136]. При такой прагматической задаче продолжается работа с упрощенным линейным текстом, что не способствует творческому началу.

Вероятно, поэтому в свое время отвергалась *вся* топика далеко не самыми непросвещенными людьми: «Не стоит задаваться вопросом, когда следует рассматривать общие места: это не важно. Быть может полезнее разобраться, не лучше ли было бы не рассматривать их вовсе» [Арно, Николь 1991 (1662): 236]. Тот, кто воспользуется «сими *Locī communes*, местами, <...> учинит рассуждения свои невразумительными и неприятными» [Блер 1800: 58-59]. В XIX веке В.Г. Белинский думает о топике то же самое: «Эти так называемые источники изобретения, эти топика, эти общие места, которыми риторика (*написание Белинского*. – В.С.) гордится как своим истинным и главным содержанием, – все это решительно пустяки, и пустяки вредные, губительные» [Белинский 1955 (1843): 511].

Существует два термина, *топосы* и *локусы*, которые периодически возрождаются как «общие места» в современной риторике и шире – в современной филологии. У них тоже есть определенное историческое прошлое. *Топ* (*топос*) – это греческий вариант, термин Аристотеля, используемый в его «Топике», понимаемой как *диалектика*, связанная с диалогом. *Локусы* – римский вариант топосов, возникший через пятьсот лет в «Топике» Цицерона [Цицерон 1975: 56-81], где он *разделил топика и диалектику*, отведя

топосам/локусам роль «источников изобретения», против которых справедливо и выступал В.Г. Белинский. Таким образом, локусы – это топосы, лишенные диалектики, перевод с греческого языка, но с Цицероновской содержательной «поправкой», которая оказала решающее влияние на современное понимание топики, на века превратив диалектическое и динамическое понятие в статичное и омертвелое. Диалектика была забыта. Некоторые специалисты пытаются найти место обоим терминам, изыскивают различия в них, пригодные как для педагогической практики обучения языку, так и для исследования языка [Прокофьева 2005], однако эти поиски не кажутся убедительными.

Далеко не худшая попытка освоения топики в методологических целях предпринята А.А. Булгаковой. Она использует термин *топос*, ссылаясь на авторитетные имена исследователей: А.Н. Веселовский, А.М. Панченко, Ю.М. Лотман, В.С. Баевский, В.Е. Хализев, Т.Е. Автухович, Н.В. Володина и др., однако отмечает, что «несмотря на многовековую историю существования термина, а может быть, и благодаря ей, для теоретиков и историков литературы топос был и остается "чем-то неуловимым и трудно определяемым" (Аристотель, «Физика»). Вокруг него обозначился ряд нерешенных вопросов» [Булгакова 2008: 4]. И это действительно так.

Хотя общность, интегральность этого понятия уловлена еще Аристотелем, попытки трансформировать его в этом качестве предпринимались и сегодня, догадки о родственности топики с топологией реализуются в работах современных ученых, полагаем, вопрос не решается положительно, потому что к новому решению пытаются привлечь старые методы. Например, в работе Л.В. Полубиченко уже в аннотации заявлен подход, который автор, видимо, считает единственно возможным в гуманитарных исследованиях: «В монографии на широком и разнообразном материале слов и словосочетаний, цитат и фразеологических единиц, а также целостных текстов во всей их полноте и сложности изучаются вопросы вариативности и инвариантности, составляющие суть филологической топологии» [Полубиченко 2017: 2]. Такой подход, как представляется, принципиально конгломеративен и изначально исключает интегральное решение. Это попытка влить новое вино в старые мехи. Автор традиционно идет от слов к тексту, составляя все более сложные «комплексности» и делая их объектом анализа. В то же время в филологии уже присутствует понимание недостаточности таких методов: «Методы, применяемые при анализе слова, словосочетания, предложения лишь как статических сущностей, стабильных элементов системы, оказываются в целом непригодными в применении к дискурсу» [Борботько 2011], понимаемому как динамическая целостность.

В конгломератный подход вписывается и *локус* Э. Лассан как «ландшафтное или рукотворное образование, являющееся в текстах культуры регулярно воспроизводимым местом действия и обладающее символическим значением, как культурно-типологическая единица» [Цит. по Булгакова 2008: 5]. *Языковая* топология не ландшафтное и не рукотворное образование, а ментальная основа языка, находящаяся в нем самом. И поныне не освоенный диалектический принцип самого понятия «топика», как в притче о слоне, ощупываемом слепцами, понимается однобоко. Ближе всего к истине, полагаем, философское понимание А.Ю. Бабайцева, который – вопреки всем историческим заблуждениям относительно топики – определяет ее как «технику пространственной организации мышления и понимания, а также организованное на ее основе мыслительное пространство» [Бабайцев 1998: 720]. Автор идет от Аристотеля, который определял топику-диалектику как «способ». Обращаем внимание на то, что речь идет о *мыслительном пространстве*, т.е. о некоей *целостности*, которую можно постигать посредством топики-диалектики, организовывать посредством ее же и – как следствие – реализовывать в речь, чтобы быть понятным для Другого. И в этом смысле следует говорить о языковой топологии как системе вершинных языковых категорий, соотнесенных с процессами мышления, имеющими выход в естественную речь. Не в текст-результат, а в речь-процесс.

Таким образом, новый подход к изучению языка заключается в том, чтобы признать Язык целостностью, которую следует изучать не от минимальных элементов к все более крупным, складывая их из меньших, а наоборот – от всеобщей целостности Языка к тому, что оказывается актуальным в процессе реализации в речи. Другими словами, изучение динамического аспекта языка возможно только посредством языковой топологии. И в этой вершинной системе координат уже нельзя говорить об элементах, но только о коммуникативно-языковых *единицах*, к которым вполне применимо определение Л.С. Выготского: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства» [Выготский 1996: 13-14]. Однако хотим уточнить: не столько «продукт анализа», сколько способ анализа – для исследователя и модель-способ порождения коммуникативного смысла – для общающихся. Подчеркиваем: единицы анализа и единицы общения – это *одни и те же* единицы. И они представляют собой *естественные* языковые модели, связывающие воедино язык/речь, интеллект/мышление, бытие/взаимодействие. И чтобы охватить весь мир, быть способными отвечать этой задаче, *система* таких единиц должна представлять собой (и представлять!) *языковую топологию*, а не «набор базовых форм мысли, продуктов максимальной компрессии смысла типа: КТО? ГДЕ? КОГДА? КАКОЙ? ЗАЧЕМ? ПОЧЕМУ? и т.д., направляющих *навигацию* в мультимодальном гипертексте и обеспечивающих целостность переживания некоторой ситуации со всеми ее составляющими и характеристиками, импликациям, пресуппозициями, возможными следствиями и прогнозами» [Залевская 2018: 40]. К сожалению, и в этом определении сохраняется традиционный – конгломератный – подход: *набор* (а не система), *компрессия*, т.е. сжатие некоего заранее существующего смысла (а не модельность, обеспечивающая его порождение). И, наконец, *гипертекст*: анализируется уже созданное, а не создаваемое, результат, а не процесс.

Только *вся* система топов как структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла (в процессе общения), как ментальный язык (в процессе мышления) и как языковая топология, или его

ПОЛНОТА, приближает к пониманию подлинной сущности языка, которая проявляет себя, прежде всего, не в тексте, а в спонтанной коммуникации. И только такой подход может соединить задачи научные с задачами педагогическими и позволит решать их совместно.

ПОЛНОТА – термин новый и лингвистикой еще не освоенный, хотя в философии он уже нашел свое законное место. И.И. Шашков в разрабатываемой им научно-философской парадигме и названной Интегралика, рассматривает это понятие как определяющее. Начав с интегральной онтологии [Шашков 1998], автор все активнее внедряется в человеческое сознание, там находя и вопросы, и ответы. «Рассмотрение ТПС (*трудной проблемы сознания* – В.С.) основывается, главным образом, на выборе варианта статуса ментального и физического: что реально – ментальное или физическое, или реальны и ментальное и физическое, или не существует ни то, ни другое. <...> Мы предполагаем адекватным вариант, когда обе реальности (ментальное и физическое) являются аспектами третьей реальности; такой реальностью при полноте интегрального подхода является абсолютная полнота» [Шашков, Войцехович, Максимова 2020]. Антропологический подход к проблеме, полагаем, а не комплексно-конгломератным. Кроме абсолютной полноты, о которой говорит И.И. Шашков, в каждой научной сфере есть своя полнота. Для Языка – это языковая топология, которой как языковой способностью от рождения владеет человек [Садикова 2019: 124-125]. Важно и то, что такая ПОЛНОТА не аморфна, а структурирована целостными единицами-топами [Садикова 2017], что позволяет использовать это понятие и в научных исследованиях коммуникативной модели языка, и в методике обучения динамическому и творческому владению языком.

Заключение. Вместо вывода: «...хочется предложить модель, обладающую большой объяснительной силой. Мы уже устали от локальных моделей, довлеющих над современным научным мировоззрением. Хочется вырваться на простор и с каких-то единых позиций увидеть то, что дано нам видеть. Увидеть хочется, прежде всего, человека в его погруженности в этот Мир – найти его внутреннюю сопричастность смыслом этого Мира, данным нам в процессе их творческого самораскрытия» [Налимов 1989: 10].

Библиография

- Арно А., Николь П. Логика, или Искусство мыслить. – М.: Наука, 1991. – 413 с.
- Бабайцев А.Ю. Толика // Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск, 1998. – С. 720.
- Белинский В.Г. Общая риторика Н. Кошанского // Полн. собр. соч. Т.7. Статьи и рецензии 1843–1845 гг. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – С. 503–514.
- Блер Х. Опыт о красноречии проповедников. Пер. И. Павинского. – СПб, 1800. – 124 с.
- Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. – М.: Либроком, 2011. Режим доступа: <http://www.x-books.com.ua/catalogue.php?gen=49&aut=19264&id=56319>
- Булгакова А.А. Толика в литературном процессе: Пособие. – Гродно: ГрГУ им. Я.Купалы, 2008. – 108 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
- Залевская А.А. Вопросы естественного семиозиса: монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – 160 с.
- Киклевич А.К. Динамическая лингвистика. Между кодом и дискурсом. – Институт Прикладной Психологии «Гуманитарный Центр», 2014. – 444 с.
- Кубрякова Е.С. О термине дискурс и стоящей за ним структуре знания // В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. Ин-т языкознания РАН. – М.: Знак, 2012. – С. 113–127.
- Лассан Э. Осторожно: риторика! (Несколько слов о перераспределении акцентов в преподавании риторики) // Мир русского слова: электронный журнал. – 2001. – № 3. Режим доступа: portal@gramota.ru.
- Лосев А.Ф. История античной эстетики (в 8 томах). – Т.4. 2000. – Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/9/lose004/txt06.html>.
- Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. Ленина, 1989. – 146 с.
- Прокофьева Ф.Ю. Категория пространства в художественном преломлении: локусы и топосы // Вестник оренбургского государственного университета, 2005, № 11. – С. 87–94.
- Полубиченко Л.В. Филологическая топология: теория и практика: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2007. – 280 с.
- Садикова В.А. Обучение публичной речи: топиковая модель // Русский язык в школе, 2008, № 7. – С. 19–21.
- Садикова В.А. Как подготовиться к речевому творчеству (Обучение публичному выступлению) // Русский язык в школе, 2009, № 8. – С. 3–11.
- Садикова В.А. Толика как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла: монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – 164 с.
- Садикова В.А. Языковое сознание и языковое бессознательное в структуре понимания // Понимание и рефлексия в России: тезисы докладов международной научно-практической конференции. Тверь: изд. ТвГУ, 2019. – С. 123–126.
- Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. – М.: КомКнига, 2006. – 256 с.
- Цицерон М.Т. Толика // Избранные произведения. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 56–81.
- Шашков И.И. Краткий очерк интегральной онтологии, 1998. Режим доступа: <http://www.kastalia.narod.ru/IO/Ocherk.htm>.
- Шашков И.И., Войцехович В.Э., Максимова Н.Б. Трудная проблема сознания как аспект трудной проблемы метафизики. Режим доступа: Credo New > Журнал > 2020 > №2 (102) 2020.
- Языкознание.ру. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://yazykoznanie.ru/content/view/63/252/>
- Якобсон Р. Язык и бессознательное / Пер. с англ., ред.-пер. Ф. Успенский. – М., 1996. – 248 с.

**Основной тон и стиливые регистры медийных текстов
в ситуации переизбытка коммуникативных актов**

Хорольский Виктор Васильевич

Воронежский государственный университет, Россия
394006, г. Воронеж, Университетская пл., 1
доктор филологических наук, профессор
E-mail: Khorolbox@mail.ru

Аннотация. Стиливые и коммуникативные регистры (КР) медийных текстов отражают целеполагание и эмоциональные установки авторов, что позволяет более конкретно судить о природе и закономерностях реализации духа эпохи в индивидуальном тексте. В статье речь идет о языке и стиле С. Лема как публициста-популяризатора науки. Рассмотрены проявления иронического модуса автора в научно-популярных текстах эпохи информационного изобилия. Сделаны выводы о важности изучения интонационных структур как показателей эволюции экспрессивных форм и коммуникативных регистров в медийных сообщениях.

Ключевые слова: медийный текст, языковая личность, коммуникативные регистры, языковая игра, С. Лем.

УДК 81'272

Major tone and stylistic registers of media texts in the context of communicative acts overload

Viktor V. Khorolsky

Voronezh State University, Russia
394006 Voronezh, Universitetskaya Sq., 1
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: Khorolbox@mail.ru

Abstract. Media stylistic and communicative registers expose an author's goal-setting strategies and emotional sensibilities, gaining advantage in giving more concrete comprehension of "Zeitgeist" in an individual text. The article discusses the language and style of Stanislaw Lem's popular science articles considering his ironic mode in the popular science texts of the informational abundance epoch. The conclusions are drawn about the importance of intonation structures scrutiny as markers of the evolution of media expressive forms and communicative registers.

Keywords: media text, linguistic personality, communicative register, language play, Stanislaw Lem.

UDC 81'272

Введение. Маркированность текста в медиалингвистике, выбор стиливых модусов и вариантов в речевой практике журналистов справедливо считаются прежде всего базовыми показателями индивидуальных манер, ориентаций и языковых предпочтений авторов. Важнейшим показателем основного тона наррации следует, на наш взгляд, считать и «коммуникативный регистр» (КР), выступающий как совокупность интонаций, целеполагания и модальностей текста. Вместе с тем, думается, целесообразно подчеркнуть важность другого аспекта термина «регистр»: «основной тон», как и модальность, тропы и эмоциональный регистр высказывания, выражают не только направление авторских чувств и/или оценок, воплощаемых в отборе лексики и интонаций, но и позволяют судить о закономерностях эволюции стиля эпохи, о модификациях базовых параметров тех коммуникативных практик, которые выступают в качестве выразителей духа времени («Zeitgeist»). Последние десятилетия демонстрируют факты внешнего изобилия и переизбытка медийной информации, что во многом стало результатом интенсификации сетевого общения и это коррелирует с логикой существенного ускорения коммуникативных процессов в эпоху «дигитальной» революции. Данное обстоятельство обусловило изменения в речевых и коммуникативных актах социума, в частности в лингвостилевой структуре медийных текстов (МТ), где стиливые или коммуникативные регистры выступают в качестве очевидных маркеров поведения языковой личности (ЯЛ).

Язык наррации в МТ – проблема старая, но ее актуальность, по мнению многих авторов, остается неоспоримой и «неоспоренной» [Клушина 2018; Зинин, Полонский 2020; Хорольский 2019]. Целью нашего сообщения стала характеристика КР в условиях перепроизводства продуктов массовой медиаккультуры, для которой характерно засорение информационного пространства, особенно сетевого, второстепенными сообщениями о квази-событиях и «фейковых» фактах. Переизбыток тривиальных сообщений, конкурирующих с аналитическим текстами в СМИ, породил особый стиль наррации, соединяющий серьезное и игровое повествование, что часто делает КР симбиотическим сплавом качественной аналитики и развлекательно-гедонистического дискурса [Жожемякин 2018: 159; Кузнецова 2011: 155-161; Couldry 2012]. Базой эмпирического материала стали лингвостилистические феномены в научно-популярной публицистике (НПП), в частности – КР в статьях Станислава Лема (1921-2006), известного писателя и публициста, много писавшего о проблемах науки. С. Лема знают как ирониста, поэтому далее разговор пойдет и об ироническом модусе нарративов в МТ нашего времени.

Материалы и методы. Теоретической базой данной статьи стали труды авторов, посвященные анализу языка и стиля современного медийного дискурса в его разнообразии и в единстве базовых показателей КР [Барнс 2012: 17]. Основным методом рассмотрения материала стал метод контекстуального культуролого-информационного анализа МТ в сочетании с лингвокультурологическим рассмотрением способов репрезентации КР с точки зрения выразительности, языковой экспрессии автора как выдающейся ЯЛ. Основой обсуждения стало уяснение природы сочетания стандарта и новации в стиле и КР публициста С. Лема.

Обсуждение. Стилиевой регистр, или КР, будучи маркером МТ при отображении действительности, эксплицирует как точку зрения ЯЛ, так и мнения стоящих за интонационной «фокализацией» автора тех потребителей, «адресных» реципиентов, на которых в той или иной мере равняется данный автор МТ. Исследователи Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко и М.Ю. Сидорова [Золотова, Онипенко, Сидорова 2003] определяют понятие «коммуникативные регистры» как «коммуникативные типы», обладающие совокупностью признаков: а) «характер отображаемой в речи действительности»; б) «пространственно-временная дистанцированность позиции говорящего или персонажа-наблюдателя и – соответственно – способ восприятия, сенсорный или ментальный»; в) «коммуникативные интенции говорящего». Они выделяют репродуктивный (изобразительный), информативный, генеретивный, волонтивный регистры, различающиеся по своей функции: воспроизведение действительности средствами языка, сообщение о явлениях действительности, осмысление действительности, побуждение к действию [Золотова, Онипенко, Сидорова 2003]. Есть и иные толкования понятия, но нам представляется логичным определение этих трех авторов, с той оговоркой, что КР тесно связан с понятием модальности, прямого или косвенного выражения позиции автора по отношению к возможности или желательности совершаемых действий или мнений.

КР эпохи изобилия развлекательных МТ, будучи маркером стилиевой манеры публицистов, ориентирующихся на современную аудиторию, в зависимости от ситуации и целеполагания автора-ЯЛ, обычно тяготеет к одному из трех основных центров коммуникативного поля, к ядру одного из смысловых полюсов, как-то:

1. Полюс преобладающего нейтрального КР, основанного на кодифицированной лексике и традиционных речевых актах, одобряемых социумом.

2. Полюс разговорно-неофициальной речи с ее тяготением к просторечию, жаргону, профессиональному слэнгу, порой – особенно в зоне «фамильярного контакта» (как ее толковал М. Бахтин) – с использованием общенной лексики и ернических интонаций.

3. Полюс «ответственного слова», представленного официальными документами, речевыми актами властвующих лиц, научным дискурсом (НД), слогом высокопарно-патетической художественной речи, стилем торжественно-литургического послания и т.п.

Естественно, практика создания МТ знает неисчислимое множество комбинаций названных трех моделей смыслопорождения, ориентированных на традиционную триаду «трех штилей». Модель КР в текстах, отражающих дух эпохи, достаточно полно представлена не только в «глянцевах» изданиях и гламурных МТ, где очевидны алгоритмы доминирования конвейерно-поточного способа производства текстов, но и в серьезных научно-популярных текстах, например, в публицистике Дж. Барнса, Д. Рейфилда, Д. Грюнбайна и т.п. Всем им присуща тяга к интерактивной коммуникации, к диалогу с читателем. Пример тому – публицистика польского писателя Станислава Лема. Сборник эссе С. Лема «Мегабитовая бомба» объединил материалы, посвященные проблемам компьютерных технологий, написанные для журнала "PC" («Персональный компьютер»). Мегабитовая бомба – метафора и символ информационного взрыва, эпохи НТР. Особенностью ЯЛ и КР в МТ следует считать тяготение автора к полюсу неформального общения с читателем, о чем свидетельствует разговорность слога, ироническая интонация опытного популяризатора достижений науки и в то же время постоянная улыбка скептического нарратора-пересмешника.

Доказательством тому может служить наличие просторечий, жаргонизмов, профессионального слэнга и бытовой метафоры в МТ. Используя термины, С. Лем обязательно дает пояснение (например, «*монокаузальным*» – *односторонним*). Эта деталь еще раз подтверждает установку на популяризацию, на контакт с реципиентами, независимо от их компетентности и медиаграмотности. Его МТ метафоричны, ибо метафоры, особенно когнитивные, сравнения и уподобления помогают упростить сложную идею НТ. Естественно, в публицистике С. Лема часто упоминаются ключевые лексемы *компьютер*, *робот*, *искусственный интеллект* и т.п. Интонация насмешки очевидна: *компьютеры*, «*пережевывающие терабайтовые объемы данных*», «*ценности необъединенных культур*», которые, по мнению автора, «*должны были затонуть в “серфинге”, оказаться похороненными у провайдеров*». Уподобление машин животным подспудно содержит мысль о невозможности создания в Интернете разумных программ (*Ни проблеска интеллекта. Работают они как невольники, по нашему приказу. Пусть им по силам перенести нас в райские кущи «сексуального блаженства» или в «тарнейскую бездну*). Однако им не дано отличать бредни (*junk mail*) от серьезной информации, даже чрезвычайно важной) [Лем 2005: 117]. Иногда разговорная интонационно-ритмическая структура и пародирующая стихия лемовского МТ подпитывается коллоквиальными фразеологизмами: «*Скорее я признал бы правдоподобными разговоры с коровой или жирафом без посредничества каких-либо компьютеров. Говоря простым языком, кинематографисты пудрят нам мозги*» [Лем 2005: 77]. Идиоматичность языка в последнем случае коррелирует с писательской установкой на экспрессию и образность, что и отличает язык публициста от языка ученого. Иногда, словно пародируя слог и интонации высокой науки, эссеист употребляет иронические составные термины типа «серверно-провайдерно-компьютерно-программно-дисковых» (приспособлений). МТ Станислава Лема сопоставимы по КР с художественными произведениями и требует при анализе опираться на эстетико-филологические методики анализа [Клушина 2018; Хорольский 2020]. Принципиальным маркером выступают подтекстовые коннотации и авторские интонации, устанавливающие контакт с другом-читателем.

Заключение.

1. Стилиевые регистры, КР в журналистике обусловлены не только ЯЛ коммуникатора, но и глобальными закономерностями производства и бытования МТ в пространстве массовой культуры. Отсюда и роль популяризации, языковой игры, интонационных подтекстов и намеков.

2. Ироническая форма нарратива и специфика ритмо-интонационного строя МТ в публицистике показывает диалектику высказанного и невысказанного, диалектику косвенно-оценочного речевого акта [Золотова, Онипенко, Сидорова 2003: 331]. Стилиевой регистр в МТ С. Лема служит показателем основного тона повествования как вектора языка и идиостиля автора, стиля речевых жанров, обусловленного духом эпохи, которая породила регистр «фаст-фуда», нарративный стиль и темп калейдоскопической смены мод и кумиров.

3. Баланс стандарта и новации в МТ можно считать идеалом развития журналистики как вида медиаобразовательной деятельности, направленной на формирование познавательных ценностей, а не на релаксацию и развлечение потребителя. Термин «регистр» передает, на наш взгляд, не только, а часто и не столько, коммуникативные интенции коммуникатора, сколько модальность общего медийного дискурса, специфику стилиевой доминанты в универсальных типах МТ, выражаемую совокупностью всех языковых средств.

Библиография

Зинин Р.В., Полонский А.В. Специализированные периодические издания в сфере культуры как канал рекламной коммуникации: монография. – Белгород: ООО «ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2020. – 130 с.

Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 2003. – 363 с.

Клушина Н.И. Медиастилистика: монография. – М., 2018. – 297 с.

Кожемякин Е.А. Медиадискурс в фокусе социального конструктивизма: эпистемические практики в медиасообществах // Медийный текст: социальные практики, технологии, теории: монография // А.В. Белоедова, М.Ю. Казак, И.И. Карпенко и др. – Белгород: ИД «Белгород». НИУ «БелГУ», 2018. – С. 158–200.

Кузнецова А.В. Художественный текст в когнитивной парадигме: семантическое пространство и концептуализация // European social science journal. – Рига; М., 2011. – № 5. – С. 155–161.

Лем С. Молох. – М.: АСТ, 2005. – 781 с.

Хорольский В.В. Новые медиа и коммодификация медийных текстов в СМИ Запада // Феноменология современных медиасистем и медиатекстов: материалы Международной научно-практической конференции. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2019. – С. 231–234.

Хорольский В.В. Языковая личность Ф.С. Фитцджеральда сквозь призму тропов романа «Ночь нежна» // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Краснодар, 2020. – С. 114–126.

Couldry N. Media, Society, World. The Social Theory and Digital Media Practice. Polity Press, 2012. - 301 p.

«Евразиада» – русскоязычная ветвь литературного мейнстрима

Шульженко Вячеслав Иванович

Пятигорский государственный университет, Россия
357002, г. Пятигорск, ул. Апрельская, 13
доктор филологических наук, профессор
E-mail: slawick.shulzhenko@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «Евразиада», обозначающее направление в современной литературе на русском языке, ставшее своеобразным духовно-эстетическим маркером в пространстве цивилизационного культурного пограничья. К нему относятся огромные территории, на которых столетиями существовала Российская империя, пришедший ей на смену Советский Союз и где сегодня возникли новые государственные образования с присущей, как это аргументированно показано в статье, хотя и различной по степени значимости для каждого из них, «русской компонентой». Она же в совершенно уникальном виде представлена в произведениях писателей-мигрантов, в постсоветский период выбравших своим местом жительства/творчества «другие берега».

Ключевые слова: «Евразиада», гуманитарное изобретательство, культурный трансфер, русскоязычная литература.

УДК 821.161.1.0

"Eurasiaida" as Russian-language branch of literary mainstream

Vyacheslav I. Shulzhenko

Pyatigorsk State University, Russia
357502 Pyatigorsk, Aprelskaya Str., 13
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: slawick.shulzhenko@yandex.ru

Abstract. The article explores the concept of "Eurasiaida", representing a trend in modern Russian literature, which has become a kind of spiritual and aesthetic marker in the space of the civilizational cultural borderland. It includes the vast territories on which the Russian Empire existed for centuries, the Soviet Union that replaced it, and modern states with an inherent "Russian component" exhibited to a different degree of significance in each of them. The concept is also presented in a completely unique form in the works by migrant writers who in the post-Soviet period chose "other shores" as their place of residence and creativity.

Keywords: "Eurasiaida", humanitarian invention, cultural transfer, Russian-language literature.

UDC 821.161.1.0

Введение. В год двухсотлетия Ф.М. Достоевского нельзя не вспомнить его слова о «всемирной отзывчивости» русского народа, высказанные в знаменитой речи по поводу открытия памятника А.С. Пушкину в 1880 году. Оставив в стороне ее многочисленные и порою резко диаметрально противоположные оценки, подчеркнем лишь, что это отмеченное великим писателем ментальное свойство народа довольно быстро стало восприниматься феноменальным признаком русской литературы, во всяком случае, – ее «золотого века», начатым Пушкиным с Гоголем, Лермонтовым и Тютчевым и завершившимся Толстым, Тургеневым и Достоевским. Именно благодаря им, национальная словесность русского народа встала в один ряд с другими уникальными явлениями мировой культуры – греческой трагедией, итальянской оперой, немецкой философией – и была вскоре точно определена Т. Манном как «святая русская литература». Именно всемирная отзывчивость нашей литературы, возникшей на перекрестке культур и религий и выразившейся в поразительной способности быть открытой и заинтересованно-любопытной к располагавшимся на ее границах «другим» мирам, претворилась в такое ее свойство, как «многовекторность», зримо воплотившаяся уже в самых первых произведениях на формально-содержательном уровне.

Той же всемирной отзывчивостью мы склонны объяснять возникновение и бытие на протяжении веков в русской литературе «кавказского текста», формированию, описанию и классификации которого мы посвятили почти тридцать лет. Работа над этой темой помогла с особой остротой осознать «феномен русскоязычной литературы, зародившейся на Кавказе во второй половине XIX века и столь фундаментально изученной в «осетинском» изводе талантливым ученым из Владикавказа И. Хугаевым» [Актуальные проблемы духовной жизни личности и общества 2014: 83]. Созданная авторами, не являвшимися русскими по происхождению и представлявшими разные народы Кавказа, она дала толчок к размышлениям не о «влиянии» или «воздействии» русской литературы как более развитой и прогрессивной – в духе традиционной компаративистики – на местные, а о весьма непростой операции сотрудничества, о трансформационном процессе «перекодировки воспринятого в одной культуре, литературе и перенесении его путем “перевода – парафраза – пересказа” – в другую культуру, литературу» [Земсков 2016: 284].

Так возникла идея «Евразиады», описанная с разных ракурсов в нескольких работах последнего времени [Шульженко 2018: 79], где апробировались критерии формирующегося историко-литературного концепта,

который может быть, на первый взгляд, отнесен к чистейшим образцам «гуманитарного изобретательства» (М. Эпштейн). Хотя, с другой стороны, нами вместе с рядом ученых уже разработана хорошо аргументированная концепция проекта о совместном исследовании МАПРЯЛ и Академии наук Азербайджана трансфере русской культуры в страны Передней Азии, реализация которого позволит убедиться в реальности таких – пока еще гипотетических – межнациональных культурно-художественных концептов, как «Туркестаника» и «Каспиана».

Материалы и методы. Содержательная составляющая названных концептов, входящих наряду с рядом других в виде самостоятельных направлений в рассматриваемое нами понятие «Евразиада», включает произведения таких известных писателей советского времени, как Л. Леонов, А. Платонов, К. Паустовский, Ю. Крымов, Вс. Иванов, П. Павленко, С. Кржижановский, Ю. Трифонов, а также наших современников: Л. Юзюфовича, А. Иличевского, Алексея Иванова, М. Тарковского, А. Волоса, А. Геласимова, В. Ремизова, В. Медведева, П. Алешковского, И. Стогова, П. Крусанова, В. Отрошенко. Весьма символично, пусть и вынужденно бегло, называются авторы, пишущие на русском языке, хотя и не проживающие постоянно в России: Д. Рубина, М. Палей, М. Гиголошвили, О. Брейнинггер, К. Арутюнова, Г. Маркосян-Каспер, А. Ханцис. Обозначенная тенденция современного литературного процесса исследуется через призму концептосферы ориентального дискурса (П.В. Алексеев) и теории культурного трансфера и серьезно откорректированных в последние годы постулатов традиционной компаративистики, что связано с пришедшей на место прежнего культурного взаимодействия транскulturацией, предсказанной и обоснованной в трудах М. Эспаня, В.Б. Земскова, И. Хугаева, М. Глостановой. Говоря о методах исследования, стоит, прежде всего, назвать сопоставительный анализ, с доминирующей в нем антропологической парадигмой, и, конечно же, метод гуманитарного изобретательства, столь глубоко и аргументированно разработанного М. Эпштейном.

Обсуждение. Мы совершенно неслучайно определили Евразиаду примером гуманитарного изобретательства, которое сегодня осмысливается как один из весьма эффективных путей для научного обоснования нового литературного направления, воспринимаемого интеллектуальным сообществом Кавказа, Поволжья, Урала, Сибири, Дальнего Востока, а также Центральной Азии как выход из теоретического тупика, куда нас завела увлеченность неоевразийскими идеями в духе Дугина. И невнятных толкований – вместо четких и обстоятельных дефиниций – о русскоязычной литературе, вызывающих понятное возмущение молодых авторов, связанных с Фондом Сергея Филатова, который регулярно организует встречи молодых северокавказских писателей. С неподдельным драматическим пафосом они пытаются идентифицировать языковую природу своего творчества, на которое с подозрением взирают как нервные радетели наследия русской классики, так и сторонники этнокультурного сепаратизма, в немалом количестве представленные после роспуска СССР в академическом истеблишменте любой из российских республик. Вот почему, прежде всего молодыми авторами, Евразиада была воспринята как «новая гуманитарная идея, включающая средства ее воплощения в виде культурных практик, интеллектуальных движений, творческих организаций и форм сотрудничества» [Эпштейн 2016: 226].

Тут, пытаясь найти твердые исторические параллели, позволим себе напомнить о Генрихе Вельфлине, в 1915 году опубликовавшем книгу «Основные понятия истории искусств: проблема эволюции стиля в новом искусстве», сыгравшей колоссальную роль в становлении русского формализма, получившего благодаря ей значительный карт-бланш. В трактате Вельфлина невозможно не обратить внимания на созданный им язык описания, настолько универсальный, что им стали пользоваться в теоретических описаниях не только живописцы, скульпторы, архитекторы, но и писатели. «В этом *интимный пафос* (курсив наш. – В.Ш.) объективного по своим научным методам исследования Вельфлина, – писал В.М.Жирмунский. – <...> Благодаря этому Вельфлин создал в Германии моду на барокко, которая отразилась и на литературных вкусах» [Жирмунский 1981: 117].

Укажем также, что состояться «Евразиаде» помогла и концепция «блока культурного наследия», возникшая благодаря осознанию тысячелетнего взаимодействия русских с многочисленными нерусскими народами, жившими и живущими в одном межцивилизационном пограничном пространстве, отсутствие в котором географических сухопутных границ и предопределило, в конечном счете, формирование самого этого блока. Кроме того, мы не раз подчеркивали, что в «Евразиаде» отразилось самочувствие эпохи, возникшее из понимания (в первую очередь, естественно, у художников, а не у так называемых «здравомыслящих политиков») того, что мы, россияне, обречены быть вместе. Это остро переживается не только не-русскими, но и самими русскими, что во многом предопределило «восточную» доминанту в литературном развитии последних двух десятилетий, «выразившуюся, в первом случае, во множестве разнообразных форм русскоязычной литературы, которую пока еще с трудом воспринимают в своем этнокультурном поле иные из наших кавказских коллег, хотя здешняя художественная ориенталистика мощным лучом рентгена исследует те духовные и душевные процессы, которые происходят с человеком, оказавшимся на «переломе» двух цивилизаций – европейской и азиатской» [Шульженко 2012: 269].

Крайне несправедливым было бы в этой связи не назвать здесь, с одной стороны, труды Н.С. Трубецкого, лингвистические разыскания которого стали своеобразным «материальным» свидетельством активных межцивилизационных взаимодействий на территории Древней Руси, о чем красноречиво свидетельствовали структурно-системные и типологические сближения языковых форм, а также сходство фольклорных мотивов, функциональных параллелей в обрядах и многое другое. С другой стороны – нельзя хотя бы не назвать казахстанского поэта Олжаса Сулейменова, стойкого и талантливого последователя Трубецкого, на основе произведений древнерусской литературы доказавшего еще в советское время существование на территории нынешней России билингвизма, подтвердившего глубокие историко-культурные истоки «Евразиады».

Подробно описавший суть гуманитарного изобретательства М. Эпштейн выделяет в нем несколько типов. Например, к определенному им как «спонтанный», предполагающему наличие оригинального произведения, с которого «все началось», в случае «Евразиады» мы могли с полным правом назвать «Хождение за три моря» Афанасия Никитина. От него, убеждены, идут нити и к пушкинскому «Путешествию в Арзрум», и гончаровскому «Фрегату “Паллада”», и тыняновской «Смерти Вазир-Мухтара», и мандельштамовскому, а затем и битовскому «путешествиям в Армению».

Другой же – «экспериментальный» – тип, с которым связывается создание «или нового приема, или нового жанра, или типа повествования» [Савченко 2013: 149], особенно притягателен для так называемых русскоязычных писателей. Им в наибольшей степени присущ «пассионарный пафос» (Т. Колмогорова), в основе которого – феномен «полукровства». Его не следует понимать как смешение этнических «кровей», речь идет об особом менталитете и особом художественном мышлении, которые «вырабатываются не механическим сложением разнонаправленных установок, а их умножением, интеграцией. Акцент «особости» перенесен *внутрь субъекта творчества*, следовательно, меняются и отношения между субъектом творчества и субъектом сотворческого восприятия» [Колмогорова 2015]. Т. Колмогорова здесь выступает последовательной сторонницей теории культурного трансфера, хотя, признаемся, «профессиональный сленг» многих коллег до сих пор его чурается, из-за чего возникает ощущение его мистического статуса в региональной науке. Такая неясность смысловых ориентаций, справедливо пишет Е. Дмитриева, остающаяся размытой «как для читателей, так и для самих филологов, использующих данный термин», чаще всего, как эквивалент того, что еще недавно «традиционно именовалось сравнительным изучением литератур (культур), появляясь также в составе парадигмы *литературные взаимодействия – рецепция – межкультурная коммуникация*» [Дмитриева 2011: 302].

Культурный трансфер действительно оказал решающее значение для формирующегося концепта «Евразиада». Однако Евразиада в еще большей степени обязана своим возникновением ориенталистскому дискурсу, который для русской литературы «был важен не столько как поиск новых художественных возможностей в сфере тематики и поэтики, сколько как средство выработки специфической русской идентичности» [Алексеев 2015: 135]. Для самоидентификации русских, прав томский ученый П.В. Алексеев, в этом смысле особую значимость приобретают «южные» поэмы Пушкина, ну и, естественно, цикл «Подражание Корану».

Будем, однако, справедливыми и к другим «столпам» Евразиады. Безусловно, достойно упоминания в этом контексте имени композитора А.П. Бородина, имевшего по отцу грузинские корни. В написанной им опере «Князь Игорь» упомянутая выше идентичность выразилась в трактовке композитором Азии не как “другого”, а альтер эго христианской Руси. Они вместе создали Россию» [Схиммельпэннинк ван дер Ойе 2019: 205]. Это представление об общем культурном наследии Схиммельпэннинк ван дер Ойе считает самым интересным компонентом российских представлений об Азии. Он, конечно же, не прав, хотя заданные Пушкиным «ключевые темы и жанры русского ориентализма, его основные нарративные стратегии и базовые интенции» [Алексеев 2015: 135] пусть и будут в дальнейшем немало значить для отечественной ориенталистики, но определяющими для Евразиады станут уже совершенно иные подходы. Скажем, у того же знаменитого ориенталиста Василия Верещагина или у практически мало кому известного художника и писателя Николая Каразина, открывшего для русских Среднюю Азию, Туркестан. Каразин посвятил этому двадцать томов своих сочинений, хранящихся в РГБ и никем фактически не востребованных. Надо помнить о К. Бальмонте, В. Брюсове («Грядущим гуннам») и Андрее Белом («Серебряный голубь» и «Петербург») с их чисто символического извода страхом перед Востоком, чего начисто оказались лишены уже пришедшие в Евразиаду в советское время писатели Вс. Иванов, Л. Леонов, А. Платонов, С. Кржижановский, Павел Зальцман, Ю. Домбровский, К. Паустовский, Ю. Трифонов, А. Алматинская, С. Бородин ... Ну и по нарастающей, связанные сегодня с тем же «восточным вектором» Д. Рубина, Т. Пулатов, Т. Зулфикаров, Сухбат Афлатуни, В. Муратханов, М. Некрасова, способные составить цвет любой национальной литературы. Понятна горечь Элеоноры Шафранской, сетующей, что «такой писательской парадигмы в истории нашей страны больше никогда не будет, в контексте истории – это единичный случай» [Шафранская 2015]. Но они, права профессор, создали лучшие произведения отечественной Евразиады. Их особость заключается в том, что, будучи полноправными представителями русской литературы, они создали в своих феноменальных произведениях неведомую прежде для русского языка другую картину мира, нерусскую, конечно же, рожденную на стыке двух ментальностей, двух языков.

Что касается современной кавказской «Евразиады», то нельзя здесь не назвать С. Липкина и А. Битова, В. Маканина и И. Полянскую, В. Шарова и А. Уткина, В. Пискунова и Ю. Козлова а также их соотечественников – маститых художников – представителей кавказских народов, пишущих на русском языке, среди которых Ф. Искандер и Н. Куек, Б. Чипчиков и А. Черчесов, Д. Зантария и А. Мамедов, братья Ибрагимбековы и Ч. Гусейнов, Р. Гаджиев и А. Ганиева, М. Ахмедова и А. Умарова.

К «Евразиаде» относим мы и многих пишущих по-русски авторов, проживающих в других странах. И здесь самое время вспомнить о Гайто Газданове, на особую роль которого в истории отечественной литературы совершенно неслучайно обратил внимание разработавший отечественную версию теории культурного трансфера В.Б. Земсков. В его хорошо аргументированной работе – «Писатели цивилизационного промежутка: Газданов, Набоков и другие» – впервые были четко дифференцированы пишущие на русском языке эмигранты «первой волны». Одних, как Набоков, Земсков называл писателями «русского мейнстрима». Газданова же относил к другой «породе» и вовсе не потому, что «talантом не вышел, а потому что возник как не русский писатель <...> он возник как писатель российский – в том смысле, что в нем звучат, помимо русской классики, эхо и резонансы совершенно разных культурных традиций – просторов имперской России <...> французского

пространства и пространства общеевропейского» [Земсков 2016: 293-294]. Он ни в коем случае не оспаривает их права на владение русской классикой, им также принадлежащей, в чем напрочь отказывает всем так называемым «русскоязычным» писателям Краснодарский профессор Ю.М. Павлов.

«Линию» Набокова сегодня за пределами России довольно успешно представляют А. Иличевский, Д. Глуховской, М. Шишкин, Андрей Иванов, составивший вместе с другим гораздо более известным Ивановым – Алексеем – современный символический вариант традиционной дихотомии «Запад – Восток». Андрей Иванов даже в одном из своих романов («Бизар») чисто в набоковском духе воспроизвел «русского писателя, пишущего по-английски». Немало последователей есть и у Газданова, предвосхитившего, по словам Земскова, ситуацию «постколониальных» писателей, в числе которых весьма небезымянные М. Гиголашвили и Д. Чкония, Б. Кенжеев и Р. Бухараев, О. Брейнингер и Е. Бочоришвили.

Должны, правда, признаться, что нынешняя популярность постколониальной теории у иных из коллег вызывает недоумение: уж слишком различны не только по природе, но особенно по результатам корыстная по сути своей идеология колониализма европейских стран и экспансия России, имевшая совершенно иные цели.

Заключение. Одно из важнейших предназначений «Евразиады» – уничтожение национальных границ, в которые до сих пор пытаются втиснуть историю литературы, эстетику, философию иные из наших коллег. Наукой сегодня куда больше востребованы более сложные конфигурации, гораздо полнее и глубже отражающие имеющийся уровень гуманитарных знаний, от уровня которых, собственно, и зависит само качество гуманитарного мышления. Сегодня опасность исходит не из самих изоляционистских идей, серьезно скомпрометированных базовыми принципами обсуждаемой теории, а из еще бытующего деления культур на «центровые» и «периферийные» и очень упрощенного представления об их взаимоотношениях, предлагаемых старой компаративистикой. Но мы категорически против того, чтобы принимать «Евразиаду» в качестве средства от лечения архаики, считать ее временным фантомом в ниспровержении реликтов отжившей эпохи.

Понятие «Евразиада» помогает даже чисто в методологическом плане расширить рамки исследований современной литературы на русском языке, представленной сегодня в необыкновенном разнообразии в самых разных уголках планеты – от Японии до Португалии, Израиля и Дании, Канады и Австралии. В противном случае литература эта вряд ли сможет предстать цельным явлением, рискуя принять вид аморфного образования, не имеющего четко выраженных общих оснований и не предполагающего своего изучения в качестве литературоведческого и историко-литературного конструкта. В одной из своих работ мы уже пытались представить эту литературу в качестве ризомы, выводящей в конце концов к единому стволу-руслу, позволяющему, несмотря на кажущуюся необъятность, говорить о неслучайном родстве всех составляющих ее компонент.

Библиография

Актуальные проблемы духовной жизни личности и общества: региональный аспект: колл. монография / Говердовская Е.В., Антюхина А.В., Шульженко В.И., Бузова Г.П., Мулляр Л.А., Савченко Т.Д., Матанцева Л.В., Сохикян Г.С., Павлюк О.М., Щириковская Т.Н., Калашникова Е.В. – Изд-во ВолгГМУ, 2014. – 162 с.

Алексеев П.В. Концептосфера ориентального дискурса в русской литературе первой половины XIX в.: От А.С. Пушкина к Ф.М. Достоевскому. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. – 348 с.

Дмитриева Е. Теория культурного трансфера и компаративный метод в гуманитарных исследованиях: оп-позиция или преемственность? // «Вопросы литературы», №4, 2011. – С. 302–313.

Земсков В.Б. Сравнительное литературоведение и «История мировой литературы» // Вопросы литературы. Май-Июнь 2016. – С. 284.

Жирмунский В.М. Избранные труды. Из истории западноевропейских литератур. – Л.: Наука. – 1981. – 304 с.

Колмогорова Т. Выдох на усилии. «Умр, или Новая книга обращений» // Дружба Народов. – №12, 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (<http://www.intelros.ru/readroom/druzhba-narodov/d12-2016/>)

Савченко Т.Д., Шульженко В.И. Развитие коммуникативной компетенции у студентов на основе новых образовательных технологий: из опыта работы // Русский язык и межкультурная коммуникация. – № 1 (12). 2013. – С. 146–150.

Схиммельпэннинк ван дер Ойе Д. Русский ориентализм: Азия в российском сознании от эпохи Петра Ве-ликого до Белой эмиграции. – М.: РОССПЭН, 2019. – 285 с.

Шафранская Э. Письма о Ташкенте: интервью с Элеонорой Шафранской [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mytashkent.uz/2015/08/08/intervyu-s-eleonoroj-shafranskoj/>

Шульженко В.И. Поэтика теракта в «кавказском тексте» русской литературы // Вестник Пятигорского го-сударственного лингвистического университета. – № 1. – 2012. – С. 267–271.

Шульженко В.И. Современная литература на русском языке в контексте традиций отечественной классики и межкультурной интеграции в XXI веке // Мир русского слова. – № 4, 2018. – С. 79–87

Эпштейн М. О гуманитарном изобретательстве // НЛО. – №2. – 2016. – С. 220–245.

Раздел II. Антропоцентрические аспекты лингвориторической парадигмы

Риторическая личность учителя русской словесности в XXI веке: проблемы формирования в условиях применения компетентностного подхода ФГОС нового поколения

Вершинина Галина Борисовна

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, Россия
654041 г. Новокузнецк, ул. Циолковского, 23
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: timoryaz@rambler.ru

Аннотация. В статье характеризуются основы формирования риторического компонента коммуникативной культуры бакалавра и магистра-учителя русского языка и литературы в условиях реализации компетентностного подхода ФГОС.

Ключевые слова: коммуникативная культура учителя, педагогическая риторика, риторическая личность, риторический идеал.

УДК 372.881.161.1

Rhetorical personality of the 21st century language arts teacher: Problems of formation in the context of competence-based approach to the Federal State Educational Standard of a new generation

Galina B. Vershinina

Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University, Russia
654041 Novokuznetsk, Tsiolkovsky Str., 23
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: timoryaz@rambler.ru

Abstract. The article discusses the basics of forming the rhetorical component of the communicative culture of the Russian language and literature teacher with Bachelor and Master Degrees in the context of the implementation of the competence approach to the Federal State Educational Standard.

Keywords: teacher's communicative culture, pedagogical rhetoric, rhetorical personality, rhetorical ideal.

UDC 372.881.161.1

Введение. Подготовка учителя русского языка и литературы как «государствообразующего» специалиста всегда была и остается стратегической целью отечественного высшего педагогического образования. Этот факт объясняется многоаспектными причинами. Назовем ведущие:

1. Русский язык является той уникальной школьной дисциплиной, которая отвечает за весь вектор соционимической деятельности учителя: *обучает* комплексу теоретических и практических предметных знаний (что такое язык и речь, как они устроены, как развиваются и функционируют в различных коммуникативных обстоятельствах); *воспитывает* ценные социальные качества личности (толерантность, вежливость и тактичность как эксплицитную и имплицитную лингвистическую и паралингвистическую формы проявления уважения к собеседнику; трудолюбие; любовь к Отечеству; эмоциональную чуткость и отзывчивость; эстетические чувства и переживания и пр.); *развивает* (все процессы восприятия, переработки, сохранения и преобразования информации). Без качественной организации процесса формирования лингвистической и коммуникативной компетенций учеников невозможно достижение стратегических целей современного школьного образования.

2. Ключевые вопросы профессии («Зачем, чему, в какой последовательности, как, с помощью чего учить и как контролировать знания школьников?») современный учитель-словесник должен решать не только традиционными психолого-педагогическими, частнометодическими, но и *риторическими* приемами и средствами. При этом он обязан быть готовым максимально реализовать информативно-воздействующую силу педагогического слова, поскольку использует речь для решения *всех* задач. Такая профессиональная коммуникативная ответственность требует: а) комплекса прочных знаний о видах и механизмах педагогической речевой деятельности; б) владения разнообразием жанров моно-, диа- и полилогической речи (устной, письменной, поликодовой формы); в) осознанных представлений о причинах и последствиях конфликтного общения учителя и школьников, способах пропедевтики и нейтрализации агрессии коммуникантов [Щербинина 2013: 81-88]; г) готовности использовать комплексы паралингвистических средств управления адресатами, риторических свойств голоса; д) потребности формировать качественный речевой имидж, идиостиль; е) способности результативно взаимодействовать со всеми участниками отечественного образования, быть своеобразным риторическим идеалом эпохи, образцом речевого поведения. Такая универсальная подготовка – итог высокоразвитой профессионально значимой коммуникативной культуры, сформированной в условиях вуза как обязательный компонент готовности к соционимической (человековедческой) профессии.

3. Анализ ФГОС последнего поколения по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» позволяет предположить, что формирование такого учителя изначально определено комплексом финишных требований стандарта. Так, качественную коммуникацию выпускников с участниками образовательно-воспитательного процесса должны обеспечить 75% универсальных и 100% общепрофессиональных компетенций, которые дополняются профессиональными компетенциями, сформулированными и формируемыми самими вузами. С учетом социономического характера деятельности учителя русского языка и литературы это, очевидно, тоже будут компетенции коммуникативного характера.

Однако, как показывает изучение основных образовательных программ и содержания учебных дисциплин филологических факультетов более 40 вузов России, такая подготовка в большинстве из них не осуществляется. Обучающийся попадает в зависимость от того уровня владения русским языком, на котором его оценили в процессе письменного ЕГЭ. Его результаты не обеспечивают входной уровень готовности абитуриента к государственнообразующей публичной коммуникативной профессии [Вершинина 2019: 326-332]. Следовательно, возникает острая потребность формировать готовность выпускника к социономической деятельности в системе самих педагогических вузов.

Материалы и методы. В основе проведенного исследования лежат: а) теоретические методы исследования: изучение и критический анализ научных и научно-методических источников по проблемам социальной коммуникации, коммуникативного образования обучающихся в организациях разного уровня; изучение основных образовательных программ, вузовских учебных планов и рабочих программ языковедческих и лингвометодических дисциплин; реферативный обзор полученной информации; б) эмпирические методы: аспектные беседы с филологами, преподавателями вузов и школ России, студентами во время проведения республиканских и международных конференций, симпозиумов, семинаров, курсов повышения квалификации, мастер-классов, педагогических мастерских, олимпиад по русскому языку, культуре речи, педагогической и общей риторике; анкетирование; многолетние поисковый и формирующий эксперименты в условиях подготовки специалистов, бакалавров, магистров и аспирантов. Цель нашего исследования – характеристика результатов апробации методики формирования общей коммуникативной культуры и риторической личности будущего педагога-словесника. Уточним значение опорных понятий представляемого исследования.

Коммуникативная культура. Под ней мы понимаем: а) совокупность достижений человечества в системе взаимоотношений (общения) в различных сферах жизнедеятельности (обиходно-бытовой, профессиональной, художественно-эстетической); б) степень развития коммуникативной компетенции человека, основанной на умелом, искусном, результативном общении в значимых речевых ситуациях [Педагогическое речеведение 1998: 81-88].

Языковая личность. Речевая личность. Коммуникативная личность. Риторическая личность. Не вдаваясь в научную дискуссию о родо-видовом соотношении понятий, включенных в названную парадигму [Культура русской речи 2003: 288-289; Эффективная коммуникация 2005: 587-595; Иванцова 2010; Караулов 2010; Колесникова 2007], отметим, что, применительно к педагогу-словеснику, мы рассматриваем их в следующих параметрах:

1) Под *языковой личностью* в исследовании мы подразумеваем носителя родного (в нашем случае русского) языка, сформированного в результате освоения средств общения окружающей речевой среды на понятийном лексико-грамматическом уровне (словарного *пассивного* запаса и морфолого-синтаксического строя). На этом уровне каждый носитель языка отличается от других языковой компетенцией, которая обеспечивает не всегда адекватное замыслу адресанта *понимание* речевых сообщений прагматического (элементарного) содержания.

2) *Речевая личность* – это носитель языка, который способен не только воспринимать, адекватно понимать, но и *порождать* ситуативно уместные устные, письменные и поликодовые высказывания с учетом обстоятельств общения. Это *говорящая* и *пишущая* личность с хорошо развитыми механизмами речи.

3) *Коммуникативная личность* – личность не только владеющая активными видами речевой деятельности, но и способная качественно слушать, читать разнообразные сообщения и использовать их информацию для решения своих коммуникативных задач.

4) *Риторическая (ораторическая) личность* – личность, способная не только адекватно воспринимать общения, порождать их, используя комплекс языковых, пантомимических, ритмико-интонационных средств, но и *оказывать воздействие* на адресата, *управлять* им на всех уровнях – от интеллектуального рецептивно-репродуктивного до морально-этического и художественно-эстетического.

Именно в таком аспекте мы рассматриваем личность учителя как представителя социономической профессии «человек – человек» [Климов 1993; Вершинина 2018; Вершинина 2019]

5) *Риторический идеал эпохи* – совокупность «наиболее общих требований к речи и речевому поведению, исторически сложившихся в той или иной эпохе и отражающая систему его ценностей», «этико-эстетический образец» коммуникативной и общей культуры, включающий 1) логико-аргументативный компонент, 2) этико-эстетический компонент, 3) коммуникативно-прагматический компонент, 4) нормативно-языковой компонент, 5) этно-культурологический компонент [Культура русской речи 2003: 596-597].

6) *Воздействие* как обязательный атрибут деятельности риторической личности. Понятие рассматривается в научных источниках с психологической, социологической, философской и других точек зрения, каждая из которых позиционирует свое понимание сущности этого явления. Так, представляя общение как сложный, многоплановый процесс, исследователи (Г.А. Балл, М.С. Бургин, А.А. Бодалев, В.А. Горянина, Н.В. Гришина,

Г.А. Ковалев и др.) выделяют в его структуре такой компонент, как *взаимодействие*. Вслед за О.Б. Афанасенко [Афанасенко 2015] и Е.И. Роговым [Рогов 1998], под взаимодействием понимается «форма социальной коммуникации или общения по крайней мере двух лиц или общностей, в которой систематически осуществляется их воздействие друг на друга. Реализуется социальное действие каждого из партнеров, достигаются приспособление действий одного к действиям другого, общность в понимании ситуации, смысла действий и определенная степень солидарности или согласия между ними» [Рогов 1998: 6]. Таким образом, педагогическим воздействием следует считать такие коммуникативные действия учителя, которые мотивируют и побуждают учащихся к какой-либо деятельности. В ходе осуществления этой деятельности учитель решает соответствующие обучающие, воспитательные, развивающие задачи, а «результатом речевого воздействия может быть не только убеждение, но и сопереживание, сочувствие, запланированное говорящим ответное поведение слушателей» [Казарцева 1998: 130]. Как основной элемент, вербальное воздействие входит в следующие группы коммуникативных приемов: информирование, внушение, убеждение. Воздействующий комплекс адресанта включает также пантомимические (взгляд, мимику, жест, позу и др.) и ритмико-интонационные средства говорения (интонацию, ритм, темп, логические ударения и т.д.).

Обсуждение. Не претендуя на универсальный характер авторской лингвометодики формирования риторической личности учителя русского языка и литературы в условиях высшего педагогического образования, кратко охарактеризуем основные этапы риторической подготовки бакалавра-словесника на основе коммуникативно-компетентностного подхода ФГОС.

Пропедевтический этап (1-3 семестры). В этот период бакалавры осваивают учебные курсы «Риторика», «Теория речевых жанров» (блок «Предметное обучение: Русский язык»). *Цель* – корректировка и совершенствование уровня готовности *языковой* личности обучающихся к публичной коммуникативной профессии. В процессе обучения: а) актуализируются теоретические и практические знания, полученные на школьных уроках развития речи; б) формируются начальные представления о речеведческой (риторической) основе профессии и базовые предметные компетенции (способность определять тему и основную мысль своего и чужого текста; выявлять основные микротемы своего и чужого текста, его структуру и композицию и пр.); в) осваиваются опорные понятия: коммуникативная культура и ее типы; общение, его типология; речевая ситуация; литературная норма, речь правильная / нормированная, речь качественная / образцовая; коммуникативные качества речи и их нарушения (речевая ошибка, речевой недочет); речевая деятельность, ее виды и механизмы; общее представление о говорении как активной текстопорождающей деятельности и слушании как деятельности имплицитной, воспринимающей, рецептивной; универсальные механизмы речи; коммуникативные промахи и неудачи говорящего и слушателя, их причины, приемы предупреждения и устранения; риторический канон (основные приемы подготовки речи); текст как коммуникативный феномен, его категориальные признаки, виды и средства связи; базовая типология текстов; приемы управления вниманием, интеллектом, эмоционально-чувственными реакциями адресата.

На этом этапе содержание учебных занятий и заданий учитывает тот факт, что первокурсники имеют разный уровень языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, проходят период адаптации к формам вузовского обучения, осваивают на элементарном уровне специфику публичной монологической, диалогической и полилогической речи преподавателя, учатся фиксировать учебно-научную речь. Мы исследуем учебно-научные репродуктивные письменные, устные и поликодовые жанровые формы: план, тезисы, конспект, реферативный устный и письменный обзор источников; ответ по предмету; оценочные жанры (отзыв, рецензию), их видовые разновидности; доклад (реферативный, иллюстративно-дополняющий, исследовательский, проблемный / дискуссионный).

Основной объект освоения в этот период подготовки – коммуникативная деятельность человека как процесс порождения и восприятия высказывания. Главные приемы формирования риторической личности учителя русского языка и литературы на этой стадии – *риторический анализ* негативных и позитивных графических, аудио- и видеообразцов речевого поведения в различных типовых ситуациях (киноэпизодов, фрагментов телепередач) и *публичное высказывание* обучающихся на общие темы («Честь имею представиться!», «Моя будущая профессия» и др.). Такой лингвометодический подход формирует у первокурсников представление о качественной речи, готовность к самоконтролю (редактированию и рецензированию сообщений) от коммуникативного замысла, интенции до их реализации. Особое внимание студентов мы обращаем на хезитацию и неприятные для адресата т.н. произносительные манеры (чмоканье в начале речи как причину неряшливой работы спинки и кончика языка, их прилипания к твердому небу и др.), на приемы управления слушателями во время публичной речи (обязательный визуальный контакт, указательные и акцентологические жесты, риторические свойства голоса и др.).

Обязательными элементами каждого занятия является поочередное проведение ортологических разминок и диктантов (материалы содержат частотные случаи речевых ошибок и недочетов, в том числе выявленных студентами в процессе риторического анализа реального общения), голосовых тренировок (в виде дыхательных, артикуляционных / дикционных и других упражнений, требующих оправданного изменения высоты, силы, тембральной окраски голоса, логического ударения и пр.). Высказывания (по учебным темам, по результатам включенных наблюдений) сопровождаются видеозаписью с последующим анализом, рецензированием и оцениваются с учетом критериев технологической карты дисциплины.

Промежуточной формой контроля на первом этапе обучения являются дифференцированный зачет (он включает публичную речь на предложенную во время аттестации тему, анализ ортологического материала и выполнение артикуляционных заданий) и экзамен, во время которого бакалавры анализируют видеоситуацию общения с риторических позиций, образцы графических текстов.

Основной этап обучения реализуется во время освоения дисциплины «Основы коммуникативной культуры филолога» (блок «Психолого-педагогические основания педагогического образования»). Он состоит из *двух модулей*: «Деловая риторика» (3-4 семестры), «Педагогическая риторика» (5-6 семестры). *Объекты наблюдения и изучения* в этот период – сведения о речи как важнейшем средстве общения учителя, об условиях ее качественного использования для достижения комплексной педагогической интенции.

Опорная информация *первого* модуля дисциплины – характеристика принципов, условий, родовидовых вариантов, ключевых жанров регламентированной монологической, диа- и полилогической, моно- и поликодовой речи как важнейших форм и средств делового взаимодействия в различных сферах сотрудничества. Особое внимание мы уделяем коммуникативному / риторическому имиджу специалиста, типологическим жанрам деловой беседы (протокольной / непротокольной; кадровой, дисциплинарной, творческой, проблемной, организационной, социальной); крупным формам коллегиального полилогического общения (совещаниям, переговорам; презентациям и презентационной речи). Бакалавры осваивают комплекс служебных документов для внутреннего и внешнего адресата, требования к поведению коммуникативного лидера (ведущего деловой диалог / полилог); сведения о конфликте в профессиональном общении и его жанровом репертуаре; о причинах, формах и средствах коммуникативной агрессии деловых партнеров, приемах ее предупреждения и нейтрализации; о риторических основах делового и речевого этикета. Ведущие *приемы* организации учебного процесса на данном этапе и ключевые *задания* – риторический анализ, коммуникативные задачи и игры как интерактивные формы обучения [Федосеева 2009: 76-79].

Дидактическую базу работы составляют протоколы, стенограммы изучаемых жанров, аудио- и видеозаписи (фрагменты кинофильмов, телепрограмм, реальные примеры коммуникативной культуры и «бескультурия» из арсенала интернета, служебной видеотеки). Образцы коммуникации индивидуально или в микрогруппах анализируются, обсуждаются, оцениваются (с точки зрения качества общения; уместности / неуместности, конструктивности / деструктивности моделей речевого поведения; наличия / отсутствия признаков коммуникативной агрессии, воздействия), затем редактируются (если это, по мнению бакалавров, необходимо), озвучиваются / разыгрываются. Освоение сведений модуля опирается на парадигмы «вежливо – невежливо – грубо», «коммуникативная удача – коммуникативный промах – коммуникативная неудача». Во время риторической оценки мы учитываем, удалось ли обучающимся овладеть вниманием аудитории, использовать оправданные деловой коммуникацией жанры и средства выразительности речевой деятельности говорящего и слушателя.

Второй модуль дисциплины (сведения о педагогической риторике как науке) является *главным* в формировании коммуникативной культуры и риторической личности учителя-словесника. Он опирается на освоенные знания об официально-деловой коммуникации, завершается педагогической практикой с фондом аспектных оценочных средств и учебно-научным исследованием (в форме курсовой работы) актуальных проблем современной коммуникации, в том числе детской и педагогической, и итоговым экзаменом. В информационный блок входят сведения о причинах потребности в изучении педагогической риторике. К ним мы относим низкий уровень коммуникативной культуры учителей, показателями чего являются: косноязычие (частотное использование фраз типа «Мы прошли с вами *и*мя *существительное* и *приступаем* к *прилагательному*», «*Что такое существительное?*» и др.); большое количество речевых ошибок и недочетов; примитивный жанровый репертуар. Особым предметом риторического анализа становятся «индикаторы» и «маркеры» агрессивного общения. Это: авторитарная общая тональность звучания голоса; эмоционально-экспрессивные невербальные средства; невежливые языковые конструкции, инвективные средства и жанры оценки интеллекта, внешности, поведения и качества работы учеников, язвительные замечания, несправедливые требования, оскорбительный намек; преобладание жанров, демонстрирующих неуважение к ученику как деловому партнеру: угроза физического воздействия, упрек, обидные сравнительные характеристики и пр.

В дидактический комплекс этого этапа включаются фрагменты кинофильмов, художественных и публицистических текстов на школьную тему, видеозаписи уроков учителей, бакалавров, образцы профессиональной речи: объяснительное репродуктивное / проблемное, обобщающее, сопроводительное слово; предметные истории (сказки, исторические байки, детективы); аспектные материалы интернета. Видеозаписи реальной коммуникации помогают выявить роль вербально-невербальных средств в достижении интенций педагога, оценить уровень его коммуникативно-риторической культуры, степень воздействия на аудиторию и его характер.

Центральные понятия модуля – *педагогическая риторика* (комплексная психолого-лингвистическая наука о законах, правилах, способах и средствах успешного взаимодействия в профессионально значимых учебно-речевых ситуациях) и *педагогические жанры речи*. Информация раздела дополняется актуальными сведениями о педагогическом общении и его комплексной интенции; профессиональных свойствах и педагогических способностях личности учителя; специфике и видах его речевой, риторической деятельности; об учебно-речевой ситуации, ее основных компонентах, типологии. На основе риторического анализа образцов бакалавры осознают, что основной помощник учителя-ритора – это не только вербальная, но и паралингвистическая культура. Ее показателями являются профессионально звучащий суггестивный голос, педагогические жесты, другие средства воздействия и управления детской аудиторией как деловым партнером. Бакалавры осваивают жанровые формы педагогических монологов, диа- и полилогов как ключевых источников учебно-научной и воздействующей информации [Вершинина 2010].

Особое место в системе реализации интенций данного этапа формирования личности учителя в заявленном аспекте занимают *риторические жанры*. Несмотря на многолетнюю дискуссию филологов, окончательный исчисляемый вариант репертуара таких форм в науке не создан и не охарактеризован, как не достигнут и компромисс, какое значение вкладывает научное сообщество в это понятие. Оставляя за рамками статьи

дискуссию коллег, отметим, что для нас это жанры воздействующей публичной (ораторической) речи или речи, адресованной одному партнеру (читателю, слушателю). Как показывает изученный массив образцов, она может воплощаться в устную, письменную и поликодовую формы научного, публицистического, официально-делового, художественного, разговорного текста, если одновременно решает комплекс задач адресанта: сообщает такую информацию, которая провоцирует, организует, стимулирует обмен реакциями на нее как во внутренней, так и во внешней речи коммуникантов, то есть воздействует на интеллектуально-чувственное состояние партнера. Поэтому в зависимости от коммуникативной ситуации к риторическим жанрам могут быть отнесены общеизвестные структурно-композиционные модели: от реплик ординарной бытовой беседы до развернутого политического выступления. Следовательно, практически любой педагогический жанр может быть чисто информативным или ярко выраженным риторическим.

В содержание работы над риторическими свойствами личности учителя-словесника мы включаем более 40 жанровых форм [Вершинина 2010; Вершинина 2018]. Анализируя образцы, бакалавры выделяют в них риторические «маркеры» вербально-невербального характера. Обучение включает использование аналитических (на уровне изучения «природы» жанра), аналитико-конструктивных (на уровне редактирования первоисточника) и конструктивных заданий, требующих создания и использования жанра в учебно-речевой ситуации вузовского занятия или урока (на практике).

Заключение. Завершая краткую характеристику авторской лингвометодической системы подготовки главного учителя России в новых условиях деятельности высшей педагогической школы, акцентируем еще раз внимание коллег на концептуальном для нас мнении.

Компетентностный подход, заложенный в новейшие образовательный и профессиональный стандарты педагога, останется «мертворожденной» утопией их разработчиков и не сможет обеспечить появление в школе нового учителя, способного отказаться от авторитарного идиостиля в пользу коллегиального, субъект-субъектного, если вузовская подготовка не предусмотрит формирования личности учителя, в первую очередь филолога, как риторического идеала эпохи. Условия реализации стандарта включают: а) введение в содержание основных образовательных программ и учебных планов психолого-педагогических и лингвометодических дисциплин, изучив которые, выпускники сумеют отказаться от роли «урокодателя» в пользу мастера, освоившего законы, правила, приемы и средства конструктивного воздействия на собеседников как деловых партнеров; б) овладение комплексом коммуникативно-риторических знаний и компетенций на теоретическом и деятельностном уровнях; в) наполнение предусмотренных ФГОС и стандартом «Педагог» видов деятельности (трудовых функций) риторическим содержанием; г) отказ от попыток формализовать и теоретизировать итоговую аттестацию выпускника-педагога.

Итак, качество сформированной коммуникативно-жанровой компетенции и шире – риторической личности учителя должно проверяться в условиях реальной практики и включаться в критериально-оценочные параметры его квалификации. Риторика должна войти в *базовую* часть высшего педагогического образования России, независимо от профиля подготовки.

Библиография

- Афанасенко О.Б. Косвенное педагогическое воздействие как способ формирования универсальных коммуникативных учебных действий // Коммуникативная культура личности: теория и практика формирования: сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции / Под ред. Л.В. Гордеевой, Т.Ю. Зотовой, А.П. Сурковой, Т.А. Федосеевой. – Новокузнецк: РИЦ НФИ КемГУ, 2015. – С. 10–17.
- Вершинина Г.Б. Коммуникативная культура учителя-словесника в XXI веке: лингвометодические основы формирования. – Русский язык в поликультурном мире: II Международный симпозиум / Отв. ред. Е.Я. Титаренко: сб. науч. статей. В 2-х т. Том 2. – Симферополь: ИТ «Ариал», 2018. – С. 38–44.
- Вершинина Г.Б. Проблемы классификации педагогических жанров // Школа профессора Т.А. Ладыженской: Коллективная монография. Выпуск 2 / Под ред. Н.А. Ипполитовой, З.И. Курцевой. – М.: Баласс, 2010. – С. 45–51
- Вершинина Г.Б. Учитель словесности для будущего (к проблеме формирования коммуникативной компетенции бакалавра) // Медиариторика и современная культура общения: наука – практика – обучение. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. – С. 326–332.
- Иванцова Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского государственного университета. – Томск: ТГУ, 2010. – № 4 (12). – С. 24–32.
- Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 496 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
- Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий: вопросы выбора или перемены профессии. – Обнинск: Принтер, 1993. – 56 с.
- Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры. – Монография: в 3-х томах. – Орел, 2007. – 478 с.
- Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М.: Флинта, 2003. – 840 с.
- Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
- Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 494 с.
- Федосеева Т.А. Задания коммуникативного характера в профессиональной подготовке будущего учителя // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 76–79.
- Щербинина Ю.В. Речевая агрессия. Территория вражды. – М.: Форум, 2013. – 400 с.
- Эффективная коммуникация: История. Теория. Практика: Словарь-справочник / Отв. редактор М.И. Панов. – М.: ООО «Агентство КППП «Олимп», 2005. – 960 с.

Современный кинематографический текст как способ становления профессиональной языковой личности будущих режиссеров (на материале диагностических эссе студентов)

Горшкова Валентина Владимировна

Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, Россия
192238, Санкт-Петербург, улица Фучика, 15
доктор педагогических наук, профессор
Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации
E-mail: vvgorshkova@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается контекст становления профессиональной языковой личности студентов – будущих режиссеров. Рассматривается феномен кинематографического текста как отражение состояния современной социальной реальности. Раскрываются причины кризиса социокультурной идентичности в условиях современной России и обосновывается необходимость социально-философской рефлексии в кинематографическом искусстве. На основе материалов диагностических эссе студентов исследуется проблема человека как ответственного субъекта выбора (на примере анализа кинематографического текста фильмов отечественного режиссера Юрия Быкова).

Ключевые слова: современный кинематографический текст, профессиональная языковая личность, социальная реальность, отечественный кинематограф, кризис социокультурной идентичности, социальная рефлексия, человек как субъект выбора.

УДК 791.43

Modern cinematic text as a way of forming future film directors' professional linguistic personality (a case of students' diagnostic essays)

Valentina V. Gorshkova

Saint Petersburg University of Humanities and Social Sciences, Russia
192238 Saint Petersburg, Fuchika Str., 15
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Honored Worker of Higher School of the Russian Federation
E-mail: vvgorshkova@yandex.ru

Abstract. The article reveals the context of upbringing the professional linguistic personality of students training to become film directors. The paper considers the phenomenon of a cinematic text as a reflection of the state of modern social reality, reveals the causes of the crisis of sociocultural identity in the context of modern Russia, substantiates the need for socio-philosophical reflection in cinematic art. Drawing on the materials of students' diagnostic essays, the author studies the problem of a person as a responsible subject of choice analyzing the film scripts by Yuri Bykov, the domestic director.

Keywords: modern cinematic text, professional linguistic personality, social reality, domestic cinematography, crisis of sociocultural identity, social reflection, a person as a subject of choice.

UDC 791.43

Введение. В современной науке понятие текста не сводится к последовательности знаков языка, реализованного в виде письменного произведения. Текст рассматривается исследователями как некий феномен, интегративно объединяющий различные пласты и уровни бытия человека. Текст способен выступать неким средством фиксации и трансляции человеческого опыта, что и позволяет экстраполировать данное понятие практически на любую область созидательной деятельности человека. Понятие «текст» возможно применять не только к литературе, но и к различным объектам культуры – например, «музыкальный текст», «архитектурный текст», «кинематографический текст» и др.

Понятие «кинематографический текст» возникло в 1960-е гг., когда в науке разрабатывались новые концепции понимания термина «текст» [Аронсон 2012: 22]. Кинематографический текст является сложной комплексной структурой, использующей образную систему языка посредством применения аудиовизуальных средств. Основная особенность кинематографического текста заключается в том, что он использует систему образов и метафор, которые доминируют в тексте киноповествования. Как правило, в фильме метафоричны и речь киногероев, и имена, и названия.

В кинематографическом, как и в любом другом культурном тексте, присутствуют два уровня – уровень изображаемой реальности и уровень ее восприятия зрителем. Необходимо осознавать, что эти уровни разделять недопустимо: культурный текст, лишенный зрителя, превращается в бесполезное хранилище статичной информации, и не способен создавать новые информационные потоки [Лотман 2000: 676]. Непрерывно воссоздавать себя, меняя и обретая новые смысловые значения, культурный текст способен лишь при наличии зрителя. По словам М.М. Бахтина, «в произведение входит и необходимый внетекстовый контекст его. Произведение как бы окутано музыкой интонационно-ценностного контекста, в котором оно понимается и оценивается» [Бахтин 1979: 370].

Исторический дискурс. Как отмечают кинокритики, в 1990-е гг. была утрачена «консолидированная кинематографическая реальность» [Россия: после империи 2000]. Прежние отечественные фильмы не пользовались популярностью у зрителя, а новых по сути своей не существовало. Киноискусство перестало транслировать культурные и морально-этические ценности, все больше ориентируясь на развлекательное содержание. Режиссеры стали отступать от традиций отечественного кино, ориентируясь преимущественно на западные модели и не учитывая, что они идут вразрез с национальной культурной идентичностью. В связи с этим репутационная характеристика российского кино опустилась до достаточно низкой отметки, и доверие значительной части зрителей было утрачено.

В отличие от советского кинематографа, который в качестве героев предлагал образы патриотов, героев труда, рабочих людей и ученых, современное кино на первый план выводит, как правило, людей, успешных с позиции ценностей современного общества: бизнесменов, авантюристов, криминальных авторитетов, представителей «золотой молодежи» и т.д. Иными словами, героем современности становится человек, главным критерием успешности которого выступают не духовные, а материальные блага, полученные любыми, в том числе и незаконными, средствами. Жизнь такого героя чрезвычайно благополучна, красива и привлекательна внешне, но абсолютно бессодержательна и примитивна внутри. И, как отмечают исследователи, «современное кино заполняют подобные образы симулякров – «ненастоящих», неподлинных героев, с неопределенным отношением к миру и размытой системой ценностей» [Сенникова 2017: 259].

Социально-культурный контекст современности. В условиях кризиса культурной идентичности зрители испытывают особую потребность в кинематографическом тексте как художественной рефлексии в отношении современной социальной реальности. Несмотря на то, что современный отечественный кинематограф практически свободен от давления идеологии и цензуры, можно говорить о том, что многие режиссеры впали в некую растерянность, не имея четких идейных установок и идеологических скреп. Как чрезвычайно точно отметил вице-президент Российского фонда культуры, «сегодняшнее российское кино производит впечатление, что правда жизни никому не известна или никого уже не интересует, поскольку никто не запрещает ее говорить» [Сенникова 2017: 260]. Действительно, одним из главных условий процветания искусства является вовсе не безграничная свобода, предоставленная творцу, а социокультурная идентичность, которая находит свое проявление не только в положительной оценке характерных черт современного социума, но также в от-рефлексированном, выстраданном неприятии некоторых его особенностей.

Современные философы утверждают, что чем лучше устроен социум, тем меньше в человеке человеческого [Гиренок 2016]. Имеются веские основания утверждать, что человек и социум сегодня находятся в некоем «режиме всеобщего падения» и, что самое парадоксальное, многие этим гордятся. Мышление примитивизируется, человек забывает и перестает верить, что он способен, может и должен стать чем-то большим, нежели он является сейчас. Человек как особая целостность пока еще находится в состоянии становления, поскольку оттолкнувшись «от одного (животного) берега, до другого (подлинно человеческого, соответствующего возможностям плодотворного доопределения мира) еще не добрались» (В.Н. Сагаатовский).

Однако помыслы современных людей все реже обращаются к вопросам глобального масштаба; человек забывает, что он – творец, от деятельности которого зависит развитие мира, и только он определяет, каким будет это развитие – совершенствованием или деградацией. «Современный человек хочет быть тем, что он есть, и не хочет быть тем, чем он может стать» (Ф. Гиренок). Возникают вполне закономерные вопросы: есть ли и каковы возможности влияния человека на ход социального и культурного развития, а тем самым, и на условия его собственного жизненного бытия; почему именно таким образом должна меняться его социальная позиция; как могут и должны государство и социальные институты стимулировать активность человека как субъекта, чтобы с максимальной эффективностью придавать ему креативное движение в общем, профессиональном и личностном развитии.

В условиях современного общества, одной из чрезвычайно остро стоящих проблем которого является инфантильность, не только молодые, но и вполне взрослые люди стремятся сознательно определять себе позицию не субъекта, а объекта выполняемой деятельности. Однако подлинной характеристикой человека как субъекта собственной деятельности являются активность, внутренняя мобильность его сознания и рефлексии, собственный выбор ответственных решений, что и будет его отличать от объекта. Человека как субъекта собственного развития значительно труднее (в сравнении с объектом) использовать, подавлять, оценивать, производить с ним различного рода манипуляции, одним словом, труднее игнорировать причины его несогласий, возражений, сопротивлений, не считаться с его личностной позицией и результатами его деятельности.

Но, несмотря на то, что рождается время, когда «сдаются позиции иронического сопротивления» и когда уже «человек не может презирать самого себя» (Ф.Ницше), остается уверенность в том, что не существует другого пути гуманности, кроме непрерывной работы над собой. Поэтому, награждая человека всеми «мыслимыми и не мыслимыми формами ответственности», надо иметь в виду: должно прийти практическое понимание того, что «только тогда человек движется вперед и живет, и служит людям, когда он знает, насколько он отступил от истины, и потому считает себя дурным. Если же он ищет оправдание своему греху и доволен собой – он мертв» (Л.Н. Толстой).

Среди современных отечественных режиссеров немногие имеют желание, внутреннюю потребность и даже смелость обращаться к острым социальным проблемам и обнажать присущие обществу пороки. Одним из режиссеров, в чьем творчестве находит реализацию социально-философская рефлексия, является Юрий Быков, который родился и вырос в небольшом городе, а потому ему не понаслышке известны «проблемы простого народа». Его фильмы вскрывают социальные, политические, экономические и морально-этические проблемы современного социума. Имея четко сформировавшуюся гражданскую позицию, режиссер не противопос-

твояет себя и свое творчество стране и обществу, напротив – герои его фильмов живут и действуют среди обычных людей.

Анализ диагностических эссе студентов. В одном из ведущих гуманитарных вузов Санкт-Петербурга студентам направления подготовки «Режиссура кино и телевидения» было предложено ознакомиться с кинематографическими текстами картин Ю. Быкова «Жить», «Майор» и «Дурак» как отражением наиболее актуальных проблем современной социальной реальности. Режиссер предлагает зрителям своего рода зеркало: поднимая острейшие социальные проблемы, он невольно побуждает зрителя (и делает это мастерски) поставить себя на место героев и кому-то задуматься, а кому-то ужаснуться – а что бы он, зритель, сделал в подобной ситуации, от которой никто не застрахован? Находясь в социуме, взаимодействуя с его различными сегментами, человек не может быть изолирован от этого. Каждый человек может неожиданно оказаться в непредвиденной, абсолютно непредсказуемой ситуации жизнеопределяющего выбора, от которого зависит не только его судьба, но и судьба многих окружающих.

Современный кинематографический текст – это текст искусства, дающий возможность целостного восприятия действительности, включающего возможность не только интеллектуального, но и визуального восприятия состояния современного социума и человека в нем. Восприятие кинотекстов подобных фильмов – это безусловная обращенность зрителей к социальной реальности, в которой живет каждый из нас, а также это проникновение вглубь своего сознания, размышление и работа с собой о поведении и судьбах героев. Отвечая на фундаментальные вопросы, которые ставит режиссер, студенты более явственно осознают противоречивость и сложность своей позиции и своего места в социальной реальности, делают для себя определенные выводы в соответствии с вновь открывающимися и актуализирующимися фактами, проблемами.

После просмотра фильмов студентам было предложено написать творческую работу в форме диагностического эссе с целью представления емкого и краткого анализа, включающего в себя целостный взгляд на кинематографическое содержание фильмов Ю. Быкова «Жить», «Майор», «Дурак».

Многие студенты положительно оценили творчество Ю. Быкова, отметив, что в его фильмах находят отражение актуальные проблемы современности, нуждающиеся в освещении: «Быков снимает отличные фильмы, на фоне современной жизни тема его кинематографических текстов чрезвычайно своевременна, более того, через «частные случаи, детали он показывает общие тенденции, закономерности бытия. Это важно, потому что мы живем вокруг того, чего не знаем и о чем даже не догадываемся».

«Посмотрев фильмы Ю. Быкова, я поняла, что наконец-то в нашем отечественном кинематографе появилась режиссер, который ставит фильмы о настоящей русской жизни с ее проблемами, такими, как взяточничество, растрата бюджета, злоупотребление властью и т.д. Острые социальные проблемы в обществе – вот что нужно показывать, а не комедии и мелодрамы, которые как фильмы по сути пусты».

«У Быкова хороший сценарий, который не идет в противоречие с режиссурой, более того, музыкальный текст-сопровождение (контекст) тоже авторский»; «целостность художественного текста очевидна; он не боится говорить о том, что все замалчивают». «Талант Быкова в том, что во всех своих трех фильмах он не знакомит нас с героями, он сразу бросает зрителя в действие (активно, жестко, резко), ввергает в конфликт в контексте обиденного действия, то есть именно шоковая ситуация помогает зрителю вскрывать и добираться до сути истины». «Плотный кинематографический текст, море проблем и тематик, весьма насыщенный и динамичный сценарий – все очень понравилось, неотрывно следишь за кучей неожиданных и непредсказуемых событий, коллизий, интонаций».

В то же время, часть студентов выразила негативное отношение к тематике фильмов и режиссерским приемам, которые были в них использованы: «Проблема режиссера в том, что он показывает жизнь, как она есть, а искусство не должно копировать то, что происходит вокруг нас, в связи с чем возникают неоднозначные чувства»; «фильм не понравился, потому что победили обстоятельства, а не человек».

Некоторых студентов озадачила и даже огорчила некая недосказанность в финале, характерная для картин Ю. Быкова: «Режиссер не оправдывает ожидания зрителей, сбрасывает выводы на нас, завершенности нет, выхода из ситуации нет и перспективы не обозначены. Скорее всего, он сам их не знает». Вместе с тем, интересны контекстуальные предположения другой части студентов о том, что «после долгих раздумий Ю. Быков решает, что нет смысла бороться с обществом и тем более что-то ему доказывать, даже если оно не право». Эти идеи коррелируют с позицией самого режиссера – по словам Ю. Быкова, авторы времен Толстого и Достоевского не создавали работы без некоего завершенного эпилога, теперь же творческие подходы и средства выразительности изменились: «Автор в те времена просто-напросто не мог поставить человека перед фактом бессмысленности жизни, перед фактом отсутствия принципов. Сейчас художник говорит так: "Я честный, поэтому я честно скажу, что смысла нет"» [Аверин 2017].

В данном случае представляется уместным по аналогии с Умберто Эко утверждать, что можно условно разделить аудиторию на зрителей первого и второго уровня [Эко 2013]. Зритель первого уровня всего лишь хочет узнать, что происходит и чем кончится история. Зритель второго уровня идет дальше и пытается разобраться, осмыслить, как текст устроен, какие художественные средства завладели его вниманием при первом просмотре, и какую идею хотел донести до зрителей автор.

«Не понравилось отсутствие действенной сверхзадачи, поскольку режиссер не предлагает решений и выхода из порочного круга». Вероятно, студенты-режиссеры «сверхзадачу» понимают в классической парадигме, ожидая в финале опредмеченную цель как готовый результат. Режиссер же предлагает финал, превосходящий стереотипные ожидания, побуждающий зрителей к рефлексии и душевному труду, претендуя тем самым на реализацию авторской сверхзадачи.

Однако вместе с тем было чрезвычайно остроумное умозаключение одной студентки: «Главная сверхзадача фильма «Жить» – не попасть в подобную ситуацию никому из нас». Ей удалось отрефлексировать идеи и в целом весь кинематографический текст и понять, что условно на месте главного героя может оказаться любой из нас в различных пространствах бытия. Фильм выполнит свою сверхзадачу, если «научит нас не попадать в подобную ситуацию, разбираться в людях, среди которых есть недочеловеки и просто твари», а режиссер показал, «как надо выживать среди всего этого». «Мне кажется, что основной целью фильма и режиссера было поднять обычно замалчиваемую проблему принятия решений и ответственности за них. Человек редко готов принимать правильные решения, брать на себя ответственность за содеянное. Людям проще живется, если решения принимают за них, если им говорят, как себя повести в той или иной ситуации».

Некоторые студенты предположили, что режиссер ставил перед собой задачу «пробудить у зрителей чувство несправедливости, связанное с происходящим в России». Действительно, сейчас многие деятели киноискусства пытаются привлечь внимание к вопросу несправедливости и тем проблемам, которые она за собой влечет. Например, режиссер С. Урсуляк вкладывает в уста главного героя телесериала «Ненастье» следующую фразу: «Все стало рушиться, когда мы потихоньку согласились с тем, что несправедливость – это норма».

Вместе с тем, у незначительной части студентов прочитывалось абсолютное непонимание поведения героев, их поступков, их отношений во вдруг образовавшихся вокруг них обстоятельствах: например, «непонятна мотивация охотника в фильме «Жить», при том, что если даже мотивация и была, то в тех условиях, в которые внезапно попал охотник, он ее не осознавал, не понимал, и поэтому вряд ли мог (или должен был) ею руководствоваться». Более того, отдельные студенты убеждены в хладнокровии охотника, вынужденного стрелять в человека («убей или будешь убит» – лишает его выбора один из героев фильма): «охотник не понятен, отношение к ситуации не проявляет», «охотник не расстраивается, как-то легко убивает», «охотник – овца, и после того, как убивает, остается овцой».

Как видно, для этих студентов, будущих режиссеров, в их восприятии целостного кинематографического текста преобладает фабульность, поверхностная содержательность, пунктирная смена кадров и в целом не осознается психологический ресурс антропологических ощущений охотника, впервые в своей уже солидной жизни внезапно попавшего в неразрешимую ситуацию. Можно предположить, что студенты испытывают затруднения при психологическом восприятии кинотекста, при адекватном прочтении позы, мимики и интонации в поведении героев.

Речевой контекст этого фильма построен на сжатых, кратких, неразвернутых диалогах, которые заставляют зрителя пристально и внимательно вслушиваться в содержание текста, понимая простую закономерность: чем скупер, плотнее речевой текст в диалоге, тем больше смысловой нагрузки он несет. Однако такие событийные диалоги героев некоторыми студентами были поняты и охарактеризованы как «театральные диалоги», «неестественные», «наигранные», «неубедительные». Это странно слышать от будущих режиссеров, для которых жесткость и отрывистость незавершенной мысли как раз приглашает к совместному размышлению, интригует наполненными паузами и погружает во внутреннее размышление, что никак нельзя назвать наигранностью. Наигранность и театральность, как правило, предполагают предсказуемость содержания текстовой речи, которую зритель может угадать в последующих актах содержания диалога.

Прочтение кинематографического текста и глубинное проникновение в него является мощным средством познания, стимулом для самостоятельного добывания знаний, расширения собственного сознания. Как отметили студенты, «Смотреть фильм – это значит работать с собой, это повод учиться что-то делать, принимать решения». «Просмотр и анализ кинематографического художественного текста в восприятии современного человека создает условия для грамотного интеллектуального и экзистенциального саморазвития».

Значительная заслуга режиссера заключается в том, что сюжеты его фильмов апеллируют к глубинному сознанию человека: «Фильмы Ю. Быкова перевернули у меня отношение к жизни и к себе». «Смотришь – и думаешь, и сам выбираешь: кто прав, кто неправ, кто человек, а кто «тварь дрожащая», кто волк, а кто овца, а также почему один герой безвольный, а другой родился хищником, почему надо и кто дал право выбирать жертву и уничтожать ее, и везде ли должен быть вывод в финале фильма?» «Режиссер убеждает в том, что в жизни чуда не происходит, и этим однозначно нравится фильм с его органичными диалогами. Надо просто понимать, что герои фильма не подростки, не мы, и режиссер показывает, как убивают Добро тотальным человеческим эгоизмом и пренебрежением человеческими жизнями». Еще Ф. Ницше в свое время писал: «Те, кто творят добро, только и понимают, что это добро. Те, кто принимает добро, не понимает, что это добро».

В ходе обсуждения у одного из студентов весьма убедительно прозвучала идея о том, что «меня зацепила фраза «все мы гниды, когда жить хочется», которая коррелировала с фразой героя из фильма «Майор»: «здесь все мы люди, за чертой – звери. Мир не переделаешь». Речь идет об измелеченности человеческого героизма и крушении поступка как подвига, а может быть, об отсутствии героя как такового, чего нельзя сказать о фильме «Дурак». Здесь для многих «герой нашего времени», для кого-то и в образе «дурака», все-таки присутствует, динамично и естественно совершая действия и поступки.

«В фильме «Дурак» перед зрителями стоит вопрос – герой ли сантехник Никитин? Может, он действительно дурак? Каждый сам ответит на этот вопрос, но я считаю и буду утверждать, что такие «дураки» необходимы обществу, и именно без таких «дураков» общества как единого целого нет. Никто в мире не отменял такие понятия, как совесть, душевные порывы и просто гуманность в обществе».

«Смотря эту картину, я задавалась лишь одним вопросом – неужели все может быть так, неужели все так плохо? И давала себе ответ – да, все так, это жизнь, несмотря на то, что некоторые моменты утрированы. Мне хотелось бы, чтобы в мире было больше таких людей как главный герой; если такие люди не будут существовать, то в мире воцарится тотальное равнодушие, а ведь все мы люди, у которых должна быть душа, сострада-

ние, желание помочь». «Мне кажется, такие фильмы должен посмотреть каждый и выразить лично свое мнение и точку зрения по поводу произошедшего самому себе. А читать чужое мнение и говорить «правильно» или «неправильно» здесь просто неуместно».

Наиболее вдумчивые и проницательные студенты смогли сформулировать не только личное мнение о кинокартинах, но и профессиональное, претендующее на некое социально-философское обобщение: «Заслуга режиссера в том, что в фильме «Дурак» он отказался от привычного противопоставления: плохие чиновники – хороший народ. В отличие от классической русской литературы, мы не видим здесь «народа-богоносца». Народ здесь спился, деградировал и не понимает смысла своего существования. Люди не хотят, чтобы их спасали. Первоначально может показаться, что фильм насыщен гиперболами, но позже, проводя аналогии с нашей действительностью, начинаешь понимать, что автор не преувеличивает. «Дурак» – это не карикатура, не антиутопия, не гротеск. Наше общество глубоко больно, и этот фильм – диагноз, если не сказать больше – приговор. Человек познает мир с помощью искусства, используя художественные образы. В метафорическом смысле дом и весь город – это наше государство. Страна без идеологии, а значит, без цели, уверенно движется навстречу гибели. Фильм дает нам понять, что один в поле не воин, и остановить коррумпированную машину власти невозможно. А если ты и попытаешься, то ты «Дурак», и тебя поглотит система».

Главная идея кинофильма «Майор» – в необходимости уметь принимать правильные решения и просчитывать варианты предполагаемых последствий как для самого героя, так и для окружающих. Убедительную иллюстрацию к этой идее находим в рецензиях студентов: «этот фильм очень тяжелый, способный заглянуть в душу даже самому рациональному, жесткому, безразличному человеку». «Что касается героев, то я осуждаю Сергея, он принял ложное решение. Конечно, ребенка не вернешь, но других смертей можно было бы избежать, и поступить по совести».

Далеко не многие поняли образ второго главного героя в этом фильме, Павла, чью роль исполняет сам режиссер, который весьма убедительно играет свой артистический текст, талантливо запечатленный оператором. «Я оправдываю Павла, у него есть сердце, он пытался поступать по-человечески, по-дружески, но сложившиеся обстоятельства сделали из него зверя». «Он давал возможность Сергею принять решение самому (и где-то ждал от него правильного выбора), но то решение, которое принял Сергей, не оставило выбора Павлу».

«В фильме «Майор» показана жизнь «офицеров» полиции. Очень интересно, что права убивать и права решать, кому сколько жить, никто этим людям не давал, с каким бы званием они ни ходили и какие бы заслуги перед Родиной ни имели. Фильм оставляет сильное впечатление, есть над чем подумать, над чем задуматься, чему возмутиться». «Открытый финал фильма без намека на позитивную сверхзадачу, с одной стороны, оставляет ощущение безнадежности. Если бы конфликт разрешился положительно, зрители почувствовали бы надежду на какое-то светлое будущее, но режиссер не пошел по этому пути. Для него такая надежда является чем-то лживым, она парализует – зритель, посмотрев фильм с позитивно разрешившимся конфликтом, подсознательно решил бы для себя, что для борьбы нет нужды, ведь добро всегда побеждает зло. Быков же старается наиболее полно отразить современные реалии, показать зрителям, что даже если те, кто способен понять и осознать свои ошибки, старается быть честным и справедливым, это не изменит ситуацию, потому что таких людей слишком мало. Они не смогут выстоять против целой системы, основанной на страхе, эгоизме, несправедливости. Открытый финал говорит о неизвестности, которая стоит перед каждым из нас».

«Я думаю, что у фильма открытый финал, потому что режиссер хотел дать зрителям возможность самим делать выводы и формировать мнение насчет персонажей и их поступков. Может быть, потому, что в фильме показана правда, каждый должен решить самостоятельно, что делать с этой правдой – принять ее, обойти, погрузиться в нее, посмеяться над ней или разрушить?»

Некоторые студенты очень точно подметили, какую опасность и угрозу для социума несет ситуация, когда система начинает доминировать над человеком. Система по сути своей не находится в контексте безусловной нравственности и, защищая и утверждая интересы определенных узких групп, причащает человека к существующим нормам, обычаям и правилам, тем самым избавляя его от собственных личных, действительно непременных нравственных сомнений. Когда в системе общественных отношений нравственность подменяется какой бы то ни было системной идеологией, формируется духовно опасный и труднопреодолимый порок, поскольку идеология обладает способностью отделяться от сознания субъекта и выступать в форме демагогической, рассудочной, постоянно задаваемой структуры, с неустрашимой силой давления массового воздействия и внушения.

«Мне кажется, режиссер снял универсальную историю, которая могла произойти не только в России, но в любой стране мира. Этот фильм о том, как система защищает саму себя, идя против сострадания, человечности и законов. И в данном случае вина лежит не столько на государстве, сколько на «низах» – жителях этого замкнутого мирка. Майор осознает, какое страшное преступление совершил, но, тем не менее, идет на подлог и подтасовку фактов, а его коллеги покрывают «своего», невзирая на весь ужас подобных событий. Возникает парадоксальная ситуация – те, кто должен предотвращать и раскрывать преступления, сами оказываются запятаны кровью невиновных людей. Однако, подобная круговая порука лишь затягивает петлю на шеях ее участников – слишком много людей оказываются к этому причастны. Режиссер, показывая в фильме ужасную ситуацию, смог не скатиться в грязь и чернуху. Герои его картины не законченные мерзавцы и злодеи, а обычные люди, имеющие для своих поступков конкретные причины. За ними интересно следить, за них переживаешь, как в реальной жизни».

«Сказать, что фильм «Майор» меня потряс – значит не сказать ничего. Я был в шоке еще часа три-четыре после просмотра. Наверное, каждый из нас не раз думал о том, как бы мы себя повели, оказавшись в стрессовой или даже в критической ситуации. Но думать – это одно, а реально столкнуться – это совсем другое».

Жизнь многих людей может необратимо перевернуться в один миг, а дальше встает вопрос выбора. И вот тут каждый ведет себя точно так, как сказал один из героев фильма: «Все – люди, за чертой все – звери. Мир не переделаешь». Черта – это грань, за которой Человек перестает жить по законам человека и начинает жить по звериным законам – законам выживания. Морали нет, остается животный инстинкт. Каждый переходит черту в разные моменты времени, пытаясь оставаться Человеком, но итог один – переходят все, никто не остается вне игры».

Часть студентов попыталась составить целостное впечатление о кинематографических текстах всех трех фильмов («Жить», «Майор» и «Дурак»); они вычленили ведущие идеи кинотекста (разобщение социума и распад социальных связей; надлом и срыв психики; уничтожение мешающего на пути к возвышению «человеческого материала»; идея расчеловечивания человека; идея власти и денег; идея о том, что за чертой все люди превращаются в зверей и по-другому никак), рассмотрели их динамику движения и развития, отследили, как идеи-замыслы режиссера влияют как на возвышение, так и на падение героев фильма. Так, сравнительная характеристика героев отмечается через призму происходящего, и если герои фильма «Майор» сдают и принимают нормы поглощающей их системы профессионального сообщества, то герой фильма «Дурак», несмотря ни на что, борется до конца.

Студенты органично монтировали в текст рассуждений свои ассоциации из других художественных произведений: «Данко всегда умирает, трусость всегда сильна, как говорил еще А. Тарковский в фильме «Сталкер», а тот, кто борется с толпой, как правило, проигрывает ей». Некоторые провели параллель между начальником РУВД Панкратовым, героем фильма «Майор», и полковником из рассказа Л. Толстого «После бала»: подобно тому, как полковник добр и нежен с дочерью, но жесток с рядовыми, так и Панкратов для внуков – любящий дедушка, а для подчиненных – строгий начальник, часть системы, который готов преступить закон и нормы морали, чтобы защитить ее и себя. Таким образом, мы видим подтверждение тезиса Ю. Лотмана, который утверждал: «всякий сколь-либо сложный текст (текст культуры) имеет способность воссоздавать вокруг себя контекстную ауру и, одновременно, вступать в отношения с культурным контекстом аудитории» [Лотман 2000: 677].

В наше время, когда непредсказуемость стала своеобразным брендом современной социальной реальности, чрезвычайно важно углубленно изучать и осознавать (в том числе через художественную форму) социальную реальность, которая несет в себе значительный градус неопределенности и несправедливости. Молодежи необходимо иметь четкое представление о том, какие процессы происходят в современном обществе, чтобы непредсказуемость не стала фатальной неожиданностью. Современный человек поставлен перед необходимостью заниматься не столько собой, сколько думать о том, как создать «порядок вокруг себя» (М.К. Мамардашвили).

Заключение. На современном этапе в обществе идет нелегкий процесс осмысления актуальных реалий. Подлинность осознания не облегчает жизнь, не делает ее проще, однако нужно понимать, что иного пути нет; неосознание – это путь к деградации, когда в социуме нет реалистичного взгляда на жизнь, а, следовательно, и перспектив дальнейшего развития. Уход от осознания проблем инфантилизует общество и приближает то, что отражается в фильмах как произведениях искусства, которое, как считал М. Горький, является своеобразным увеличительным стеклом.

Будущим режиссерам в стенах вуза необходимо познавать творчество своих коллег-современников, среди которых не так часто встречаются те, кто ответственно и смело обнажает пороки и острые противоречия общества. Им следует искать свой творческий почерк, свою нишу и чувствовать своевременность репрезентуемой проблематики, понимать ее изнутри, уметь талантливо облачить в художественную форму. Такие режиссеры смогут объективно и профессионально показать существующую действительность, тем самым внося неопределимый вклад в понимание исторических и актуальных проблем России. Как считают современные культурологи и философы, именно приобщение к культуре делает человека «сложным». Появление таких пластов современных кинематографических текстов чрезвычайно обогащает общий культурный фон и способствует подготовке сложного, думающего человека.

Библиография

- Аверин Г. Интервью с режиссером Юрием Быковым [Электронный ресурс] // The Wall Magazine. – 2017.
 Аронсон О.В. Кинематографический текст и тексты о кино // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 2 (7). – С.21–24.
 Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. – М.: Совет. Россия, 1979. – 318 с.
 Гиренок Ф.И. Измучившиеся грезами [Электронный ресурс] // Литературная газета. – 2016. – № 25–26.
 Лотман Ю.М. Семiosфера. СПб.: «Искусство-СПб», 2000. – 70 с.
 Россия: после империи // Искусство кино [Электронный ресурс]. – 2000. – №4.
 Сенникова В.В., Савельева Е.Н. Образ героя в отечественном кинематографе: от образцовой модели социализма к неопределенности постсоветского времени // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2017. – № 27. – С. 251–262.
 Эко У. Именно о нас, о том, что с нами может случиться [Электронный ресурс] // Новая газета. – 2013. – № 126.

Феномен русскоязычного писателя: на перекрестке традиций¹

¹Калиева Альмира Кайыртаевна

²Ананьева Светлана Викторовна

¹Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова, Казахстан
050010, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29
Кандидат филологических наук
E-mail: Almira_kalieva.8@mail.ru

²Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова, Казахстан
050010, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29
Кандидат филологических наук, ассоциированный профессор
E-mail: svananyeva@gmail.com

Аннотация. Сложный культурный контекст современности, характеризующийся целым рядом проблем, создает предпосылки для качественно нового осмысления роли творческой личности в культуре. Полиэтническое казахстанское общество на современном этапе развития характеризуется многообразием культурного ландшафта и культурной мозаики. Синтез герменевтики и феноменологии, которая анализирует смысл и методы понимания текста, позволяют раскрыть смысл текста в его социокультурном контексте. Феномен писателя на перекрестке традиций выходит за пределы теории и истории литературы, вовлекая в себя проблемы историко-культурные, социолингвистические, культурологические, что и раскрывается в данной статье.

Ключевые слова: стиль, слово, произведение, авторское сознание, жанровое своеобразие, национальная идентичность.

УДК 821.161.1.0

The phenomenon of a Russian-speaking writer: At the crossroads of traditions

¹Almira K. Kalieva

²Svetlana V. Ananyeva

¹Institute of Literature and Art named after M.O. Auezov, Kazakhstan
050010 Almaty, Kurmangazy Str., 29
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: Almira_kalieva.8@mail.ru

²Institute of Literature and Art named after M.O. Auezov, Kazakhstan
050010 Almaty, Kurmangazy Str., 29
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: svananyeva@gmail.com

Abstract. The complex cultural context of our time, characterized by a number of problems, creates preconditions for a qualitatively new understanding of the role of a creative personality in culture. The multiethnic Kazakhstani society is characterized by a diversified cultural landscape and cultural mosaic. The synthesis of hermeneutics and phenomenology, which analyzes the meaning and methods of understanding the text, makes it possible to reveal the meaning of the text in its socio-cultural context. The phenomenon of the writer at the crossroads of traditions is the focus of this article and goes beyond the theory and history of literature, involving historical and cultural, socio-linguistic, and cultural problems.

Keywords: style, word, a work, author's consciousness, genre originality, national identity.

UDC 821.161.1.0

Введение. В области мирового литературоведения накоплен колоссальный материал и огромный опыт в области изучения отдельных национальных литератур, разработаны принципы сравнительного рассмотрения эволюции филологической мысли. Перекрестье традиций придает авторскому видению уникальные идейно-художественные проекции.

К традиционным исследовательским областям компаративистики подключаются изучение влияний, исследование рецепции и воздействия казахской и русскоязычной литературы Казахстана на мировую и мирового литературного процесса на отечественную литературу; имагология, переводоведение, культурный трансфер. Наблюдается сохранение и развитие «открытого критического пространства, принимающего во внимание параллели между перекликающимися концептами и эпистемологическими традициями постколониального и деколониального дискурсов» [Тлостанова 2020: 42].

¹ Статья подготовлена в рамках научного проекта AP09259694 «Современное литературоведение и когнитивная парадигма» грантового финансирования МОН РК.

Материалы и методы. Материал исследования – творчество русскоязычных авторов Казахстана О. Сулейменова и А. Ахетова. Методами исследования являются объективно-аналитический, историко-литературный и сравнительно-типологический.

Обсуждение. Феномен русскоязычного писателя на перекрестке культур и литератур привлекает внимание многих исследователей. Читая курсы по русской и русскоязычной литературам Казахстана студентам, магистрантам, докторантам Казахского национального университета имени аль-Фараби (Алматы), являясь научными руководителями диссертаций, членами Диссертационного совета Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева (Нур-Султан), выступая рецензентами на защитах PhD диссертаций, авторы данной статьи четко разграничивают понятия «русская литература Казахстана» и «русскоязычная литература Казахстана».

В современной парадигме гуманитарного знания художественная литература, вбирая в себя опыт мифологии, религии, философии, гуманитарных и естественных наук, становится отдельной формой мировосприятия и мировоззрения. Писатели вступают в диалог со временем, предугадывая перспективу и эскиз будущего. Студенты вузов перечитывают произведения художественной литературы заново, что, безусловно, оказывает влияние на развитие как культуры чтения, грамотности, так и речемыслительной культуры.

Художественные тексты прочитываются студентами, магистрантами и докторантами с использованием разных культурно-исторических и литературных кодов. Важен диалог культур с точки зрения языковой картины мира и языковой личности, что, несомненно, оказывает влияние на формирование молодого педагога, специалиста-гуманитария, владеющего иностранными языками, креативного, творческого, думающего.

В культурном процессе страны наблюдаются две противоречивые тенденции. С одной стороны, возвращены многие имена деятелей культуры, искусства, писателей, поэтов, изданы их сочинения, опубликованы многочисленные произведения устного народного творчества, оставшиеся в неизвестности. Благодаря этому общество и культура значительно обогатились. Национальные культуры получили импульс к развитию, обрели возможность оценить свое место в культуре мира и определить свой вклад в развитие человеческой цивилизации. Народ Казахстана, получив доступ к запретным ранее источникам, вернул свою историческую память.

С другой стороны, в культуре наблюдаются негативные процессы. Евразийская ментальность и открытость привели к проникновению в Казахстан многочисленных явлений культуры, не присущих данному региону. В условиях глобализации упрощается проникновение зарубежных моделей культуры. Каждая из национальных культур опирается в своем развитии на собственные исторические корни, на собственные национальные традиции. Но национальным литературам Казахстана присущи и общие тенденции развития, наличие стилевых исканий, духовная общность, что заложено исторически, а также процессы взаимовлияния и взаимодействия, поскольку литература отражает происходящие в действительности изменения общественно-экономического характера. В сложившихся условиях на первый план выдвигается приоритет духовных ценностей, вопрос сохранения национальной духовной культуры.

Новый тип писательско-читательского взаимодействия и интенсивного читательского соучастия в литературе (живое слово, интернет-коммуникация и сетевой резонанс) способствует активному бытованию литературы, как массовой, так и «толстожурнальной». «Самоидентификация» и «диалог» – ключевые категории современного гуманитарного знания. Национальный культурный универсум шире этнокультурного контекста. Национальная специфика литературы, этнопоэтика, национальные образы мира, этнонациональная ментальность выявляют как ведущее качество идентичности интегративность. Постмодернизм и этнопостмодернизм (П. Антов) расширяют художественные границы, стирая различия между художественным текстом и его теоретическим анализом, расширяя, разрушая и трансформируя жанровые рамки. Диалог культур в духовном обогащении человечества, проблемы межкультурной коммуникации в контексте глобализации и значимости культуры как универсального консолидирующего пространства являются доминирующими.

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]. Представителями мировой культуры в своей и своей – в мировой называет казахских русскоязычных поэтов и писателей О. Сулейменов: «Все мы хотели быть писателями национальными и интернациональными, все мы – в одной упряжке, хотя у каждого свои специфические задачи. Мы маргинальные личности, которые рождены на грани по крайней мере двух культур, мы являемся одновременно и мостом между ними, и проводниками взаимовлияния. Представляем мировую культуру в своей и свою – в мировой» [Сулейменов 2001: 95].

Серьезные исследовательские книги О. Сулейменова «Язык письма», «Пересекающиеся параллели», «Тюрки в доистории», «Код слова» написаны на стыке палеографии, археологии, истории, философии и других наук. О. Сулейменов многогранно и всесторонне, на основе знания и сопоставления многих языков мира прослеживает эволюцию слова-знака и слова-символа.

«Идея Олжаса создать новую научную дисциплину тюрко-славистику является, безусловно, актуальной и плодотворной... Прежде всего, эта идея – закономерный итог его лингво-компаративистских разысканий, открытий и гипотез... Выход Олжасовской “Доистории” можно теперь считать ... мощным прорывом к истокам языкового этногенеза. Причем на самом широком сравнительном фоне всех языков мира, мертвых и живых» [Бадиков 2014: 321-322].

Определяя место О. Сулейменова в евразийском и мировом литературном пространстве, профессор Колумбийского университета Р. Абазов особо акцентирует внимание на великолепном знании писателем-интеллектуалом национальной, региональной и мировой культуры. Характеризуя поэта как великого писателя,

Р. Абазов сравнивает О. Сулейменова и Э. Хемингуэя, называя О. Сулейменова великим писателем, «тонко подмечающим детали, любящим жизнь, имеющим свой характерный и совершенно локализованный стиль письма. На протяжении всего творчества Сулейменов в своих произведениях дает описание уникальных культурных и географических особенностей Казахстана: бесконечные степи, величественные горы и традиционный кочевой образ жизни народа» [Абазов 2015: 68-69]. И Э. Хемингуэй, и О. Сулейменов – писатели-интеллектуалы и признанные общественные деятели.

О. Сулейменов в поисках связей между мировыми языками, алфавитами и историей освоения греками финикийского письма прослеживает судьбы отдельных финикийских букв в греческом и латинском алфавитах. Рассказ его может быть кратким, но достаточно информативным. Главное – может побудить заинтересованного ученого читателя углубиться в обозначенные темы и прийти к своим открытиям, которые будут интересны и автору книги «Код слова», так как «в искусстве, как и в жизни, слово многозначно, для науки идеальным является термин, всегда и везде имеющий одно и то же значение, один смысл» [Линков 2019: 168].

Так, на примере превращения названия финикийской буквы kof в букву fīta при заимствовании алфавита архи-греками ставит под сомнение схему распространения алфавита в Средиземноморье: финикийский > греческий > этрусский > латинский. Композиция книги включает главу «Альфа» (новеллы), в которой читаем: «Название знака Арфа семитами могло произноситься как Карфа. “Карфаген должен быть разрушен!”. Причуды ассоциированного мышления. К царю этого края (ныне Тунис) привели странника. “Что ты просишь?”, – пишет О. Сулейменов и приводит далее диалог. – “Мне бы немного земли”. – “Сколько?” – “Мой вол в пути пал, снял с него шкуру. Вот мне бы землицы, не больше его шкуры”. Царь посмеялся и разрешил ему отмерить себе земли шкурой. Странник разрезал шкуру на тонкие, как бечевки, ремни, связал их и намерил на целый город, который назвал Карфаген, поселил в нем свой кочевавший род: genus – “род” (лат.)» [Сулейменов 2013: 32-33].

В книге «Код слова» намечены перспективы дальнейших научных исследований, в частности, «в развернутом исследовании “Тюркская пирамида” должны появиться полные главы “Тюрки в Шумере”, “Тюрки в Древнем Египте”, “Тюрки в Этрурии”, “Тюрки в Древней Индии”, “Тюрки в Древнем Китае”, которые укрепят конкретными материалами основание пирамиды» [Сулейменов 2013: 74]. Стиль книги научный и образный одновременно: «В “горских” и “лесных” языках, как в вечной мерзлоте, сохраняются динозавры и мамонты лексики, давно вымершие в других слишком общительных наречиях. И эту особенность географии языка надо учитывать этимологу» [Сулейменов 2013: 75].

Таким образом, «происходит сжатие функции автора и резко возрастает позиция читателя, который может создавать сам “собственную интертекстуальную энциклопедию”» [Шатин 2014: 84].

О бесконечном ряде новых возможных прочтений писал У. Эко, причем каждое «вдыхает в произведение новую жизнь в соответствии с личной перспективой, вкусом, исполнением» [Эко 2004: 64]. Поэтому «поэтика произведения в движении (как и в какой-то мере поэтика «открытого» произведения) создают новый тип отношений между художником и публикой, новый механизм эстетического восприятия, иное положение художественного произведения в обществе...» [Эко 2004: 65].

Диалог цивилизаций «станет гораздо содержательнее, когда Восток и Запад осознают свою взаимозависимость. Мир хрупок и уникален, и его надо беречь» [Ананьева 2015: 174]. О роли Слова и феномене писателя и поэта в современном мире шла речь на Международных конференциях «Олжас Сулейменов: к этимологии слова» (2019), «Археология слова» (2020). Разговор будет продолжен на Международной научной конференции к 85-летию О. Сулейменова «Мы кочуем навстречу себе, узнаваясь в другом: Олжас и сближение культур» (17 мая 2021 года).

Литературный текст воспринимается, порой, как сложное, многомерное художественное целое. Но именно поэзия всегда чутко реагирует на новое в жизни и судьбах людей, разрушая культурные барьеры и актуализируя идею диалога между народами, странами, культурами, Западом и Востоком. Поэтические творения А. Ахетова, представленные в поэтическом сборнике «Звездой полночной сгорая» (2014), обращены к современнику, ждущему трепетного свидания с настоящей поэзией. Она рассчитана на вдумчивого, аристократичного читателя, гордящегося своей Родиной и бережно сохраняющего ее образ в своем сердце.

Перу писателя и поэта А. Ахетова принадлежит роман «Три Георгия», благодаря которому открыл для себя «планету Северный Казахстан» с особой ментальностью населяющих ее людей М. Симашко. Его стихотворения называл импрессионичными, подчас по-фетовски свежими и грустными Н. Ровенский. Честной и смелой книгой с глубоким проникновением в жизнь и пониманием многих ее глубинных процессов считал известный ученый, философ П.А. Пак-Ир «Книгу покаяния» А. Ахетова. Произведения выходят за четкие границы жанров, так как отражают сложное мировидение современного поэта, равнодушного к судьбам своих земляков.

Казахский фольклор, кладезь мудрости и богатства, исторические сказания и предания, образы степных правителей, сказителей, батыров, лихих наездников и степных красавиц – еще одна составляющая его творчества. Евразийская тема, как контрапункт, проходит через прозу и поэзию А. Ахетова, высвечивая корни древнего родства славян и туранцев.

О выдающемся просветителе казахского народа Ахмете Байтурсынове новый роман Амантая Ахетова «Властелин духа», автор которого вслед за главным героем произведения убежден: «Неизменным, как Бог, остается только Слово. Оно может быть сокрушительней самого неистового урагана и разрушительного оружия, но в то же время вдохновляющим и целительным, живой водичей для жаждущих и страждущих... Будут новые всходы, будет вечно зеленеть поле добрых человеческих надежд и устремлений» [Ахетов 2015: 10].

Заключение. Творческая личность в современной литературе Казахстана, как и герои создаваемых ею художественных произведений, находятся на перекрестке культур, в едином духовном пространстве этнического и культурного взаимодействия. Русскоязычная литературная традиция современной поэзии и прозы Казахстана стала органической частью самовыражения и самосознания общества. Казахские писатели являются собственно казахскими по своему художественному мироощущению, также как корейские (Александр Кан, Лаврентий Сон, Станислав Ли) и немецкие (Александр Шмидт, Ксандра Силантье), пишущие на русском языке, остаются выразителями своих национальных традиций. Национальное, духовное начало в их прозе и поэзии первично.

Библиография

Абазов Р. Сулейменов и его место в современной казахской литературе // Мир Олжаса Сулейменова / Отв. редактор С. Ананьева. – Караганда: Litera, 2014. – С. 68–83.

Ананьева С. Формат откровения и искренности // Мир Олжаса Сулейменова / Отв. редактор С. Ананьева. – Караганда: Litera, 2014. – С. 164–174.

Ахетов А. Властелин духа. – Алматы: Раритет, 2015. – 256 с.

Бадиков В. Русскоязычные писатели Казахстана (Литературно-критические заметки) // Литература народа Казахстана. – Изд. второе, дополненное / Отв. редактор С.В. Ананьева. – Алматы: КАЗАКПАРАТ, 2014. – С. 318–365.

Линков В.Я. Введение в литературоведение: История идей от Вико до Бахтина и Гадамера. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 232 с.

На стыке веков. Литературные материалы о творчестве Бахытжана Канапьянова. – Алматы: Гылым, 2001.

Сулейменов О. Код слова. Введение в Универсальный этимологический словарь «1001 слово». – Алматы: ОФ Литературный Альянс, 2013. – 88 с.

Тлостанова М. Постколониальный удел и деколониальный выбор: постсоциалистическая медиация // Новое литературное обозрение. – 2020. – №1. – С. 32–43.

Шатин Ю.В. Медиатекст vs художественный текст: семиотическое пограничье // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2014. – Том 13, вып. 6. – С. 81–85.

Эко У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике. – СПб., 2004. – С. 60–65.

**Особенности модели языковой личности учителя русского языка
в полиязычном пространстве Казахстана**

¹Кушегенова Индира Тулебековна
²Туманова Айнакуль Бектасовна

¹Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, пр-т аль-Фараби, 71
докторант PhD
E-mail: indira.kushegenova@gmail.com

²Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, пр-т аль-Фараби, 71
доктор филологических наук, профессор
E-mail: a.tumanova@inbox.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме определения модели языковой личности будущего специалиста (в частности, учителя русского языка). В ней представлено краткое описание языковой ситуации современного Казахстана. В работе уделяется особое внимание развитию и совершенствованию коммуникативной компетенции обучающихся в условиях модернизации образования, связанной с реализацией национально-культурного проекта «О триединстве языков в РК» (2007) и программы обновления общественного сознания «Рухани жаңғыру» (2017). Утверждается, что к языковому образованию следует подходить с позиций комплексного подхода и в соответствии с принципом междисциплинарности. Авторами представлена попытка показать особенности модели языковой личности учителя-словесника в РК – полиязычной личности.

Ключевые слова: языковая личность, коммуникативная компетенция, лингвистическая составляющая, социокультурная составляющая, предметная составляющая.

УДК 378:811.161.1(0.054.6)

**Features of the model of Russian language teacher's linguistic personality
in Kazakhstan's multilingual space**

¹Indira T. Kushegenova
²Ainakul B. Tumanova

¹Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
050040 Almaty, Al-Farabi Ave., 71
Doctoral student (PhD)
E-mail: indira.kushegenova@gmail.com

²Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
050040 Almaty, Al-Farabi Ave., 71
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: a.tumanova@inbox.ru

Abstract. The article discusses the problem of defining the model a future specialist's linguistic personality with particular attention to the teacher of the Russian language in the context of the linguistic situation in modern Kazakhstan. The paper pays special attention to the development and improvement of the communicative competence of students in the context of education modernization associated with the implementation of the 2007 national-cultural project «On the Trinity of Languages in the Republic of Kazakhstan» and the 2017 «Rukhani Zhagyru» program for the modernization of public consciousness. It is argued that language education should be approached from the standpoint of an integrated view in accordance with the principle of interdisciplinarity. The authors attempt at showing the features of the model of a language teacher's linguistic personality in the Republic of Kazakhstan as a multilingual personality.

Keywords: linguistic personality, communicative competence, linguistic component, socio-cultural component, subject component.

UDC 378:811.161.1(0.054.6)

Введение. В настоящее время языковая ситуация в Казахстане, связанная с реализацией общенационального культурного проекта «О триединстве языков в Республике Казахстан» (с 2007 г.), Программы модернизации общественного сознания «Рухани жаңғыру» (2017) нуждается в пристальном внимании и исследовании. поэтапно проводимая политика трехязычия в стране имеет как сторонников, так и противников. Однако программа по реализации проекта уже внедряется во всех образовательных структурах, что и обусловило выбор темы нашего исследования.

Требования к профессиональной подготовке квалифицированного специалиста-словесника, знающего как минимум три языка: казахский как государственный, русский как межнациональный, английский как между-

народный, способного легко адаптироваться к преобразованиям в методике и методологии обучения и воспитания подрастающего поколения РК, имеющего активную жизненную позицию, особенно возросли в последние десятилетия в связи с усилением его социальной роли в подготовке высокообразованных людей, способных реализовывать не только свои личные интересы, но и принимать участие в решении вопросов общегосударственного характера.

Известно, что языковое образование напрямую связано с развитием антропоцентрической парадигмы в лингводидактике и педагогике, в которых язык рассматривается как средство формирования мышления и ментальности человека/общества в целом. В этой связи в системе образования РК особое внимание уделяется коммуникативной компетенции, включающей следующие обязательные компоненты: использование разнообразных языковых средств устной и письменной коммуникации для решения учебных и жизненных задач; выбора разнообразных стилей и жанров, адекватных решению коммуникативных задач; осуществления продуктивного взаимодействия в ситуациях учебного и социокультурного общения; самооценки своего участия в коммуникативной деятельности и самокоррекции на этой основе ГОСО МОН РК [ГОСО 2008]. Кроме того, с реализацией Национального проекта о триединстве языков (казахского, русского и английского языков) в Республике Казахстан особую значимость приобрело приоритетное направление в системе высшего образования – подготовка полиязычного специалиста [Назарбаев 2012: 2]. Цель статьи – определить основные компоненты модели языковой личности (далее – ЯЛ) учителя русского языка (словесника) с целью развития и совершенствования его коммуникативной компетенции в условиях сложившейся языковой ситуации в РК.

Материалы и методы. Впервые к проблеме языковой личности обратился В.В. Виноградов (1930), затем языковая личность рассматривается в докторской диссертации Г.И. Богина (1984). Далее к этой проблеме обратился Ю.Н. Караулов (1987), которому принадлежит всем известная цитата «за каждым текстом стоит человек»: на первый план выдвигается проблема автора этого текста, т.е. языковая личность (далее – ЯЛ). ЯЛ стала рассматриваться с разных точек зрения: стали выделять ее структуру, уровни, типы и средства вербализации. По мнению Ю.Н. Караулова, языковая личность одновременно имеет концептуальную и языковую природу – ментальный образ, существующий в сознании, и языковое выражение. При этом структура языковой личности соотносится с трехуровневой моделью процессов восприятия и понимания и имеет вербально-семантический (лексикон), когнитивный (тезаурус) и мотивационно-прагматический уровни, каждый из которых имеет специфические типовые элементы (слова, концепты и установки). Взаимодействием элементов этих трех уровней обусловлено коммуникативное поведение человека [Караулов 1987: 60-62].

Изучение научной литературы по данной теме позволяет сказать о том, что в науке известны разные подходы к описанию и изучению языковой личности, в связи с чем нет единого определения сути феномена ЯЛ. Большинство лингвистов сходятся во мнении, что под языковой личностью можно понимать как индивидуальные речевые особенности конкретного человека (индивидуальная языковая личность), так и коллективные особенности, характерные для какой-то определенной социальной или этнокультурной группы людей. Кроме того, хотелось бы привести и другие точки зрения ученых относительно термина «языковая личность» (Красных В.В., Шаховский В.И. и др.). Так, В.В. Красных предлагает ввести в научный оборот вместо термина «языковая личность» термин «коммуникативная личность», обосновывая тем, что понимание содержания ЯЛ размыто и открыто; рассматривая речевую личность как часть ЯЛ [Красных 2003: 50]. По мнению же В.И. Шаховского, *коммуникативная личность* шире понятия *речевой личности*, т.к. *коммуникативная личность* опирается на знание типичных ситуаций общения и на индивидуальность говорящего, особенно в аспекте его эмоций и знаний, о правилах их вербализации в различных коммуникативно-эмоциональных ситуациях. Это согласуется с мнением о том, что все другие виды и типы личности, и эмоциональная языковая личность является более широкой разновидностью коммуникативной личности, в определенном дискурсе всегда являются коммуникативными [Шаховский 2018: 67]. В данной работе мы не ставим цель подробного освещения содержания категории ЯЛ, этому будут посвящены последующие наши исследования. Кратко сформулируем наше понимание ЯЛ, а также определим, что понимается под моделью ЯЛ. Обзор научной литературы позволяет сказать, что ЯЛ – сложное, многоаспектное, многослойное явление. Под ЯЛ рассматриваются разные ее «лики», например, В.И. Шаховский и др. [Шаховский 2000, 2008; Волкова 2014; Штеба 2015] выделяют следующие типы ЯЛ: «деструктивная ЯЛ», «компьютерная ЯЛ», «элитарная ЯЛ», «профессиональная ЯЛ», «деформированная ЯЛ», «эмоциональная ЯЛ», «экологичная/неэкологичная ЯЛ» и др.) [Шаховский 2018: 59-60]. Мы рассматриваем понятие ЯЛ как родовое, а все остальные – как видовые, дополнительные, которые высвечивают ту или иную грань данного феномена. В нашем понимании ЯЛ – синтезированное понятие, в котором присутствуют очень близкие, семантически пересекающиеся понятия: языковая личность – речевая личность – коммуникативная личность. Для построения модели ЯЛ мы описали в текстовой форме особенности представленности ЯЛ учителя-словесника, развития и совершенствования его коммуникативной компетенции (и ее составляющих) в условиях языковой ситуации Казахстана. В данном исследовании мы использовали наблюдение, сравнительно-сопоставительный, эмпирический методы, анализ и синтез, методы обобщения и систематизации научной информации.

Обсуждение. Применительно к преподаванию языковых дисциплин основной акцент уделяется формированию коммуникативной компетенции и ее составляющих, определение которых представляется различными учеными по-разному (М.Н. Вятютнев, Д.И. Изаренков, О.Д. Митрофанова, Н.В. Васильева, Т.М. Балыхина, А.Н. Щукин, Э.Г. Азимов, Л.В. Фарисенкова, Ян ван Эк, М.Ж. Джадрина, К.К. Жанпеисова, Ж.Х. Салханова и др.). Так, по определению Ж.Х. Салхановой, коммуникативная компетенция – приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованной деятельности особое качество речевой личности, складывающееся из нескольких составляющих, в числе которых выделяют как, присущие большин-

ству носителей языка наиболее универсальные – языковую (знание единиц языка и правил их соединения), предметную (знание предметного мира), лингвистическую (система знаний по лингвистике) и прагматическую (отбор языкового материала в соответствии с ситуацией) компетенции [Салханова 2013: 95]. Компетенции данного типа можно применять в самых различных ситуациях: умение работать с другими людьми; умение работать в команде; умение учиться и использовать знания на практике; умение самосовершенствоваться; умение решать задачи различного типа и др.

В коммуникативной компетенции Яна ван Эка (цитируется по работе Сунь Чжэньцянь) выделяются следующие составляющие:

- «лингвистическая / языковая – знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания;
- социолингвистическая – способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией;
- дискурсивная – способность использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста. В составе дискурсивной компетенции рассматривается спецификация письменных и устных типов текстов и тактик речевого общения;
- социокультурная – некоторая степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык;
- социальная – желание и умение вступать в коммуникативный акт с другими людьми. Желание вступить в контакт обуславливается наличием потребностей, мотив, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации, а также собственной самооценкой;
- стратегическая (компенсаторная) – способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения (компенсации) пробелов в знании кода пользователем [Сунь Чжэньцянь 2018: 18-19].

Мы согласны с соискателем, что в данный перечень необходимо внести и предметную компетенцию, так называемую профессионально ориентированную. По факту на формирование данной компетенции направлены все базовые, профилирующие дисциплины, в рамках которых складываются основные знания, связанные с будущей профессиональной деятельностью. Рассмотрим более подробно лингвистическую, социокультурную и предметную компетенции. Работа над лингвистической компетенцией включает в себя: коррекцию фонетико-интонационных навыков, выработку умения синтагматического членения / паузирования; адаптацию лексического и грамматического состава устных и письменных текстов профессионально ориентированного характера. При этом учитывается обязательное требование: представленность научной информации по профилю специализации соответственно на трех языках: русском, казахском и английском.

Для развития социокультурной компетенции проводится особенно тщательно лингвострановедческая работа, в ходе которой учитель-словесник знакомится совместно с обучающимися с общими сведениями о стране изучаемого языка, социальные условности и традиции (национальные праздники, традиции и обычаи того или иного народа; национальные блюда, этнический состав населения, классовая структура общества, отношения в семье, официальные/неофициальные отношения и др.). При этом уделяется серьезное внимание отработке умений и навыков сравнения, сопоставления, анализа и синтеза, обобщения информации, формулирования собственных выводов по той или иной теме. Также информация преподносится на трех языках.

Предметная компетенция заключается в триединстве знаний о системах языков: русского, казахского и английского. Прежде всего, это касается изучения лексического уровня данных языков, а именно: терминологического состава. Учитель-словесник обязан сам знать и научить обучающихся усваивать и использовать в практической деятельности узкоспециальные термины, на каком бы языке они не были. Активно и продуктивно ведется работа с лексикографическими источниками, составление глоссария по определенным темам силлабуса.

В связи с вышесказанным считаем, что в вузах по подготовке специалистов-словесников необходимо осуществлять обучение на комплексной основе: выделяя один язык как основной объект изучения, а два других – как обязательных компонента профессионального дискурса. Например, если при выборе специализации выбран обучающимся русский язык, то в качестве обязательных (дополнительных) компонентов обучения идут казахский язык как государственный, английский как международный язык и т.д. Соответственно внесены корректировки и дополнения в ГОСО РК, типовые и рабочие программы обучения языкам в РК, а также обновлены КATALOGИ дисциплин (2019-2020 гг.). Кроме того, следует активизировать и обновить методику преподавания языков в вузе и школе, широко применяя на практике инновационные методы и приемы обучения: работа с интернет-ресурсами, научными и научно-популярными источниками; работа в команде в формате проектов; проведение интегрированных уроков; подготовка и проведение совместных презентаций по определенной теме; обсуждение и анализ творческих работ (эссе); составление выводов по конкретной теме и разработка рекомендаций по изучению языков на основе принципа междисциплинарности и др.

В соответствии с ГОСО Республики Казахстан «Русский язык для всех специальностей и направлений (для неязыковых вузов)» входит в цикл обязательных дисциплин, как и дисциплины «Казахский язык» и «Английский язык». По внутривузовской программе данные дисциплины преподаются в уровневой форме: продолжающий, продвинутый уровень (I. Русский/казахский/английский язык для профессиональных целей; II. Культура речи) [Туманова 2015]. Понятно, что по своей специфике языковые дисциплины являются прикладными, в пределах которых предусматривается развитие и совершенствование коммуникативной компетенции и ее составляющих, необходимых обучающимся для общекультурной, социально-информационной, учебно-исследовательской сфер деятельности.

1-я компетентностная область. Нами проводится работа в рамках преподавания языковых дисциплин в вузе, направленной на развитие и совершенствование общекультурных и межкультурных компетенций. Данные компетенции формируются у студентов на основе работы над текстами социально-культурного, социально-политического и научно-популярного характера, обсуждения проблемных вопросов на основе содержания данных текстов и продуцирования (построения) собственной речи. Эффективному развитию компетенций способствуют различные формы работы: парная, групповая, проектная деятельность.

2-я компетентностная область. Работа направлена на формирование социально-информационных компетенций, она ведется путем использования различных материалов СМИ: печатных, эфирных, интерактивных (газеты, журналы, радио, телевидение, интернет и т.п.). Студенты обучаются умениям отбора, обобщения и систематизации, сравнения и анализа различных видов информации, прививаются навыки оценки содержания источников, подбора необходимого материала по определенной теме и репрезентации его в зависимости от цели и задач и формы выступления. Используются как индивидуальная, парная, так и групповая формы работы.

3-я компетентностная область. Работа направлена на совершенствование учебно-познавательной, научно-исследовательской компетенций. Данные компетенции формируются в процессе обучения студентов самостоятельной работе с учебной литературой, словарями, энциклопедиями и т.п. и создания условий для обеспечения развития способности и готовности ставить перед собой конкретные учебные и исследовательские задачи, определять пути их решения, оценивать свои достижения. Для этой группы компетенций важны хорошо продуманные темы профессионально ориентированного характера и формы самостоятельной работы студентов (проекты, презентации).

В качестве иллюстрации проведения комплексной работы по языковой подготовке можно привести такой факт, что 2020 год был посвящен 175-летию со дня рождения великого казахского поэта, мыслителя Абая Кунанбаева. Были разработаны и внедрены в учебный процесс дисциплина «Абаеведение», учебник «Абаеведение» (для средних школ), учебно-методические комплексы, учебно-воспитательные мероприятия на трех языках: Литературный вечер «Властитель дум, неповторимый гений» («Ruler of the minds, the unique genius»), конкурс чтецов «Абай: величие полета» («Abai: the greatness of flight»), литературная гостиная «Абай – дара, Абай – дана қазақта», поэтический вечер «В стихах возвышенный и в сердце благородный» («In verse sublime and in heart noble»), час поэзии «Абайды оқы, таңырқа...», конкурс чтецов «Признанный миром Абай» («World recognized Abay»; «Абайды әлем таныды»), День Абая «Философ и мыслитель» («Философ және ойшыл»; «Philosopher and thinker») и др.

Заключение. Таким образом, учитывая все изложенное, можно прийти к выводу, что системная работа по развитию и совершенствованию коммуникативной компетенции (и ее составляющих) у учителя-словесника (русского, казахского и английского языков) на основе принципа междисциплинарности будет способствовать эффективной подготовке полиязычного специалиста, способного рефлексировать в любой языковой ситуации. Действительно, на наш взгляд, реализация вышеуказанных программ позволит подготовить выпускников высших учебных заведений, способных квалифицированно вести свою работу как в национально-неоднородной среде (каковым является Казахстан), так и на международном уровне. Более конкретные данные по определению специфики модели ЯЛ учителя русского языка (или казахского/английского) будут представлены в дальнейших исследованиях по рассматриваемой теме.

Библиография

- Государственный Общеобязательный Стандарт Образования Республики Казахстан. 2003. – Астана, 2008.
 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
 Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: ИТДК «Гнозис», 2003. – 50 с.
 Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. – 2012. – № 218-219. – 10 июля. – 2 с.
 Салханова Ж.Х. Компетентность и компетенции. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 177 с.
 Сунь Чжэньцян. Формирование коммуникативной компетенции китайских гидов в профессиональной деятельности на русском языке как иностранном: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 13.00.02. – М., 2018. – 24 с.
 Туманова А.Б. Методические рекомендации по организации и проведению уровневого обучения языкам в высшей школе. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 71 с.
 Шаховский В.И. Когнитивная матрица эмоционально-коммуникативной личности // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2018. – Т. 22. – № 1. – С. 54–79.

Воспитательные аспекты управленческой культуры современного офицера

¹Зверев Сергей Эдуардович

²Верминенко Юлия Владимировна

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

²Военная академия связи, Россия
194064, г. Санкт-Петербург, Тихорецкий пр., д. 3
доктор социологических наук, доцент
E-mail: verminenko@mail.ru

Аннотация. В статье на основе подхода Э. Шейна проводится оппозиция понятий «руководитель» и «администратор». Отмечается, что в целях обеспечения ведущего принципа децентрализации управления предпочтительным является ориентация на воспитание в военных образовательных учреждениях руководителей, способных на проявление широкой инициативы. Для этого в вузах должна создаваться атмосфера, способствующая проявлению автономии личности на основе соблюдения принципов коммуникации и обратной связи, культуры общения, свободомыслия и воспроизводства институциональной культуры.

Ключевые слова: культура организации, управленческая культура, децентрализация, автономия личности, коммуникация, культура общения, свободомыслие, воспроизводство культуры.

УДК 355.23

Educational aspects of modern officer's managerial culture

¹Sergey E. Zverev

²Julia V. Verminenko

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

²Military Academy of Communications, Russia
194064 Saint-Petersburg, Tikhoretzky Ave., 3
Doctor of Sciences (Sociology)
E-mail: verminenko@mail.ru

Abstract. Drawing on E. Shane's approach, the article distinguishes the concepts of «leader» and «manager». It is noted that in order to ensure the leading principle of management decentralization military educational institutions should focus on training leaders who are capable of displaying a broad initiative. To do this, universities should create an atmosphere promoting the manifestation of individual autonomy based on the principles of communication and feedback, a culture of communication, freedom of thought and reproduction of institutional culture.

Keywords: organizational culture, managerial culture, decentralization, individual's autonomy, communication, communication culture, free thinking, cultural reproduction.

UDC 355.23

Введение. «Руководство отличается от управления, или администрирования постольку, поскольку руководители создают и изменяют культуры, менеджеры же и администраторы существуют в них», – писал теоретик менеджмента Э. Шейн [Шейн 2001: 26]. В этой связи нельзя не обратить внимание, что критерий успешности деятельности офицерского состава и генералитета, выражающийся бытовавшим в армии при А.Э. Сердюкове понятием «эффективный менеджер», не является абсолютным благом. Равно как и односторонняя трактовка социализации военнослужащих как адаптации, которая является ограниченной, поскольку не учитывает важную составляющую социализации: обособление личности, осознание себя не просто как части целого, принимающего нормы и правила культуры (в данном случае воинской субкультуры), но и понимание и принятие всей важности собственной индивидуальности для сохранения богатства палитры национальной и государственной культуры, ее разноплановости и жизнеспособности.

Материалы и методы. В работе над статьей использован метод анализа источников по проблеме исследования, дискурс-анализ, контент-анализ и др.

Обсуждение. Воспитание такого понимания управленческой культуры особенно важно у будущего военного руководителя, поскольку несомненно, что в своей практической деятельности он будет руководствоваться идеями, заложенными в военном образовательном учреждении. Что же мы видим? Опросы, проведенные среди курсантов, показывают, что на 1-3 курсах они еще осознают несовершенство существующей «системы»,

но к 4-5 курсу почти совершенно теряют способность и желание что-либо в ней менять, становясь, по сути, менеджерами и администраторами, «худобедно» встроенными в существующие условия, а не руководителями, озабоченными тем, чтобы развивать возглавляемые ими организации до достижения совершенства.

Слабым местом уставных документов нашей армии является отсутствие устава, в котором бы описывались обязанности руководителей, подобного уставу FM 22-100 американской армии; в последнем с первых строк декларируется, что «лидеры по характеру и компетентности действуют, чтобы достичь совершенства» [Современная риторика 2013: 27]. Во-первых, здесь сказывается унаследованное от уставов послереволюционного периода подчеркнутое внимание к «массе» (до сих пор в наших уставах обязанности военнослужащих излагаются, начиная с солдата, в то время как петровский устав, например, начинал с главного действующего в армии лица – с главнокомандующего); во-вторых, «технократический» подход к воспитанию военного специалиста, усугубленный весьма «близоруким» компетентным подходом, получившим распространение в отечественной педагогике на протяжении последних десятилетий.

По поводу первого можно сказать, что «душа армии» – ее генералитет, по определению устава Петра Великого, – таким образом, отрывается от институциональной культуры, которую он, собственно, и призван олицетворять и определять. Недаром в армейской среде бытует пословица, что генерал не звание – это счастье. Как следствие, за редким исключением, наш генералитет неизвестен в армии и не популярен в народе, что затрудняет осознание им огромной важности мобилизации потенциала взаимного доверия, являющегося одним из условий существования боеспособной армии.

Мы привыкли воспринимать палитру воинской институциональной культуры в черно-белых тонах: «начальники и подчиненные», «старшие и младшие», забывая, что каждый подчиненный (кроме, может, рядового, да и то в мирное время) чей-то начальник, а, следовательно, стоило бы говорить о «руководителях руководителей», как и называется один из параграфов американского устава: «...важно понять, что вы не просто возглавляете подчиненных – вы возглавляете других руководителей» [Современная риторика 2013: 34]. Вытекающий отсюда уставной принцип *децентрализации управления* предполагает серьезный принцип *автономии личности* как военного руководителя, так и подчиненных ему руководителей, которую необходимо целенаправленно формировать в военных образовательных учреждениях.

По поводу второго необходимо отметить, что «эффективность вашего руководства будет зависеть лишь в незначительной степени от ваших тактических способностей. Оно будет в первую очередь определяться вашим характером, вашей репутацией», – как сказал генерал Маршалл, обращаясь к кандидатам в офицеры в сентябре 1941 года [Современная риторика 2013: 23]. Руководитель начинается с характера, с того, что он из себя представляет, устанавливает современный американский устав. Очень печально, что из текста нашей Военной присяги исчезло требуемое обязательство «быть честным, храбрым, дисциплинированным, бдительным воином». Бог с ней, с бдительностью, как с пережитком уставов 1930-х годов, но куда подевалась «храбрость», как *личностное качество*, заповеданная еще «Словесным поучением» А.В. Суворова. Из текстов наших боевых уставов также исчезли требования, предъявляемые к качествам военнослужащих, уступив место компетенциям. Проблема заключается в том, что воинская деятельность, в отличие от прочих, предъявляет повышенные требования к морально-волевой сфере личности, что отмечал в свое время М.И. Драгомиров; компетенции могут реализоваться, только если боец обладает воинским духом, храбр и уверен в себе.

Все западные теоретики и практики управления от Э. Шейна до бывшего министра обороны США Дж. Мэттиса отмечают, что организации, ориентированные на «контроль», проигрывают тем, которые выстраиваются на *принципе коммуникации и обратной связи*. «Вы не контролируете каждое движение подчиненных вам командиров, – пишет Мэттис, – вы четко заявляете о своих намерениях и высвобождаете их инициативу» [Mattis 2019]. Для реализации данного принципа и необходимо взаимное доверие, о воспитании которого практически нигде не упоминается в наших программах по психологии и педагогике. Решающее значение имеет то, что реализация принципа позволяет опережать противника в цикле принятия решения за счет широкой инициативы подчиненных руководителей, не привыкшим в каждом затруднительном случае прибегать к указаниям начальства, по типу «мама, можно мне?», но действовать решительно, руководствуясь простым и доступным пониманию каждого солдата замыслом командира.

Для этого служебная коммуникация должна быть решительно развернута от обеспечения интересов высших штабов, сейчас в большей степени озабоченных собиранием от непосредственных исполнителей – командиров подразделений – вороха отчетности, превращая командиров в заложников «информационного общества», в сторону тех, кто занят выполнением боевой задачи – поражением противника. Например, Д. Мэттис, занимая очень высокие должности, для координации действий требовал от себя и подчиненных ему командиров обеспечивать прозрачность обмена информацией, отвечая на три простых вопроса: «Что я знаю? Кому это нужно знать? Сообщи ли я им?» Нетрудно заметить, что вектор движения информации в контуре управления при таком подходе направлен от штабов и командования к подчиненным подразделениям, а не наоборот.

Нельзя также забывать о том, что обратная связь от подчиненных руководителей только тогда будет работать эффективно, если подчиненный не будет испытывать опасений, что за свою инициативу в коммуникации он не нарвется на начальственный рык. Следовательно, важнейшим принципом управленческой культуры должен считаться *принцип культуры общения*. Джеймс Мэттис приводит в своей книге пример работавшего в его команде европейского адмирала – блестящего интеллектуала и ценного оперативного работника, – единственным недостатком которого был высокомерный тон в общении с подчиненными и периодические головойки, которые он устраивал за малейшие просчеты своим сотрудникам. Подобный стиль общения привел к почти полному прекращению с ним сотрудничества и уничтожению обратной связи от подчиненных. Закономерным итогом было (после предварительной «воспитательной» беседы, проведенной Мэттисом) освобожде-

ние адмирала от должности. Управление по «теории Y» Д. Макгрегора только тогда приносит плоды, когда опирается на высокую культуру взаимоотношений, показателем чего выступает культура общения [McGregor 1957].

«Теория Y», как известно, отличается высвобождением творческого потенциала личности, а потому еще одним принципом управленческой культуры современного офицера должен быть *принцип поощрения свободомыслия*. Само это слово в армейской среде сегодня воспринимается как неявная угроза принципу единоначалия. Но так ли это на самом деле? По сути, вольнодумцы-мыслители – тоже часть команды и обратной связи, обеспечивающая реализацию принципа децентрализации управления. Не обладающий собственным стилем мышления подчиненный руководитель не сможет эффективно действовать самостоятельно и инициативно, даже если ему в руки неожиданно-негаданно свалятся такие полномочия, делегированные ему старшим начальником. Воспитание вольнодумцев-мыслителей – долгий и кропотливый процесс, требующий своего рода протекционизма, поскольку уж очень велик соблазн двигать по служебной лестнице безгласных, но добросовестных исполнителей воли «непогрешимого» начальника. Но наличие нестандартно мыслящих, да и просто не боящихся думать людей есть условие конкурентоспособности любой организации, и армия здесь не является исключением. «Руководители должны привечать тех вызывающих неконформистов и вольнодумцев, что делают институты неудобными; в противном случае вы вымываете из институтов инновации, – предупреждает Д. Мэттис. – Если вам неприятно попадать в интеллектуальные засады кого-то из ваших собственных рядов, то будет намного хуже, когда вы угодите в засаду, устроенную врагом» [Mattis 2019]. И эти слова не пустой звук. Скольких жертв удалось бы нам избежать, если бы в 1994 году в военном ведомстве кто-нибудь смог объяснить министру обороны П. Грачеву, что город Грозный «одним десантным полком» не возьмешь?!

И, наконец, культура управленческой деятельности офицера должна поддерживать культуру организации, т.е. армейскую и флотскую культуру. *Принцип воспроизводства культуры*, конечно, не означает, что воспроизводиться должно все без разбора, что впитано привычкой и рутиной. Опора на личностное начало гарантирует, что воспроизводиться в новых формах должно все лучшее, что востребовано в данный момент жизнью, интересами обеспечения боеспособности армии и безопасности страны. Принцип воспроизводства институциональной культуры, с одной стороны, должен отражать ценности, которые исповедует руководство организации, с другой – организация получает такое поведение своих членов, которое она поощряет.

Заключение. Главный принцип воинского обучения известен со времен Петра Великого: учить войска тому, что необходимо на войне. К сожалению, напрямую ему противоречит огромный отрыв курсантов на обеспечение парадных мероприятий, за участие в которых теперь еще и награждают медалями (!). Если же целенаправленно выращивать в стенах военных образовательных учреждений менеджеров-администраторов, свято убежденных в незыблемости житейской мудрости «всякая инициатива наказуема», гордящихся не требующим ни малейшего усилия мысли парадированием по брусчатке главной площади страны, трудно будет ожидать, что в своей повседневной управленческой деятельности они вдруг окажутся способны проявить максимум находчивости, смекалки и инициативы.

Библиография

- Современная военная риторика: речевое воспитание военнослужащих США: хрестоматия / [Пер. с англ.] – Сост. С.Э. Зверев. – СПб.: Алетей, 2013. – 252 с.
- Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. – СПб.: Питер, 2001. – 336 с.
- Call Sign Chaos Learning to Lead by Jim Mattis, Bing West. Random House, New York, 2019.
- Douglas McGregor Human Side of Enterprise // Management Review. – № 11. – 1957. – 41–49 pp.

Проблема риторического стиля военного руководителя

¹Зверев Сергей Эдуардович

²Верминенко Юлия Владимировна

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

²Военная академия связи, Россия
194064, г. Санкт-Петербург, Тихорецкий пр., д. 3
доктор социологических наук, доцент
E-mail: verminenko@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы взаимосвязи риторического стиля и стиля руководства. Отмечается, что риторический стиль военного руководителя вырабатывается годами, формируясь в процессе созревания личности человека по мере складывания предпосылок к его востребованности в деятельности. В процессе карьерного роста складываются объективные предпосылки удаления руководителя от непосредственных исполнителей его приказов. В этом случае недостающее влияние на подчиненных призван обеспечить риторический стиль руководителя, в котором должна выражаться его личность.

Ключевые слова: риторический стиль, стиль руководства, военная риторика, война нарративов.

УДК 355: 808.5

Problem of military leader's rhetorical style

¹Sergey E. Zverev

²Julia V. Verminenko

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

²Military Academy of Communications, Russia
194064 Saint-Petersburg, Tikhoretzky Ave., 3
Doctor of Sciences (Sociology)
E-mail: verminenko@mail.ru

Abstract. The article analyzes the problem of the relationship between two styles: rhetorical and leadership. It is found that a military leader's rhetorical style develops over the years, being formed in the process of maturation of a person's self as the prerequisites for his being involved in the activity. In the process of career progress, objective prerequisites for the manager's distancing from his subordinates emerge. In this case, the missing influence on subordinates should be provided by the manager's rhetorical style revealing his personality.

Keywords: rhetorical style, leadership style, military rhetoric, war of narratives.

UDC 355: 808.5

Введение. Риторический стиль не возникает «ниоткуда», он не может быть скопирован у предшественников, его невозможно выработать, прилежно изучая ретиорику; чтобы не стать примитивным эпигоном, *риторический стиль должен быть органичным продолжением стиля руководства*. Если исходить из этого положения, становится понятным: поскольку стиль руководства формируется годами, по мере продвижения по карьерной лестнице, обретения опыта общения и деятельности, то и риторический стиль может сформироваться только в процессе созревания человека как языковой личности.

Материалы и методы. В работе над статьей использован метод анализа источников по проблеме исследования, дискурс-анализ, контент-анализ и др.

Обсуждение. Лейтенант-командир взвода объективно не может потрясать умы и сердца подчиненных, которые нередко намного старше него, обладают большим боевым и житейским опытом и совершенно не горят желанием принести священную жертву на алтарь отчества благодаря зажигательной речи «о доблестях, о подвигах, о славе». Дело лейтенантов – учиться *командовать* и *разговаривать* со своими людьми, не прибегая, как зачастую принято, к распространенным идиоматическим выражениям, а постигая основы ретиорики, возвращая на своем опыте и опыте предшественников собственную языковую личность, которая в этом случае рано или поздно, как птенец, «проклянется» своеобразным, глубоко индивидуальным риторическим стилем. *Не слова командира убеждают и увлекают подчиненных, их убеждает и увлекает нравственное превосходство и человеческая привлекательность его личности, облеченной в слова.*

Но для старшего офицера одной способности командовать, отдавая приказы, недостаточно. Старшему офицеру и генералу вверено столько человеческих жизней, перед ним начинают вставать столь масштабные задачи, что он вольно или невольно удаляется от непосредственного контакта с подчиненными, и в определенной степени теряет ощущение пульса жизни войск. И вот здесь уже индивидуальный риторический стиль становится жизненно необходим – он служит заменой непосредственного, личного влияния. Уставные пункты боевого приказа – хорошая вещь, но за ними не видна личность полководца. Кто он, можно ли ему доверять, понимает ли он, чего от нас требует, не пожертвует ли он нами ради лишней звезды, и для чего, наконец, мы должны переносить все тяготы и лишения службы, недосыпать, недоедать, рисковать жизнью – на эти вопросы пункты боевого приказа не дают ответа. Но, не ответив на них, как сформировать боевую мотивацию подчиненных, как сделать, чтобы они повиновались приказам не за страх, а за совесть?

С другой стороны, заботы уже командира полка – это не заботы командира взвода, надо успеть учесть массу обстоятельств, вникнуть в массу деталей, позаботиться о столь многом, что и времени, чтобы перехватить кусок, едва остается, что уж говорить про сон. А без сна и отдыха, как известно, ни один человек долго не протянет. Следовательно, надо менять стиль руководства, «рассредоточивать» командирскую личность по десяткам личностей младших командиров, что на военном языке называется децентрализацией планирования и исполнения. Да, и планирования тоже, поскольку младший командир только тогда сохранит способность действовать грамотно, ответственно и инициативно, если ему будет предоставлена возможность самостоятельно планировать собственные действия, направляя их к исполнению замысла старшего начальника. *Бессмысленно ожидать инициативных действий, не предоставив исполнителям инициативы в мышлении и речи.* Свободу рук и мысли начальники обретают, отказавшись от приказов, стремящихся предусмотреть все и вся, в пользу собственного риторического стиля.

Рассмотрим пример формирования риторического стиля бывшего министра обороны США генерала Джеймса Мэттиса, который залужил сравнение с самим А.В. Суворовым. Характерно, что стиль этот начал оформляться после двадцати лет службы бригадного генерала Мэттиса, когда возглавляемая им оперативная группировка морской пехоты готовилась высадиться на юге Афганистана. Замысел командующего, приведший в движение 8600 человек, уместился всего на десяти строках. Самые важные места в тексте для удобства выхватывания глазом при чтении были выделены подчеркиванием. Текст не был отягощен конкретикой, легко запоминался и допускал передачу из уст в уста без искажений смысла. Как пишет в своей книге Мэттис: «Если капрал на передовой не мог объяснить мне, в чем состоит мой замысел, значит, я потерпел неудачу» [Mattis 2019]. Внимание к капралу у Мэттиса простиралось настолько далеко, что все свои штабные совещания он заканчивал разбором предложения какого-нибудь встретившегося ему перед совещанием солдата или сержанта, к которым он любил приставать с вопросами. Цель при этом достигалась двоякая, старшие офицеры учились с уважением относиться к подчиненным, а подчиненные черпали из разговоров с генералом огромный запас самоуважения, зная, что их мнение небезразлично для командующего.

В двух кампаниях в Ираке в 2003 и 2004 году Мэттис занимал уже не оперативную, а штатную строевую должность командира дивизии морской пехоты. Штатная должность налагала особые обязанности – быть отцом-командиром для более чем 22 000 тысяч «родных», а не приданных морпехов. Очевидно было, что со своими людьми надо было заниматься воинским воспитанием – формированием духа войск и укреплением их духовной связи с командиром. Эту связь Мэттис укреплял, *разговаривая* с войсками, чему, к сожалению, не учат в наших военных образовательных учреждениях: «Я говорил с войсками группами, от тринадцати человек в отделении и до восьмисот – в батальоне. Мы обсудили нашу общую стратегию и схему маневра их подразделения. Моя цель состояла в том, чтобы придать миссии человеческое лицо, ответить на каждый вопрос и укрепить доверие подчиненных» [Mattis 2019]. Однако одними разговорами цели не добьешься. Чтобы у человека сформировались убеждения, недостаточно сотрясать воздух зажигательными речами – речами человек приводится в лучшем случае в требуемое оратору *настроение*. Чтобы слова командира проникли в плоть и кровь подчиненных, над ними надо раздумывать, к ним надо обращаться, перечитывать и вникать. Внутренняя работа, завершающаяся формированием устойчивых *убеждений*, требует письменного слова. Вспомним А.В. Суворова: его разговоры с солдатами были подкреплены «Словесным поучением», которое, правда, печаталось, ввиду низкого образовательного уровня солдат того времени, но многократно повторялось, что имело аналогичный эффект.

«Словесное поучение» Мэттиса опиралось на главные тезисы-лозунги, выраженные легко запоминающимся афоризмом. В кампанию 2003 года – «нет лучше друга, нет худшего врага» (чем морпех США), позаимствованный им с надгробия Луция Корнелия Суллы; в кампанию 2004 года – «прежде всего, не навреди», принадлежащий Гиппократу. Сами послания занимали всего одну страничку текста, которую легко было спрятать в бумажник и носить с собой; впоследствии при встрече ветеранов дивизии бывшие бойцы Мэттиса вытаскивали эти потерянные на сгибах листочки, которые они пронесли с собой сквозь огонь сражений и дым пожарищ, и показывали своему генералу.

В 2004 году дивизия Мэттиса возвращалась в Ирак надолго. Следовало позаботиться об укреплении тыла, который в предстоящей борьбе отстоял от передовой на не одну тысячу миль. И генерал пишет письмо членам семей своих морпехов, в котором в лучших традициях риторики превозносит миссию дивизии и просит семьи оказывать бойцам на передовой психологическую поддержку от лица всего американского народа.

Генерал неоднократно подчеркивает в своих мемуарах: современная война есть война нарративов. Не информационная война – война нарративов: кто лучше и правдоподобнее расскажет историю о войне, тот привлечет на свою сторону симпатии мирового сообщества, уважение и поддержку союзников, доверие и преданность своих солдат. Теперь командиру недостаточно быть только командиром – его забота должна прости-

раться от состояния духа последнего рядового на передовой, до настроения жены и детей рядового, которые черпают информацию о происходящем на фронте из сводок теленовостей и интернета, а в письмах или в ходе редких сеансов связи оказывают на «дорогого Джона» влияние, которое не может быть безразлично службе.

Доверие подчиненных покупается не звонкой фразой, а повседневным, «черновым» общением, не редкими ритуализованными посиделками, удовлетворяясь дежурными фразами по типу «кормят нас хорошо, здоровье наше хорошее», а заинтересованным общением, касающимся нужд и чаяний человека, от которого зависит победа. Генерал Мэттис совершенно не принимал казенно-заученные «бодрые» ответы подчиненных: «Если вы не можете свободно общаться с самыми младшими членами вашей организации, то вы потеряли с ними контакт», – писал он [Mattis 2019].

Риторика раскрывала перед генералом сердца его отнюдь не из сахара слепленных парней. С ними надо было говорить просто и впечатляюще, на что Мэттис оказался великим мастером, как и А.В. Суворов в свою эпоху. Его грубовато-брутальные выражения разлетались по войскам, передавались из уст в уста – фразы типа «В мире есть такие ублюдки, которых просто необходимо пристрелить», «Включайте мозги, прежде чем нажмете на спусковой крючок» и т.п. – снижали ему популярность.

Прямота и откровенность генерала были известны всем от солдата до президента. Эти же качества он ценил и в своих подчиненных, умел и любил посмеяться вместе со своими людьми, мог огорошить грубоватой выволочкой, построенной на игре слов, мог стерпеть осторожное подтрунивание штабных умников и конструктивную критику его решений, мог побеседовать ночью с замерзшим часовым, перекинуться парой слов в перестрелке и после боя с присевшими передохнуть в придорожной канаве солдатами, мог посоветоваться о содержании разрабатываемого полевого устава с ранеными на госпитальных койках.

«Своих» генерал не бросал ни при каких обстоятельствах. Будучи командиром корпуса, ему пришлось расследовать военное преступление, совершенное в Ираке его морпехами. Примечательно, что, сурово наказав виновных, он не поленился направить оправданным от своего лица пространное послание, призванное поднять дух подчиненных, испытавших на себе превратности военной судьбы. Написанное тяжеловатым, торжественно-патетическом слогом, чем-то напоминающим слог М.И. Кутузова в его послании войскам об оставлении французами Москвы в 1812 году, письмо Мэттиса также завершалось настоящим катарсисом: «И так как вы всегда оставались под покровом презумпции невиновности, то со снятием обвинений вы остаетесь в глазах закона – и в моих глазах – невиновным» [Mattis 2019]. Вот это и называется взаимной верностью солдат и командиров, дающей право последним требовать от войск жертвенной службы в любых условиях обстановки.

Генерал был верен идущей от Александра Македонского традиции отдавать долг тем, кто оставался жить только в памяти родных и близких. После окончания кампании в Ираке командир дивизии нашел время первым делом посетить семьи своих Золотых Звезд (военнослужащих, погибших в бою) и побеседовать с ними, достойными, как он пишет, несколько большего, чем просто «спасибо за вашу службу». И это тоже неотъемлемая часть риторического стиля генерала.

Несомненно, чем выше человек поднимается по служебной лестнице, тем ценнее становится наличие у него такого качества, как умение слушать и отсутствие уверенности в собственной значимости и непогрешимости, блокирующей эффективную коммуникацию и обратную связь, а также вежливость и выдержанность в общении с подчиненными. Генерал был открыт общению с любым из своих работников, каждый из которых мог зайти к нему и спросить: «Сэр, есть проблема. Что вы об этом думаете?» [Mattis 2019]. Ну а что касается вежливости, то однажды генерал не поколебался удалить из своего штаба адмирала союзного флота, который у себя на родине привык грубо разносить подчиненных.

Заключение. Риторический стиль генерала Джеймса Мэттиса представляет собой классическую, восходящую к Александру Македонскому, систему многоуровневого речевого взаимодействия, охватывающую все уровни военной иерархии, приспособленную для обеспечения командно-управленческой деятельности в тактическом, оперативном и стратегическом эшелоне. Пример генерала Мэттиса убеждает, что риторика и речевое воспитание не утратили своего значения в деле формирования личности и реализации личностного потенциала военнослужащих, несмотря ни на какие технологические новшества в военной сфере.

Библиография

Call Sign Chaos Learning to Lead by Jim Mattis, Bing West. Random House, New York, 2019.

Медиаинформационная грамотность как основа профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного¹

¹Нестерова Наталья Георгиевна
²Зилиева Лилия Рашидовна

¹Национальный исследовательский Томский государственный университет, Россия
634050, Томск, пр. Ленина, 36
доктор филологических наук, профессор
E-mail: nesterovatomsk@mail.ru

²Национальный исследовательский Томский государственный университет, Россия
634050, Томск, пр. Ленина, 36
магистрант
E-mail: lilyzilieva1996@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки преподавателей русского языка как иностранного в магистратуре. Акцент сделан на анализе следующих взаимосвязанных категорий, актуальных для нового поколения обучающихся: информационной потребности, медиаинформационной грамотности, профессиональной компетентности. Они расцениваются как последовательно обусловленные факторы развития профессиональной компетентности современного преподавателя РКИ.

Ключевые слова: информационные потребности, медиаинформационная грамотность, медиаобразование, магистратура, русский язык как иностранный.

УДК 378:811.161.1(0.054.6)

Media informational literacy as the basis for professional competence of a teacher of Russian as a foreign language

¹Natalya G. Nesterova
²Liliia R. Zilieva

¹Tomsk State University, Russia
634050 Tomsk, Lenin Ave., 36
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: nesterovatomsk@mail.ru

²Tomsk State University, Russia
634050 Tomsk, Lenin Ave., 36
Student
E-mail: lilyzilieva1996@gmail.com

Abstract. The article focuses on the problem of training teachers of Russian as a foreign language in the master's program. The emphasis is placed on the analysis of the following interrelated categories relevant for the new generation of students: information needs, media informational literacy, professional competence. They are regarded as consistently determined factors of the development of professional competence of a modern teacher of Russian as a foreign language.

Keywords: information needs, media informational literacy, media education, master's course, Russian as a foreign language.

UDC 378:811.161.1(0.054.6)

Введение. Актуальность заявленной темы обусловлена двумя основными обстоятельствами: во-первых, сфера образования переживает бум новых технологий, обусловленных появлением новых медиа, во-вторых, информационные потребности обучающейся молодежи растут вместе с развитием возможностей их удовлетворения. Отмеченные обстоятельства мотивируют обращение к проблеме медиаинформационной грамотности в образовательном процессе [Жилавская 2013].

Цель данной статьи – обосновать, что медиаинформационная грамотность является результатом информационной потребности и основой профессиональной компетентности будущего преподавателя РКИ.

Информационные потребности поколения Z значительно сложнее, чем свойственные молодежи, интеллектуальное становление которой проходило до появления Интернета. Наблюдения такого рода находят отражение в педагогической литературе. Так, Е.Г. Демина, О.А. Чуреева обращают специальное внимание на

¹ Исследование проводится при финансовой поддержке гранта РФФИ. Проект № 17-29-09132 «Новая грамотность» в новых текстах средств массовой коммуникации.

«особенности обучения второму языку в русле теории поколений» [Демина, Чуреева 2020: 154]. Об интересе педагогов к проблеме поколений свидетельствует, в частности, тот факт, что электронная версия процитированной научной статьи за короткий период скачана (по данным сети Интернет) 2022 раза.

В настоящее время известны многочисленные научные работы об информационных потребностях, но единого определения для данного понятия не установлено. М.С. Мириманова [Мириманова 1987], Т.В. Мурашевский [Мурашевский 1985], Т.С. Федорова [Федорова 1988], Я. Каня [Каня 2002] и др. предлагают определения, которые, несмотря на отличия по ряду моментов, сводятся к потребности в получении информации в образовательной или научной сферах.

В процессе перехода от индустриального общества к информационному получают развитие новые технологии и средства массовой коммуникации, обусловившие связи между разными видами человеческой деятельности. Поколение Z, вошедшее в эпоху Интернета и сотовых телефонов, развивается в условиях большого потока информации, даже ее переизбытка. Думающая молодежь стоит перед вопросом: как выбрать из этого многообразия информацию актуальную и качественную? На этот вопрос преподаватели и магистранты программы «Русский язык как иностранный» (ТГУ) ищут ответ во взаимодействии.

Методология. Методологию исследования составил, прежде всего, анализ научной литературы, в ходе которого проведена соотнесенность используемых в статье понятий: *информационная потребность, медиаинформационная грамотность, профессиональная компетентность*. Важную методологическую роль сыграли работы, позволившие уточнить представления о психолого-педагогических принципах развития речевой культуры студента в процессе создания медиатекстов и о специфике восприятия студентами «новых» текстов, которые в огромном количестве представлены в медиaprостранстве.

Актуальным методом стал открытый опрос, который позволил верифицировать гипотезу о высокой степени значимости для студентов удовлетворения информационных потребностей. В опросе, проведенном посредством Google-формы, приняли участие 126 российских и иностранных студентов: Россия – 53 (42%); Китай, Великобритания, Франция, Венгрия, Казахстан, Узбекистан, Турция, Греция, Алжир, Камерун, Испания, Ирландия – 73, (58%). На вопрос «Нуждаетесь ли Вы в получении информации?» положительно ответили 115 респондентов (91,3%). На вопрос «Что используете для получения информации?» были получены следующие результаты: социальные сети – 120 (95,2%); образовательные платформы – 55 (43,7%); TV – 43 (34,1%); официальные новостные источники в Интернете – 84 (66,7%); радио – 15 (11,9%); газеты/журналы – 30 (23,8%); друзья/знакомые – 71 (56,3%); художественная литература – 64 (50,8%).

Методологическая база формировалась также в результате многолетней апробации разных приемов и технологий медиаобразования, применяемых в учебном процессе с российскими и иностранными студентами названной выше магистерской программы [Нестерова, Фашанова 2017]. Таким образом, методологическую основу исследования составляет сочетание научной теории и практического анализа результатов педагогической деятельности тандема преподаватель – магистрант.

Обсуждение. Понятие *медиаинформационная грамотность* соотносится авторами статьи с новыми компетенциями человека, необходимыми ему для участия в новых медиакоммуникациях, для взаимодействия с актуальными медийными ресурсами и текстами. В XXI веке этот сегмент грамотности весьма актуален, так как современный человек живет в условиях непрерывного изменения медиaprостранства.

Медиаинформационная грамотность формируется в процессе медиаобразования. В современном образовательном процессе, как известно, значительная часть вузовских курсов предполагает смешанное обучение, основанное на интеграции контактного и дистанционного обучения. При такой организации учебного процесса студенты не только выполняют рекомендуемые преподавателем задания, но и способны сами инициировать и модерировать медиапроекты, в том числе в социальных сетях. Так, в 2018 году в Facebook магистрантами программы была создана группа «Русский язык как иностранный / Russian as a foreign language», которую мы позиционируем как коммуникативный и образовательный ресурс для российских и иностранных студентов. В настоящее время она насчитывает 1263 участника (на 31.03.2021), которые имеют возможность реализовать свои информационные потребности, вступая в коммуникацию с молодежью других вузов России и других стран. Иностранные магистранты, включенные в коммуникацию, развивают социокультурную и языковую компетенции, речевую деятельность (прежде всего письменную речь); российские магистранты, обучающиеся по данной программе, совершенствуют профессиональные компетенции, получая новые навыки взаимодействия с иностранными студентами и помогая им выстраивать стратегию обучения.

Развитие новых медиа и цифровизация средств массовой коммуникации привели к существенной модернизации Государственного образовательного стандарта и, как следствие, учебных планов и образовательных программ. Так, учебный план магистерской программы, о которой идет речь, включает курсы «*Современные технологии обучения русскому языку как иностранному*», «*Средства массовой коммуникации в преподавании русского языка как иностранного*», «*Интерпретация художественного и публицистического текста*», «*Активные процессы в современном русском языке*» и др., которые ориентированы на формирование медиаинформационной грамотности обучающихся.

При обсуждении с магистрантами содержания *медиаинформационной грамотности* мы акцентируем внимание на вопросе об участниках новых медиакоммуникаций и об актуальных компетенциях, которыми они должны владеть.

Первую категорию участников представляют авторы – профессиональные создатели медиаконтента, которые обладают (должны обладать) компетенциями, необходимыми для создания новых медиатекстов. В числе отличительных особенностей новых текстов отмечаем нелинейность, модульность, фрагментацию, динамизацию, поликодовость, визуализацию, на которые чаще всего указывают исследователи. Отмеченные признаки

новых текстов требуют, чтобы их создатели умели работать на разных медиаплатформах, владели разными форматами представления информации (видео, инфографика, технологии виртуальной и дополненной реальности).

Вторую категорию участников представляет адресат – целевая аудитория, которая включена в коммуникацию, опосредованную новыми медиа. Адресат нового медиаконтента должен владеть медиаинформационной грамотностью, необходимой для успешной работы с медиаресурсами нового типа и адекватного восприятия размещенных в них текстов [Дзялошинский 2012]. Предлагаемые адресату медиатексты рассчитаны на то, что «адресат может переключаться от текстовой информации к визуальному ряду (фото, видео, инфографика), переходить по внешним ссылкам к новым источникам контента» [Арсеньева, Фащанова 2018: 98]. При их восприятии «формируется индивидуальная стратегия прочтения и восприятия информации с формированием индивидуальных смыслов» [Арсеньева, Фащанова 2018: 99].

В последнее десятилетие на научных мероприятиях, посвященных вопросам вузовского медиаобразования, все чаще речь идет о стирании грани между профессиональными и непрофессиональными авторами [Балмаева 2013; Бобрышева 2014]. Сложившаяся ситуация обусловлена беспрецедентным расширением участников массовой коммуникации и активно создающимися ими «собственными» медиа. Это дает нам основание выделить третью категорию участников – непрофессиональных авторов новых медиатекстов – и учитывать ее при отборе контента, привлекаемого с разными целями в образовательном процессе.

Мы солидарны с О.Ю. Стародубовой в оценке медиатекста, который автором рассматривается как учебный материал в практике преподавания РКИ с точки зрения его риторического и лингводидактического потенциала [Стародубова 2020: 241]. Многие формы учебной деятельности в рамках курсов, предусмотренных учебным планом программы «Русский язык как иностранный», а также научные исследования выполняются на материале медиатекстов, извлеченных из медиаресурсов.

В эпоху пандемии медиаресурсы еще более востребованы, они стали активным посредником между педагогом и обучающимися. Иностраных студентов, которые поступают в российские вузы с целью изучения русского языка и обучения на русском языке, прежде всего необходимо научить работать с использованием русскоязычного Интернета, современных медиа. Для практикующих и будущих преподавателей русского языка актуализируется задача обучить студентов поиску качественной информации, качественного контента, который обеспечит получение достоверной информации. Для осуществления этой задачи преподаватель (и будущий преподаватель) сам должен владеть медиаинформационной грамотностью.

Лингвометодические возможности новых медиаплатформ весьма разнообразны, и магистранты вовлечены в их сбор, систематизацию и размещение на групповом Google-диске. Приведем в качестве примера описание нескольких ресурсов о Сибири, выбор которых обусловлен тем, что студенты магистратуры обучаются в сибирском вузе.

«Sibirgbia» – это сибирский интернет-журнал. Рассказывает о жизни в Сибири, о сибирских городах. Материалы журналы могут быть использованы в обучении иностранных студентов чтению.

«Сибирь и точка» – проект, команда которого путешествует по самым далеким уголкам Сибири и фиксирует все это в статьях, видеоматериалах и аудиоматериалах. Разнообразие форматов представления контента позволяет адресату окунуться в атмосферу Сибири. Материалы могут быть использованы в развитии у иностранных студентов всех видов речевой деятельности, включая аудирование (что особенно ценно).

«Russia Beyond» – новостной портал, который содержит богатый архив статей о Сибири. Материалы могут быть использованы при обучении иностранных студентов чтению, говорению и письму.

«Уголки Сибири» – портал туристической компании, которая занимается продажей туров по Сибири. Авторы портала ведут блог, материалы которого особенно эффективны в обучении иностранных обучающихся лингвострановедению, в частности, знакомству с Сибирью как значимым в социокультурном плане регионом России.

«TravelAsk» – крупнейшая площадка для тех, кто любит путешествовать. Сайт наполнен статьями о путешествиях по сибирским городам. Материалы проекта могут быть использованы для развития навыков чтения, письма и говорения, а также при создании иностранными студентами проектов по заданной теме.

Ресурсы, с которыми магистранты программы имеют возможность работать, представлены также в виде таблицы, которая содержит ссылки на сайты (ресурсы) и отражает возможности привлечения контента в работе по развитию речевой деятельности, лингвострановедению и при изучении разных тем курса «Культура и общество России»; указывается категория адресата (возраст и интересы).

Важным этапом в формировании медиаинформационной грамотности является интеграция медиаресурсов, содержащих актуальный контент, с современными медиаплатформами, позволяющими реализовать новые технологии обучения. Результатом такой интеграции могут послужить мобильные игры и викторины, разработанные авторами данной статьи на основе контента представленных выше ресурсов на платформе «Kahoot!» (сервис для создания онлайн-викторин, тестов и опросов; <https://kahoot.com>). Удобство работы на этой платформе состоит в том, что для реализации игрового компонента на уроке преподавателю необходимы компьютер и проектор, а студентам потребуется только смартфон. Разработаны задания и викторины, ориентированные на проверку языковых и речевых умений, на развитие лингвострановедческой компетенции обучающихся; примеры заданий см. [Зилиева 2021: 181-182].

Заключение. Обратившись в рамках исследования к определенному аспекту изучения *медиаинформационной грамотности*, авторы статьи тем самым подчеркивают целесообразность дифференцировать *медиаинформационную грамотность* как понятие общее, когда оно соотносится с новыми компетенциями, необходи-

мыми современному человеку для успешной реализации себя в социуме, и как понятие частное, когда оно связано с определенной сферой профессиональной реализации.

В условиях динамично развивающегося мира медиаинформационная грамотность является важнейшей базовой стратегией формирования познавательной сферы студента как современной интеллектуально развитой личности и основой для реализации профессиональной компетентности будущего преподавателя РКИ.

Библиография

Арсеньева Т.Е., Фащанова С.В. Новые медиа и новые тексты: к вопросу о специфике // Казанская наука. – 2018. – № 12. – С. 97–100.

Балмаева С.Д. Новые матрицы для понимания российских «новых медиа» // Вестник гуманитарного университета. – 2013. – №1. – С. 159–161.

Бобрышова А.С. Гражданская журналистика в интернете: теоретические подходы и эффективные практики // Медиа- и межкультурная коммуникация в европейском контексте: материалы Международной научно-практической конференции (15–18 октября 2014 г.). – Ставрополь: СКФУ, 2014. – С. 79–81.

Демина Е.Г., Чуреева О.А. Первое цифровое поколение студентов: трудности обучения русскому языку как иностранному и пути их преодоления // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2020. – №25-2. – С.154–164.

Дзялошинский И.М. Восприятие и понимание медиатекстов в системе коммуникативной компетентности личности // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2012. – № 3. – С. 12–14.

Жилавская И.В. Медиаобразование молодежи: монография. – М.: РИЦ МГТУ им. М. А. Шолохова, 2013. – 243 с.

Зилиева Л.Р. Игровые и мобильные технологии в обучении русскому языку как иностранному // Поликультурное образование в современном вузе: вызов и перспектива: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Кемерово, 25-26 марта 2021 г.) / отв. ред. Л.В. Начева, Г.В. Акименко, Л.В. Гукина, М.Г. Степанова, В.В. Шиллер. – Кемерово: КемГМУ, 2021. – С. 174–184.

Каня Я. Информационные потребности личности и социально- педагогические условия их удовлетворения: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – С. 347–362.

Мириманова М.С. Информационная потребность как психологическая проблема // Науч.-техн. информ. Сер. 1. – 1987. – № 4. – С. 1–4.

Мураниевский Т.В. Теория и практика научно-технической информации. Информационные потребности: учебное пособие / Моск. гос. ист.-арх. ин-т. – М., 1985. – 117 с.

Нестерова Н.Г., Фащанова С.В. Радиотекст в аспекте медиаобразования // Медиалингвистика. – 2017. – № 3 (18). – С. 64–74.

Стародубова О.Ю. Интерпретация медийного дискурса как фактор успешной межкультурной коммуникации и необходимое условие формирования профессиональной языковой личности в контексте глобализации // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2020. – №25-1. – С. 240–243.

Федорова Т.С. Теория информационных потребностей и практика их удовлетворения в сфере исследований культуры // Информация и научные исследования культуры: сб. науч. тр. / АН СССР, НИИ культуры. – М., 1988. – С. 52–65.

Идеология как фактор социализации личности в русской лингвокультуре

Хабаров Артем Александрович

ФГКВОУ ВО «Военный университет
Министерства обороны Российской Федерации»
123001, г. Москва, ул. Б. Садовая, 14.
кандидат филологических наук, докторант
E-mail: lancelot567@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния идеологии на языковое сознание носителей русской лингвокультуры в процессе их социализации. Использование в речи русской языковой личности идеологических маркеров верифицируется аксиологическим контекстом коммуникации и ценностными установками, эксплицируемыми в вербальных формах репрезентации концептов и рамочных когнитивных структур. Текстовые фрагменты исследуются при помощи структурного, прагматического и концептуального видов анализа с применением категориально-понятийного аппарата теории речевой деятельности, дискурсологии и когнитивистики.

Ключевые слова: языковая личность, речевая деятельность, идеология, социализация, вербальная форма, концепт.

УДК 81'27

Ideology as a factor of an individual's socialization in Russian linguoculture

Artyom A. Khabarov

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Russia
123001 Moscow, Bolshaya Sadovaya Str., 14
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: lancelot567@mail.ru

Abstract. The article discusses the influence of ideology on the linguistic consciousness of the Russian linguoculture representatives in the process of their socialization. The use of ideological markers in the Russian linguistic personality's speech is verified by an axiological communication context and value-based settings explicated in the verbal forms representing concepts and framework cognitive structures. Text fragments are studied with an application of methods of structural, pragmatic and conceptual analysis coupled with the categorical and conceptual apparatus of the speech activity theory, discourse studies and cognitive sciences.

Keywords: linguistic personality, speech activity, ideology, socialization, speech form, concept.

UDC 81'27

Введение. Геополитические процессы в полицентричном мире XXI века, вступившего в эпоху постмодернизма, тотальной глобализации и технологий искусственного интеллекта, демонстрируют непрерывное совершенствование форм и способов идеологического воздействия на массовое и индивидуальное сознание людей. Изучению влияния идеологии на мышление и психику человека посвящено множество трудов в отечественной и зарубежной лингвистике, психологии, философии, культурологии и искусствоведении, а также в политологии, социологии, военной науке и смежных областях знаний. В процессе социализации индивида в этнокультурной среде, государственная либо общественная идеология в явной или скрытой форме влияют на формирование в нем языковой личности, принятие и осмысление ценностей и идеалов того социума, представителем которого он становится.

Система международных отношений и государственного управления зиждется на идеологии как на специфической форме общественного сознания, призванной регулировать социальное поведение людей посредством вербальных и невербальных форм воздействия. Реалии информационного общества наших дней не позволяют члену коммуникативного сообщества абстрагироваться от неминуемого воздействия идеологии на социальную активность, в том числе в имплицитной форме. Неизбежное проникновение концептуальных идей политического свойства в речевое окружение индивида на протяжении периодов его воспитания, образования и трудовой деятельности описывается феноменом «идеологической социализации». Языковая адаптация человека в условиях глобализации выражается в принятии, осмыслении и интерпретации ценностей и идеалов в структуре мировоззрения окружающей его лингвокогнитивной среды, что нередко сопровождается выработкой психосоциального иммунитета к той или иной системе взглядов на жизнь. Как указывает Т.А. Ван Дейк, рассмотрение идеологии в качестве когнитивной системы «дает возможность использования ее при формировании социальных репрезентаций различных социальных групп, <...> позволяет контролировать относящиеся к этой группе социальные практики, а значит, и речевую деятельность входящих в нее индивидов» [Dijk 1995: 248]. Интерференция идеологизированных языковых форм в процесс социализации конкретного человека зависит от обстоятельств его индивидуального развития и уровня самореализации в качестве языковой личности. На речевое поведение индивида влияют типологические особенности языковой системы (включая явления диглоссии и полилингвизма), общественные традиции и менталитет, социальная и образовательная среда, состояние психологического здоровья и благополучия, естественные условия жизнедеятельности.

Речевой портрет русского человека будет воплощать силу и богатство русского языка, культурное наследие России, ее уникальный исторический путь, этнические обычаи населяющих ее народов, их нравственные и ценностные установки, образ мыслей и интерпретацию явлений окружающей действительности. Идентичность русского человека зиждется на концепции «русского мира», уходящей корнями к Древней Руси и воплощенной сегодня в идее межконтинентального духовного и социального воссоединения носителей русского языка, культуры и ментальности. В XX веке многонациональный народ нашего Отечества, пережив трагедию серии революций и войн, череды социальных, экономических и политических трансформаций, стал строить новую модель общества – социалистическую, предполагающую формирование нового типа языковой личности в контексте своей исторической и культурной идентичности. В современной России идейное единство ее народа концентрируется вокруг любви к Родине, что исторически стало главной консолидирующей силой нашего общества. Стоит заметить, что в цивилизационном аспекте идеология в России традиционно играет роль механизма стабильного функционирования социальной системы, выполняя роль «идентификации, легитимации, программирования и ориентирования субъектов внутри общества, <...> являясь основой структуры общества, ее ценностно-нормативным каркасом» [Парубчак 2013: 27-28]. Важно понимать, что инсинуации вокруг «цензуры мысли» и «идеологического гнета» в общественно-политической жизни народов России, транслируемые в идеологическом дискурсе главного геополитического оппонента в лице «западного англосаксонского мира», нацелены на то, чтоб выставить в негативном свете не только модель ее устройства, но, что ключевое, – ударить по ментальной сфере, размыть базовые ценности и духовные скрепы российского общества.

Мы полагаем, что генезис языковой личности в современном мире неизбежно сопровождается идеологическим влиянием, реализуемым в сфере психики и сознания представителей этнических лингвокультур посредством речевой деятельности и невербальных форм коммуникации. Коннотативные значения в структуре социокультурных знаковых систем имманентно скрыты от сознания и, обладая идеологическим контекстом, внушают определенные смыслы. Как писал Р. Барт, развенчивая мифы современной культуры, «не мы пользуемся языком, а язык пользуется нами, подчиняя какому-то таинственному, но властному сценарию» [Барт 2008: 26]. Совокупность коннотативных означаемых создает скрытый уровень идеологических иллюзий, а идеология – ложное сознание, «коллективно вырабатываемая ценностно-смысловая сетка, помещенная между индивидом и миром и опосредующая его отношение к этому миру» (Р. Барт, цит. по: [Кокарева 2014: 95]). Принимая во внимание эту простую, но часто не замечаемую нами истину, перейдем к анализу эмпирического материала.

Материалы и методы. Материалом исследования служат тексты идеологической направленности, репрезентирующие содержание актуальных программных речей Президента Российской Федерации В.В. Путина, выступающего а качестве примера русской языковой личности. Применялись методы структурного, прагматического и концептуального видов анализа текста, методика оценки смылосодержательной стороны текста; результаты психолингвистических исследований ассоциативного потенциала концептов.

Обсуждение. Идеологизированная коммуникативная среда предопределяет условия развития и самореализации языковой личности представителей национальных лингвокультур, а также специфику их речевого поведения. Учитывая данный тезис, текстовый материал тематических дискурсов идеологической направленности на русском языке планируется подвергнуть структурному, прагматическому и концептуальному видам анализа. В ходе исследования функциональных семантико-стилистических характеристик текста и ценностных оценок преимущественно задействован категориально-понятийный аппарат теории речевой деятельности, дискурсологии и когнитивистики. Выбор инструментария анализа неслучаен и соответствует смысловому содержанию и типологии введенного в научный обиход Ю.Н. Карауловым понятия «языковой личности», отражающего способность человека создавать и воспринимать тексты, различающиеся «степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности; определенной целевой направленностью» [Караулов 1989: 3]. Предложенная Ю.Н. Карауловым модель языковой личности предполагает образование «коммуникативного пространства личности» в процессе взаимодействия вербально-семантического (владение естественным языком), когнитивного (концептуальная картина мира) и прагматического (мотивы и цели) уровней. Учитывая вышесказанное, обзорно осветим специфику экспликации идеологических маркеров в речи сформировавшегося с точки зрения социализации представителя русской лингвокультуры.

Говоря об идеологии многонационального народа нашей Родины, будь то Российская империя, Советский Союз или современная Россия, в первую очередь, следует упомянуть лежащую в ее основе национальную идею – патриотизм (от греч. *πατρις* – «отечество»). Стоит подчеркнуть, что в настоящее время общая национальная идея в нашей стране официально не «идеологизирована» с точки зрения принадлежности к той или иной политической силе или партии. Этот факт неоднократно отмечал своих выступлениях и Президент Российской Федерации В.В. Путин, чей речевой портрет наглядно раскрывает феноменологию русской языковой личности. Приведем в качестве иллюстративного материала отдельные фразы из его программных речей: «Идеология, на мой взгляд, в современном обществе возможна только одна – **патриотизм**», акцентируя факт того, что это понятие должно быть «деполитизировано, но направлено на укрепление внутренних основ российского государства» [Путин 2019]. Рассуждая о тяжести испытаний, которые выпали на долю государства в 90-е гг., Президент России говорит: «Мы тогда могли <...> погрузиться в бездну крупномасштабной гражданской войны, утратить государственное единство и суверенитет и оказаться на периферии мировой политики. И только благодаря исключительному **патриотизму**, мужеству, редкому терпению и трудолюбию русского народа и других народов России наша страна была отодвинута от этой опасной черты» [Путин 2019].

Приведем еще одну цитату В.В. Путина, рассматривая его речь как форму реализации русской языковой личности в политическом дискурсе: «Для России высокие идеалы **патриотизма** имеют особую ценность. На них основана непобедимая сила духа нашего народа, которая не раз удивляла и восхищала весь мир. Чувство **патриотизма** – важнейшая часть общенациональной культуры, стержень нашей генетической памяти» [Путин 2018].

Отобранные текстовые фрагменты являются результатами речевой деятельности, относящейся к разным событийным обстоятельствам коммуникации с точки зрения хронотопа, социокультурного, психологического, прагматического и других экстралингвистических факторов. Маркированная в тексте лексическая единица – существительное «патриотизм», отображает вербальную форму одного из фундаментальных концептов в русской лингвокультуре – любви к своему Отечеству, к Родине, к родной земле и всего, что связано с этими понятиями. В соответствии с речемыслительным замыслом адресанта речи в ходе языкового опосредования концепта «патриотизм» формирует смысловое поле фрагмента языковой картины мира носителя русского языка, его национальной и культурной идентичности.

В ходе процессов порождения и восприятия высказывания, протекающих в ходе речевого акта, активируются психокогнитивные механизмы обращения к структурам знания, связанным со смысловым ядром данного коммуникативно-маркированного концепта. При концептуальном анализе исследуемых фрагментов речи В.В. Путина с использованием Русского ассоциативного словаря [РАС], в результате прямого поиска на стимул «патриотизм» выдается порядка 102 реакций, частотными из которых являются «Родина» (15), «герой» (6), «героизм» (4), «Россия» (4), «русский» (3) и др., то есть обладающие положительной коннотацией. Среди нейтральных реакций либо обладающих пейоративным значением выделяются понятия «ложный» (4), «война» (2), «идиотизм» (2), «фанатизм» (2) и др., преимущественно относящиеся к признаку социальной опасности. Обратный поиск дает 8 стимулов с равным статистическим коэффициентом (1), среди которых наблюдаются понятия «истинный», «мужество», «подлинный», «Родина», «советский» и др.

В свете теории психолингвистики семантико-синтаксическое распространение компонентов предикативного ядра в словосочетаниях из текста, относящихся к смысловому полю концепта «Патриотизм» («*исключительный патриотизм*», «*чувство/идеалы патриотизма*», «*патриотизм – часть культуры/стержень генетической памяти*» и т.д.) позволяет говорить о «комплексировании мысли» адресанта как форме выражения неактуализированной предикации [Сигал 2020: 316]. Данное речевое явление восходит к понятию «превращенной формы», введенному в лингвистический оборот Е.Ф. Тарасовым, которое регламентирует, что «признание за внешними проявлениями статуса превращенной формы не позволяет ... «напрямую» переносить наблюдаемые закономерности на внутренние процессы», направляя вектор исследования к «поиску мыслительных и предметных деятельностей, отложившихся в превращенной форме сложного объекта» [Тарасов 1987: 146-147].

По речевым действиям говорящего видно, что вокруг идеологически-значимого концепта инициируется многовариантная развертка словосочетаний, основывающаяся на прагматической целесообразности, коммуникативном замысле и мотиве речевой деятельности. По мнению К.Я. Сигала, «сквозь призму понятия «превращенной формы» развертка словосочетания видится как многовариантная (эквивалентная) и связанная с разнообразными ориентировками (эвристическая) система речемыслительных операций» [Сигал 2020: 366]. С точки зрения структуры текста, манифестация в речи концепта «патриотизм» как идеологического маркера осуществляется путем образования словосочетаний на основе синтаксической связи согласования с преобладанием атрибутивных отношений, а также предикативной связи.

В примерах из речи В.В. Путина встречаются следующие комбинации: «*Идеология <...> возможна только одна – патриотизм*», «*Патриотизм <...> – генетический стержень*» (предикативная связь, развернутая до уровня простого предложения), «*исключительный патриотизм*» (атрибуция с препозицией зависимого компонента), «*высокие идеалы патриотизма*» и «*чувство патриотизма*» (субстантивный тип определительных отношений). Функционально-стилистическая выразительность его речи базируется не только на целевом выборе экспрессивной лексики («генетический стержень», «исключительный», «высокие идеалы»), но и на приоритетном обращении к элементарным предикативным конструкциям и прототипической модели словосочетания (атрибуция по типу «N+Adj»).

Несмотря на обзорный характер исследования разрозненных речевых действий как элементов дискурсов, анализ их текстовой формы свидетельствуют о «функциональной ценности словосочетания как особой синтаксической формы, задействованной в процессе синтаксического структурирования высказывания» [Сигал: 65]. С позиций теории речевой деятельности словосочетание выступает не только единицей «языкового стандарта», но и «единицей языковой способности и языкового процесса» [Леонтьев 2006: 59], что позволяет объективно осветить динамику актуализации идеологического маркера «патриотизм» в политическом дискурсе В.В. Путина как языковой личности с русской ментальностью.

Текстовые примеры иллюстрируют, что превалирование положительной оценочности в аксиосфере концепта «патриотизм» отражает субъективную модальность адресанта речи и восходит к семантике приведенных выше когнитивных единиц, образующих его смысловое ядро и периферийные сегменты знаний. Функциональная оценочная номинация отождествляемых с концептом «патриотизм» понятий в рамочной структуре знания говорящего формирует ассоциативный потенциал коннотативной и прагматической аксиологической номинации. Как указывает по этому поводу В.И. Карасик, «исходя из внутренней взаимообусловленности модусного и диктального значения <...> оценочные значения обусловлены значением и ассоциативным полем оценочно-нейтральной лексики» и далее – «вместе с тем существует пресуппозиционный фонд, культурный фон для народа и его языка, из которого вытекает языковой кодекс морали» [Карасик 1992]. Целостную картину восприятия концепта «патриотизм» довершает упомянутый в цитате семантический компонент пресуппо-

зиции, рассматриваемой в когнитивно-прагматическом аспекте как сегмент знаний, обеспечивающий наличие смысла в утверждении. Семантико-синтаксический каркас пресуппозиции в цитируемых выступлениях Президента России моделируется посредством идеологических маркеров, в роли которых используются концептуальные единицы неязыкового порядка, объективируемые в речи феноменами языкового уровня. В роли таких единиц дискурса выступают стилистически окрашенные оценочные идеологемы, входящие в валентную рамку лексемы «патриотизм» как ядерного концепта, выраженного именем существительным с присущими ему категориальными параметрами в соответствии с правилами морфологии и грамматики русского языка.

Таким образом, в контексте анализируемых высказываний мы можем выделить нижеследующие идеологические маркеры, отождествляемые в сознании языковой личности адресанта речи с патриотизмом: «укрепление внутренних основ», «российское государство», «государственное единство», «суверенитет», «исключительное мужество», «редкое терпение», «трудолюбие», «непобедимая сила духа», «стержень генетической памяти». Интердискурсивная циркуляция в речи подобных слов и их грамматических комбинаций, отражающих коннотативные значения ценностных (ядерных) концептов русской лингвокультуры, определяет динамику дальнейшего установления значений речевых знаков в системе русского языка, в которой «живет» и самореализуется языковая личность его носителя.

Заключение. Результаты лингвистического исследования приведенных в статье текстовых фрагментов дискурсов, принадлежащих языковой личности Президента Российской Федерации В.В. Путина, демонстрируют этнопсихологические и социокультурные особенности речевого поведения типового представителя русской лингвокультуры. В ходе структурно-семантического анализа были идентифицированы лексические единицы уровня слова и словосочетания, отображающие вербальные формы опосредования идеологизированных маркеров в современном русском языке. Репрезентативность словосочетания при концептуальном анализе когнитивных структур верифицируется материалами экспериментальных психолингвистических исследований, показывающих, что словосочетание «является неотъемлемой принадлежностью как онтологии языка/речи, так и онтологии языкового сознания носителей языка» [Сигал 2020: 66]. Обзорное исследование показывает константный характер влияния национальной идеологии на процесс социализации индивида в русской лингвокультуре на основе ее языковой традиции и духовных идеалов, среди которых ведущую роль играет любовь к Отечеству, закреплённая в концепте «патриотизм».

По нашему мнению, развитие и самореализация русской языковой личности должны основываться на идеях и ценностях русской культуры, ее духовности, соборности, традиционных правил воспитания. Резюмируя вышесказанное, следует сказать, что если в национальной лингвокультуре не будет созидательной идеологии, строящейся на добродетельных началах, таких как «любовь», «душа», «воля», «правда», «совесть», «единство» и др., то эти принципы неизбежно заменятся постулатами враждебной идеологии, несущей деструктивное воздействие на самосознание народа и его культурную идентичность. Любовь к Родине – один из ключевых цивилизационных ориентиров, вокруг которых должна строиться языковая личность русского человека как представителя русского мира.

Библиография

- Барт Р. Нулевая степень письма / Косиков Г.К. Ролан Барт – семиолог, литературовед. – М.: Академ. Проект, 2008. – С. 3–45.
- Карасик В.И. п.3.3.4. Оценочно-статусное значение / Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/texts/karasik/status22.htm> (дата обращения: 30.03.2021).
- Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3–8.
- Кокарева Е.А. Семиология Р. Барта: письмо, идеология, мифология // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2014. – №2 (18). – С. 94–98.
- Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – 3-е изд. – М.: 2006. – 244 с.
- Парубчак И.О. Идеологическая социализация: роль в социальных процессах государства // Вестник ПАГС. – 2013. №5 (38). – С. 24–31. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideologicheskaya-sotsializatsiya-rol-v-sotsialnyh-protssah-gosudarstva> (дата обращения: 30.03.2021).
- Сигал К.Я. Теория словосочетания и речевая деятельность. – М. – Ярославль: Издательство «Канцлер», 2020. – 418 с.
- Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. – М.: Наука, 1987. – 168 с.
- Dijk T.A.van. Discourse, Semantics and Ideology // Discourse and society. – 1995. – V. – 6. – № 2. – P. – 242–257.
- Посвятить себя развитию страны: Путин назвал патриотизм национальной идеей России // Информационное агентство RT (Russia today – «Россия сегодня»), 10.05.2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://russian.rt.com/russia/article/745442-putin-patriotizm-nacionalnaya-idea> (дата обращения: 30.03.2021 г.)
- Путин подчеркнул вдохновляющую роль патриотизма // Информационное агентство «РИА-новости», 04.11.2018. [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5bdf0e2c9a7947b1fc86c735> (дата обращения: 30.03.2021 г.)
- Русский ассоциативный словарь. [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 30.03.2021 г.)

Раздел III. Языковые и дискурсивные аспекты лингвориторической парадигмы

Городской ономастикон как отражение картины мира современной языковой личности
(на примере г. Ростов-на-Дону)

¹Амири Людмила Петровна
²Гусев Дмитрий Ростиславович

¹Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: liudmila.amiri@gmail.com

²Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42
магистрант 1 курса
E-mail: guse@sfedu.ru

Аннотация. Работа посвящена исследованию городского ономастикона г. Ростов-на-Дону. В ходе изучения рекламных вывесок были выявлены наиболее актуальные тенденции и языковые приемы; описаны частотные способы привлечения внимания языковой личности современного реципиента, имеющей фрагментарное мышление. Особое внимание уделено рассмотрению паралингвистических средств и методов креолизации, используемых при создании рекламных продуктов.

Ключевые слова: городской ономастикон, языковая личность, семиотический код, паралингвистика, креолизация, рекламный дискурс.

УДК 81'272

Urban onomastics as reflection of a modern linguistic personality's worldview
(in the case of the city of Rostov-on-Don)

¹Liudmila P. Amiri
²Dmitriy R. Gusev

¹Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: liudmila.amiri@gmail.com

²Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
1st year master's student
E-mail: guse@sfedu.ru

Abstract. The work focuses on the study of Rostov-on-Don's urban onomastics drawing on advertising signboards. The paper identifies the most relevant trends and language techniques in their creation; describes the most frequent ways of attracting the attention of a linguistic personality of the modern recipient who possesses a way of fragmentary thinking. The paper pays particular attention to the paralinguistic means and methods of creolization used in producing these advertisements.

Keywords: urban onomastics, linguistic personality, semiotic code, paralinguistics, creolization, advertising discourse.

UDC 81'272

Введение. Согласно данным электронной библиотеки РИНЦ, городской ономастикон ряда мегаполисов достаточно часто становится темой научного исследования. В свое время рассмотрению подвергся городской ономастикон таких городов, как Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Псков, Владивосток, Красноярск, Абакан. В данной статье городской ономастикон рассматривается в коммуникативном аспекте в рамках отношений «рекламодатель – потребитель». В качестве объекта исследования выбраны онимы-эргонимы Предметом изучения является способ реализации вышеуказанного вида отношений за счет семиотически обусловленного кода. Цель работы – выявить и описать особенности городского ономастикона и выявить наиболее частотные средства привлечения внимания современной языковой личности, в нашем случае, среднестатистического потребителя.

Материалы и методы. Материал исследования составил городской ономастикон г. Ростов-на-Дону. Для отбора эмпирических единиц применялась методика сплошной выборки на главных улицах г. Ростов-на-Дону. В ходе исследования использованы методы описательного и компонентного анализа.

Обсуждение. Проведенный нами анализ современного облика г. Ростов-на-Дону позволяет говорить о том, что наиболее частотным способом привлечения внимания к вывескам является метод креолизации.

В рамках исследования мы рассматриваем креолизованный текст как сложное текстовое образование, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на адресата [Анисимова 2003: 17], который изучается нами как социально-творческий продукт. Для нас важен и тот факт, что при создании креолизованных рекламных текстов нагруженные интенционально обусловленной двусмысленностью вербальные и невербальные ориентиры подтекста конструируются соразмерно интерпретационным возможностям реципиента, так как в системе «автор – текст – реципиент» приоритетная позиция принадлежит именно последнему [Амири 2013].

Важным является также тот или иной способ создания креолизованных текстов, состоящих из вербальных компонентов и изображений:

- 1) к исконному вербальному тексту добавляются изображения;
- 2) к иллюстративно-визуальным элементам добавляются сопровождающие вербальные компоненты;
- 3) текст изначально создается как креолизованный; вербальные и иллюстративно-визуальные компоненты подбираются специально для взаимодействия друг с другом [Чигаев 2010: 6].

Рассмотрим креолизованные тексты – рекламные вывески городского ономастикона г. Ростов-на-Дону.



Рекламная вывеска магазина антикварных товаров.

Вывеска оформлена в черно-золотом цвете, на ней мы видим ассортимент дорогих антикварных товаров и надпись «Поэзия фарфора», причем часть заглавной буквы «П» передана изображением пера. В данном случае, на наш взгляд, сочетаемость данных негетерогенных компонентов нацелена на то, чтобы вызывать у адресата ассоциацию магазина с дорогими антикварными товарами и высоким искусством – поэзией с целью подчеркнуть его статусность.

Рекламная вывеска кафе-пекарни «Мсье Макс».

Текстовое название «Мсье Макс» было получено с помощью приемов заимствования французского слова «Мсье» и транслитерации – перехода имени собственного «Макс» в городской эргоним. В этом примере наглядно отображена степень зависимости вербального и невербального компонента друг от друга. Само по себе название «Мсье Макс» в отрыве от графического изображения хлебобулочных изделий не дает представления адресату о сфере деятельности данного заведения. Однако само название кафе для его постоянных посетителей неизменно ассоциируется с именем самого владельца кафе.



Рекламная вывеска магазина оружия, сувениров и товаров, связанных с военной тематикой, «Тайгер Ган».

Вербальный компонент представляет собой адаптированный варваризм, полученный благодаря приему цельнооформленной транслитерации. Он взаимодействует с графическим изображением тигра, являющим частичную графическую реализацию самого названия магазина, что также усиливает эмотивное воздействие на адресата.

Рекламная вывеска салона красоты «Салон красоты № 1».

При рассмотрении вербальной составляющей этого эргонима стоит обратить внимание на используемый прием демегафоризации при наименовании зала для мужчин – «Брутальный зал» – и зала для женщин – «Территория женщин». Использование этих элементов позволяет реципиенту сделать однозначный вывод о том, что клиентами указанного салона красоты могут быть не только женщины, но и мужчины (что, в свою очередь, может увеличить клиентуру салона и, как следствие, его прибыль). Графический компонент иллюстрирует деятельность салона, тем самым обеспечивая адресата дополнительной информацией об оказываемых салоном



красоты услугах и осуществляя определенное эмотивное воздействие.



Рекламная вывеска хостела «Старый дворик».

Хостел расположен на улице Б. Садовая в старинном здании конца XIX века. Рекламная вывеска удачно сочетает изображение старинного фонаря и текста, стилизованного под рукописную каллиграфию. Все компоненты – здание, само название, логотип – способны вызвать у адресата сильный эмоциональный отклик.

Рекламная вывеска магазина женской одежды «Мисс Каприз».

Удачный пример использования перевернутой буквы «А». В большинстве случаев применение таких букв в рекламном тексте является лишь средством привлечения внимания. Однако в данной вывеске прием несет семантическую нагрузку, символизируя капризный характер взбалмошной молодой особы.



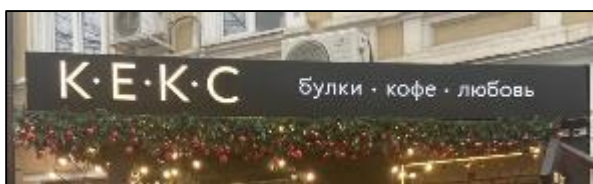
Рекламная вывеска магазина посуды «Танаис».

В данном случае эмоциональное воздействие на языковую личность реализуется за счет прецедентной информации. Ср.: Танаис – античный город в устье реки Дон, основанный в III веке до н.э. В нашем примере на указанной вывеске буква Т выполнена в форме античной колонны. Вербальный компонент дополняется графическим, который, в свою очередь, апеллирует к культурной памяти адресата – жителя Дона.



Рекламная вывеска нотариального кабинета.

Отметим в примере отсутствие ярко выраженной стилизации, что в сочетании с самим названием «Нотариус» и базовыми представлениями о роде деятельности подобного офиса является наилучшим решением. Вывеска вполне передает серьезный характер и официальный статус учреждения.



Рекламная вывеска кондитерской «К.Е.К.С.».

Вывеска выполнена при помощи приема *полипунктуализации* (термин Т.В. Поповой; цит. по: [Ильясова, Амири 2018: 61]). Слова «булки, кофе, любовь» также вносят дополнительную коннотацию, которую можно рассматривать и как пояснительную, и как дополнительную: намек на слово «секс».

Вывеска магазина сувениров «Терракот».

Вывеска выполнена при помощи сочетания различных параграфемных элементов: это и латинизация букв «р», и капитализация (термин Т.В. Поповой; цит. по: [Ильясова, Амири 2018: 61]) части слова «КОТ», и непосредственно само изображение кошки, встроенное в слово. Все эти негомогенные элементы параграфематики, как в совокупности, так и в частности, являются средствами интенсификации семантического влияния на адресата. Отметим цветовое пространство вывески: графическая фигура в форме лежащего кота передана терракотовым цветом.



Заключение. В ходе исследования удалось составить следующее представление о структуре городского ономастикона г. Ростов-на-Дону. Авторы рекламных вывесок чаще всего прибегают к методу креолизации, потому что удачное сочетание информативности и креативности – принципиальный момент для предпринимателя-рекламодателя. Все примеры рекламных вывесок созданы за счет комбинации вербального и невербального компонентов. В качестве такового часто выступают элементы графики – рисунки и иллюстрации, непо-

средственно относящиеся к самому предприятию и его деятельности. Это, например, изображения фарфоровых изделий на фото 1, хлебо-булочных изделий на фото 2, голова тигра на фото 3 и т.д.

Практически во всех представленных примерах присутствуют также элементы языковой игры. Так, на фото 2 представлено стилизованное заимствование иностранного слова, на фото 3 название «Тайгер Ган» передано при помощи транслитерации, фото 5 дополнено приемом демегафоризации значения. Более того, в большинстве случаев присутствуют и элементы игры со шрифтом. Так, на фото 1 и фото 7 имеет место стилизация заглавных букв в виде предметов, имеющих определенное отношение к указанным названиям; на фото 5 и 9 – разноплановые шрифты, а на фото 6, 9 и 10 – сразу несколько различных приемов шрифтовой игры: перевернутая буква, капитализация, латинизация и полипунктуализация.

Поликодовость городского ономастикона возникает из коммуникативных потребностей самой языковой личности и во многом обусловлена ее фрагментарным мышлением: необходимо максимально быстро получить информацию, но при этом желательно в развлекательной форме. Владельцы предприятий, офисов и различных заведений, как показали результаты анализа примеров, стараются совместить информативность и креативность. При этом чаще всего выбор делается в сторону максимальной креативности, чтобы отличаться в ряду себе подобных, бросаться в глаза, запоминаться. Именно тот факт, что современный потребитель умеет декодировать семиотически обусловленные культурные коды и высоко ценит сочетаемость разных по своей природе знаков, дает рекламистам и владельцам заведений возможность «свободы творчества».

Таким образом, в наши дни эргонимы формируются под влиянием как современной культуры, так и ее традиционных национальных ценностей, и нацелены, в первую очередь, на активизацию интерпретационных возможностей языковой личности реципиента. Все примеры рекламных вывесок созданы за счет комбинации вербального и невербального компонентов. Более того, все рассмотренные способы и приемы сочетания информации служат для усиления эмоционального воздействия на языковую личность потенциального клиента, облегчая запоминание названий представляемых объектов – эргонимов.

Библиография

Амири Л.П. Текстовые деликты, или «шоковые» способы воздействия на потребителя в креолизованных рекламных текстах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/en/node/1304> [Дата обращения 10.01.2021].

Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). – М.: Академия, 2003. – 128 с.

Ильясова С.В., Амири Л.П. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. – 4-е издание. – М.: Флинта, 2018. – 296 с.

Чигаев Д.П. Способы креолизации современного рекламного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Москва, 2010. – 24 с.

Академический дискурс и корпоративная культура современного университета

¹Глаголева Анна Васильевна

²Земская Юлия Николаевна

³Качесова Ирина Юрьевна

⁴Кузнецова Евгения Алексеевна

¹Российский университет дружбы народов, Россия
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
кандидат филологических наук, старший преподаватель
E-mail: glagoleva-av@rudn.ru

²Российский университет дружбы народов, Россия
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: zemskaaya-yun@rudn.ru

³Алтайский государственный университет, Россия
656049, г. Барнаул, пр-т Ленина, 61
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: ikachesova@mail.ru

⁴Российский университет дружбы народов, Россия
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: kuznetsova-ea@rudn.ru

Аннотация. Корпоративная культура современного университета содержит в своем ядре культуру академическую, которая может быть описана в социолингвистических характеристиках академического дискурса. Исследование корпоративной культуры РУДН показало, что признаки и составляющие академического дискурса, ритуалы и ценности академической культуры и пр. не только отмечаются преподавателями и студентами в качестве значимых, но и составляют базу положительной репутации вуза.

Ключевые слова: коммуникации, академический дискурс, корпоративная культура, университет.

УДК 81'271.2

Academic discourse and corporate culture of a modern university

¹Anna V. Glagoleva

²Yulia N. Zemskaaya

³Irina Y. Kachesova

⁴Evgeniya A. Kuznetsova

¹Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Russia
117198 Moscow, Miklukho-Maklaya Str., 6
Candidate of Sciences (Philology), Senior Lecturer
E-mail: glagoleva-av@rudn.ru

²Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Russia
117198 Moscow, Miklukho-Maklaya Str., 6
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: zemskaaya-yun@rudn.ru

³Altai State University, Russia
656049 Barnaul, Lenin Prospekt, 61
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: ikachesova@mail.ru

⁴Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Russia
117198 Moscow, Miklukho-Maklaya Str., 6
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: kuznetsova-ea@rudn.ru

Abstract. The core of a modern university's corporate culture is represented by the academic culture that can be described in the sociolinguistic terms of academic discourse. The study of the corporate culture of Peoples' Friendship

University of Russia (RUDN) shows that being considered significant by teachers and students the marks and the components of academic discourse, the rituals and the values of academic culture, etc. also form the basis of the university's positive reputation.

Keywords: communications, academic discourse, corporate culture, university.

UDC 81'271.2

Введение. Изучение корпоративной культуры в России началось в конце 1990-х годов XX в. [Юрьева 1999; Причина 2002]. Несмотря на то, что первые работы по этой теме были написаны социологами и экономистами, сегодня она оказалась в поле профессионального интереса культурологов, психологов, политологов, филологов, философов и др. В связи с этим, актуальные исследования корпоративной культуры, как многих других коммуникативных феноменов, являются зачастую междисциплинарными.

В настоящее время корпоративная культура рассматривается не только в теоретическом ключе, но и сквозь призму коммуникативных практик различных организаций: вузов [Сергеева 2013], библиотек [Цукерман 2012], ритейлерских компаний [Ходус 2009], госструктур [Качесова, Клиник, Шмаков 2018; Чернец 2011], транснациональных корпораций [Тагибова 2019], железнодорожных предприятий [Леонард 2005] и др. Оценивается ее роль в различных процессах: управления организацией [Федорова 2005], организационных изменений [Попов 2005], в командообразовании [Чижикова 2016], повышения эффективности компании [Макеев 2015], адаптации личности [Жерихов 2004] и др.

Начиная с середины 2000-х гг., в России появляются исследования проблем, связанных с ролью корпоративной культуры в образовательных учреждениях, в том числе и вузов. Отечественные исследователи изучили корпоративные культуры Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова [Бадмаев 2015], университета ИНЖЭКОН [Лимонов 2008], медицинских вузов [Сергеева 2008] и др.

М.В. Щербакова отмечает следующую особенность корпоративной культуры вуза. Она «является достаточно специфическим образованием по сравнению с корпоративной культурой фирм. Она имеет три плана рассмотрения:

- 1) корпоративная культура вуза как самостоятельной организации;
- 2) корпоративная культура студенчества и профессорско-преподавательского состава как социальных групп;
- 3) корпоративная культура факультета как части фирмы (организации), как «плацдарма» подготовки будущих членов профессиональной корпорации» [Щербакова 2012: 202].

При этом подлинным ядром корпоративной культуры вуза называют академическую культуру [Прохоров 2010], которую понимают как «систему ценностей, норм, правил, образцов поведения, способов деятельности, принципов общения, основанную на педагогически адаптированном опыте научной познавательной деятельности» [Ерохина 2014: 65].

Однако, помимо общих рассуждений об академической культуре, ее соотношении с корпоративной культурой современного университета и трансформации под влиянием объективных процессов, затрагивающих все стороны бытия современного человека, следует обратиться к одной из наиболее стабильных, но при этом очень чувствительной к происходящим изменениям составляющей – к коммуникативному / лингвориторическому аспекту академической культуры, в частности, к академическому дискурсу.

Материалы и методы. В рамках проводимого исследования для изучения корпоративной культуры вуза, в целом, и академической культуры, в частности, в ноябре 2019 года нами был проведен опрос преподавателей и сотрудников, а также студентов всех курсов Российского университета дружбы народов, в котором приняли участие 108 и 176 респондентов соответственно.

В их число вошли представители трех факультетов (экономический факультет, факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин, факультет гуманитарных и социальных наук), четырех институтов (институт иностранных языков, аграрно-технологический институт, медицинский институт и юридический институт), различных административных и хозяйственных служб университета.

Всем респондентам было предложено ответить на 15 закрытых, открытых и полужакрытых вопросов, которые в том числе позволяют оценить академический дискурс, сложившийся в Российском университете дружбы народов.

Обсуждение. Чтобы рассмотреть особенности корпоративной культуры вуза, в частности ее академический дискурс, нужно определить специфику такого вида организаций. «Учреждения высшего профессионального образования – тип образовательных учреждений, реализующих программы высшего профессионального образования и осуществляющих подготовку специалистов высококвалифицированного, преимущественно умственного труда» [Высшие учебные заведения (вузы) 2014]. Однако перед современным вузом, кроме образовательной задачи, стоит также научно-исследовательская: в нем выполняются фундаментальные и прикладные научные исследования. Таким образом, высшие учебные заведения существуют для того, чтобы получать знания, накапливать и хранить их, а также передавать студентам, готовя их к профессиональной деятельности.

При этом основа корпоративной культуры вуза – ценности, которые определяют все перечисленные элементы, например, «от них зависят такие важные составляющие образовательного пространства, как система отношений между преподавателями, преподавателями и студентами, преподавателями и администрацией, администрацией и студентами; принятый в университете стиль руководства» [Факторович 2011: 134].

О.И. Журавлева разделяет ценности вуза на две группы: традиционные и новые академические ценности. К первым относятся, например, академическая воля, академическая автономия, признание научного сообщества, ценности академического капитала, интеллектуальная свобода и социальная ответственность, моральная

ответственность самостоятельных исследователей и ученых не только за процесс исследований, но и за их результаты, стремление отдельных научных сообществ к сотрудничеству в мировом масштабе, право ученых свободно выражать свое мнение о научных и этических аспектах исследовательских проектов и их результатов и устремляться от участия в проектах, противоречащих их убеждениям и совести, самоценность интеллектуальной работы вне зависимости от того, когда будет получен результат и т.д.: «Являясь базовым институциональным элементом академической культуры, они определяют ядро корпоративной культуры» [Журавлева 2015: 85].

Ко второй группе О.И. Журавлева относит, например, интернационализацию образовательного процесса, повышение конкурентоспособности, ценности формирования бренда университета и т.д. По мнению исследователя, последние могут рассматриваться в корпоративной культуре как дополнительные. «Находясь на периферии, они выполняют важную роль, отражая трансформационные процессы в сфере современной высшей школы, взаимосвязь ее с глобальным контекстом развития» [Журавлева 2015: 85].

А.В. Прохоров в статье «Соотношение академической и корпоративной культур в современном университете», ссылаясь на работы П. Скотта [Скотт 2003] и Х.-М. Вуолийоки [Вуолийоки 2003], перечисляет традиционные академические ценности, лежащие в основе академической культуры: «К традиционным академическим ценностям принято относить критическое мышление, неприкладную науку, академическую свободу, преданность интересам подлинного знания, академическую автономию, признание научным сообществом, публикации в авторитетных изданиях и т.д. Эти ценности носят универсальный характер, т.е. не присущи лишь отдельным нациям и регионам, конкретным институтам» [Прохоров 2010: 180].

А.В. Ермилова и А.Ю. Маштакова, описывая ценностную парадигму академического дискурса, обращаются к Бухарестской декларации этических ценностей и принципов высшего образования в Европе, которая, по их мнению, с небольшими дополнениями соответствует и российской действительности. «Согласно данному документу, современные академические ценности представлены интеллектуальной свободой, самоценностью исследования, социальной и моральной ответственностью за процесс исследования на всех этапах проведения. Ученый вправе выражать свое мнение по поводу этических и научных аспектов исследования и его результатов, отказаться от участия в проекте, который противоречит моральным убеждениям. Российские ученые дополняют данный перечень ценностью доверия между членами академического сообщества, способствующего генерации и обмену идеями, творческому и личному развитию» [Ермилова, Маштакова 2016: 81-82].

О ценностях научного дискурса писал в своей монографии «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» В.И. Карасик. Он отмечал следующее: «Ценности научного дискурса сконцентрированы в его ключевых концептах (истина, знание, исследование), сводятся к признанию познаваемости мира, к необходимости умножать знания и доказывать их объективность, к уважению к фактам, к беспристрастности в поисках истины («Платон мне друг, но истина дороже»), к высокой оценке точности в формулировках и ясности мышления» [Карасик 2002: 231].

Однако исследователь разделяет два вида дискурса – педагогический и научный. «Участники педагогического дискурса – учитель и ученик. Учитель наделен правом передавать ученику знания и нормы поведения общества и оценивать успехи ученика. Учитель персонифицирует мудрость поколений и поэтому априорно обладает высоким авторитетом в обществе», – заключает автор [Карасик 2002: 209]. Определяя цель педагогического дискурса – социализация ученика, – В.И. Карасик считает это основой для ценностной парадигмы данного институционального вида коммуникаций. «Полный список ценностей педагогического дискурса весьма трудно составить по нескольким причинам: во-первых, педагогический дискурс является основой для формирования мировоззрения, и поэтому почти все моральные ценности заложены в этом типе дискурса; во-вторых, педагогический дискурс в некоторых аспектах пересекается с религиозным, научным и политическим типами дискурса, и поэтому трудно выделить собственно педагогические стороны ценностей; в-третьих, ценности дискурса несут идеологический заряд, и поэтому в разных идеологических системах возможны расхождения в соответствующих ценностях; наконец, ценностная картина состоит не из дискретных образований, а из континуума, который членится людьми с известной долей условности» [Карасик 2002: 212].

Однако ряд исследователей преодолевают эту условность через рассмотрение академического дискурса, объединяющего коммуникативные практики современного университета. В статье «Конститутивные признаки академического дискурса» Л.И. Зубкова описывает ключевые характеристики академического дискурса. Вслед за В.И. Карасиком она определяет их через набор социолингвистических признаков, таких как цель коммуникации, агенты (типовые участники), хронотоп, ценности, стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы [Карасик 2002: 209; Зубкова 2009].

Так, целью академического дискурса исследователь определяет профессиональное педагогическое общение, нацеленное на подготовку специалистов высокой квалификации. Его участниками оказываются преподаватели (агенты) и студенты (клиенты). Причем коммуникативное взаимодействие между ними носит неравно-статусный, но двунаправленный характер. «Участники академического дискурса – преподаватели и студенты высших учебных заведений – характеризуются определенными отличительными признаками, существенными именно для данного типа дискурса. Для преподавателей это наличие системы ученых степеней и званий, а также собственной системы квалификационных категорий, необходимость ведения научных исследований как условие работы в высшем учебном заведении, структурное объединение по специальностям (кафедра) и направлениям (факультет). Для студентов – возрастной статус клиентов рассматриваемого дискурса (лица, окончившие среднюю школу), сознательный выбор профессионального направления, специализированное финансирование обучения (оплата в случае договорного обучения, наличие стипендий и фондов)» [Зубкова 2009: 28-29].

Стратегии, реализуемые в рамках академического дискурса, у акторов разные. Преподавательские предполагают обучение, воспитание, контроль и оценивание, студенческие – познание и самореализацию. При этом используется целая линейка традиционных жанровых форм: лекции, семинары, лабораторные и практические занятия, коллоквиумы, зачеты, экзамены, консультации и пр. Очевидно, что все коммуникации регулируются нормами научного стиля.

Особое место в академических коммуникациях занимают прецедентные тексты. К ним, по мнению Л.И. Зубковой, относятся не только тексты учебников, методических и учебных пособий, а также научных трудов. Прецедентным текстом являются Устав университета, корпоративные кодексы и т.д., где обозначены правила поведения преподавателей и студентов, их права и обязанности, регламентирующие статусные отношения между клиентами и агентами вуза, и пр.

Итак, опишем результаты проведенного нами исследования сквозь призму выделяемых социолингвистических характеристик академического дискурса. Это позволит нам дать оценку корпоративной культуры РУДН по состоянию ядерного ее компонента – академической культуры.

Если характеризовать наличие в академическом дискурсе, сложившем в РУДН, прецедентных текстов, то можно с уверенностью говорить о том, что они не просто существуют, но и хорошо известны студентам, преподавателям и сотрудникам вуза. Отвечая на вопрос «Есть ли у РУДН гимн?», 100 респондентов из числа административного персонала и профессорско-преподавательского состава (92,6 %), а также 176 респондентов из числа студентов (100%) заявили, что знают о существовании у университета гимна. Это, безусловно, связано с тем, что гимн сопровождает большинство университетских мероприятий.

На вопрос «Есть ли в РУДН кодекс студента?» были получены следующие ответы. 171 студент знает о том, что в университете существует действующий кодекс студента (97,1%) и 5 – не знают (2,9%). Это знание обеспечивается тем, что учащиеся должны познакомиться с этим документом и, кроме того, расписаться в том, что они ознакомлены с правилами, содержащимися в нем, и готовы их соблюдать.

Подавляющее большинство сотрудников и преподавателей ответили «да» – 98 человек (90,7%) – на вопрос «Есть ли в РУДН кодекс сотрудника/преподавателя РУДН?». То есть информация о существовании корпоративного регламента была доведена до широкой внутренней аудитории вуза. В частности, должностные инструкции, которые подписывает преподаватель при устройстве на работу содержат пункт о том, что преподаватель должен соблюдать определенные кодексом правила поведения.

Оценка респондентами хронотопа и агентов академического дискурса, а также ценностей академической культуры отчетливо проявилась в ответах на вопросы «Назовите 3 главных недостатка РУДН» и «Назовите 3 главных достоинства РУДН». Так, в числе ключевых недостатков вуза, которые выделили преподаватели и сотрудники университета, оказались бюрократия и качество образования.

Бюрократия, противоречащая традиционным ценностям академической культуры, как основная проблема вуза была отмечена 48 респондентами (44,4%). Они указывали на то, что «слишком много согласований», «решения принимаются долго», «раздут административный аппарат», «нет одного формата отчетов», «отсутствие разделения труда между структурами», «вся работа ведется на факультетах» и др.

14 человек (12,9%) обращают внимание на различные аспекты, влияющие на качество образования. Так, 6 опрошенных (5,5%) обеспокоены тем, что учебный процесс уходит на второй план, формализуется, его заменяют «погоня за статистикой» и «за местом в рейтингах». Собственно низкое качество образования, в том числе и качество преподавания иностранного языка, недостаток практики отметили 5 человек (4,6%), а 3 респондента (2,7%) отметили проблемы в профессорско-преподавательском составе: «нет специалистов», «отсутствие молодых преподавателей», «недостаток практиков».

Самые главные недостатки РУДН, по мнению студентов, связаны с инфраструктурой вуза. Их отметили 117 (66,4%) студентов. Отдельным блоком здесь можно выделить группу ответов об оборудовании аудиторий, коворкинг-зон и зон отдыха. 48 респондентов (27,2%) обратили внимание именно на это.

Студенты пишут, что для изучения иностранных языков выделяются маленькие кабинеты, а в аудиториях бывает жарко / душно и они плохо оборудованы: нет компьютеров, плохие микрофоны, неудобные парты и стулья и др. Кроме того, ребята обращают внимания на то, что мало мест для свободного времяпрепровождения, мало посадочных мест в коридорах, мало розеток в коворкинг-зоне и т.п. Наконец, расположение университета в качестве недостатка инфраструктуры назвали 22 респондента (12,5 %): они отметили удаленность от метро, дома, центра и, как следствие, пробки.

Однако при этом главным достоинством РУДН 42 человека из числа административного персонала и ППС (38,8%) назвали его многонациональность и возможность межкультурного общения, что, безусловно, соответствует основной задаче, которую ставили перед ним его создатели. Кроме того, для 24-х сотрудников и преподавателей (22,2% опрошенных) важным достоинством университета является хороший дружный коллектив, причем отмечены как дружелюбные отношения, собственно, внутри коллектива, так и между сотрудниками и студентами; отдельно упомянуты «хорошая атмосфера», «забота о коллективе», «приходим, как домой» и др.

Студенты также разделяют эти оценки. Главным достоинством РУДН, по их мнению, являются люди: преподаватели, студенты и сотрудники. 80 (45,2%) респондентов дали такой ответ. «Преподавателей» как основная ценность вуза отметили 60 (34%) студентов. Среди вариантов ответов были использованы определения, касающиеся не только качества подготовки ППС (профессорско-преподавательского состава) («хорошие», «отличные», «квалифицированные», «высококвалификационные»), но и личных качеств: «отзывчивые», «понимающие», «лояльные», «интересные». Также студенты отмечали, что «преподаватели в основном практики», есть «иностранцы преподаватели».

По 10 (5,6%) респондентов использовали в ответе слово «люди»: («люди разных национальностей», «очень хорошие люди», «интересные люди», «общительные и открытые люди», «объединение людей», «хороший коллектив» и т.п.) и «студенты» («студенты из разных стран», «студенты со всего мира», «много крутых ребят» и т.п.).

Наконец, на вопрос «Рекомендуете ли Вы родственникам и знакомым поступать в РУДН?», 90,9% студентов и 80,6% преподавателей и сотрудников заявили о своей готовности дать соответствующие рекомендации. Такой высокий показатель доверия и эмоциональной привлекательности свидетельствует о том, что отмеченные негативные характеристики и факты, скорее, являются маркерами сфер, требующих улучшения и/или изменений, но не играют решающего значения при формировании общей оценки вуза и его корпоративной культуры.

Заключение. Признаки и составляющие академического дискурса, ритуалы и ценности академической культуры и пр. отчетливо проявляются на уровне достоинств Российского университета дружбы народов. Интернационализация была присуща еще средневековым университетам [Налетова, Прохоров 2013]. Взаимодействие преподавателей и студентов как ключевой ресурс эмоциональной привлекательности, определяющий репутацию университета, – естественная основа академического дискурса. Дружелюбная атмосфера позволяет проявить творческое начало и свободу в поисках нового знания. Внеучебная жизнь студентов как ценность академической культуры нашла свое отражение даже в гимне *Gaudeamus*, который на протяжении столетий связывает студенческую молодежь.

Даже бюрократия, отмеченная в качестве одного из ключевых недостатков вуза, может быть оценена как обстоятельство, нарушающее академическую культуру с ее критическим мышлением, академической свободой и автономией. Таким образом, именно академическая культура РУДН как часть культуры корпоративной поддерживает положительную репутацию университета и обеспечивает базовые представления внутренней аудитории.

Библиография

Ylijoki O.-H. Entangled in Academic Capitalism? A Case-study on Changing Ideals and Practices of University Research // Higher Education. – 2003. – V. 45. № 3. – P. 307–335.

Бадмаев В.Н. Корпоративная культура Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. – Элиста: Изд-во Калмыцкого ун-та, 2015. – 95 с.

Высшие учебные заведения (вузы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edu.garant.ru/education/guide/highschool/7_1/

Ермилова А.В., Маштакова А.Ю. Академическая культура современного университета // Вестник ВолГУ. Серия 9. – 2016. – Вып. 14. – С. 81–82.

Ерохина Е.Л. Академическая культура учащегося-исследователя в условиях внедрения ФГОС // Человек и образование. – 2014. – № 2 (39). – С. 64–67.

Жерихов Е.С. Корпоративная культура как фактор социальной адаптации личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. – Иркутск, 2004. – 20 с.

Журавлева О.И. Новые академические ценности как основа корпоративной культуры современного университета // Гуманитарные науки. – 2015. – № 1 (29). – С. 82–84.

Зубкова Л.И. Конститутивные признаки академического дискурса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/14778563>

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

Качесова И.Ю., Клинк Е.И., Шмаков А.А. Управленческая риторика // Риторика: Учебная книга для магистратуры для направления / специальности «Филология» в вузах России и Казахстана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.asu.ru/xmlui/handle/asu/6562>.

Корпоративная культура университета ИНЖЭКОН: теория и практика, история и традиции: историко-социологический очерк. – Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2008. – 140 с.

Леньков Р.В., Боровлева Е.И. Корпоративная культура как фактор эффективности вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/korporativnaya-kultura-kak-faktor-effektivnosti-vuza>

Леонард А.Д. Корпоративная культура управления персоналом железнодорожного транспорта: Социологический анализ: дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.08. – Москва, 2005. – 144 с.

Макеев В.А. Корпоративная культура как фактор эффективной деятельности организации. – Москва: ЛЕНАНД, 2015. – 243 с.

Налетова И.В., Прохоров А.В. Академическая культура как идея университета // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 12-1 (38). – С. 137–141.

Попов А.Н. Изменения и корпоративная культура. – Челябинск: ЧелГУ, 2005. – 74 с.

Причина О.С. Корпоративная культура: Управление инновационным потенциалом экономических систем: дис. ... д-ра экономич. наук: 08.00.05. – Ставрополь, 2002. – 251 с.

Прохоров А.В. Соотношение академической и корпоративной культур в современной университете // Вестник ТГУ. Гуманитарные науки. Философия, социология и культурология. – 2010. – Вып. 10 (90). – С. 179–184.

Сергеева Т.Б. Корпоративная культура образовательного учреждения: (на примере медицинского вуза). – Ставрополь: Ставропольская гос. мед. акад., 2008. – 195 с.

Скотт П. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации // Высшее образование в Европе. – 2003. – Т. 28. – № 3.

Тагибова А.А. Корпоративная культура как ресурс профилактики конфликтов в транснациональных корпорациях: дис.... канд. социолог. наук: 22.00.08. – Москва, 2019. – 181 с.

Факторович А.А. Корпоративная культура современного вуза // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 7. – С. 133–138.

Федорова А.А. Корпоративная культура в системе управления организацией: автореф. дис. ... канд. экономич. наук: 08.00.05. – Москва, 2005. – 26 с.

Ходус Д.Ю. Корпоративная культура в современных ритейлерских компаниях: философский анализ: дис. ... канд. философ. наук: 24.00.01. – Краснодар, 2009. – 215 с.

Цукерман Ю.А. Корпоративная культура библиотеки: общие подходы // Сворцовские чтения. Библиотечное дело – 2012: библиотечно-информационная деятельность в пространстве науки, культуры и образования // материалы Семнадцатой научной конференции (25-26 апреля 2012 г.). – Ч. 1. – М.: МГУКИ, 2012. – С. 151–152.

Чернец Е.В. Корпоративная культура государственной службы: социолингвистический и лингвокультурный подходы: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Челябинск, 2011. – 175 с.

Чижикова Е.С. Корпоративная культура и командообразование. – Тюмень: ТИУ, 2016. – 120 с.

Щербакова М.В. Корпоративная культура вуза как фактор профессионального воспитания студентов // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2012. – № 1 (20). – С. 200–206.

Юрьева Е.В. Корпоративная культура, идеология и имидж: Теоретико-методологический аспект: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.01. – Москва, 1999. – 174 с.

Концептуализация виртуальных реальностей во фразеологии

Джинджолия Гигла

Западночешский университет, Чехия
301 00, г. Пльзень, ул. Велеславинова, 42
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: giglad.17@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы концептуализации состояний опьянения и сна в русских фразеологизмах. Фразеологизмы, описывающие эти состояния, отражают изменение таких когнитивных способностей человека, как восприятие, память, мышление, интеллект, категоризация, воображение, фантазия, поведение и нек. др. Во фразеологизмах, описывающих состояние сна, понятие времени наделяется следующими смыслами: «сжатие» времени во сне, его «удлинение», возвращение особо значимых моментов прошлого и др. Пространственные образы и детали во фразеологизмах проявляют «двойственное восприятие», присущее сознанию во сне (П. Флоренский). Состояние опьянения описывается как утрата памяти, чувств и интеллекта. Человек в этом состоянии может «увидеть» черта, беса, сатану или оказаться под их влиянием. Ему свойственна физическая дисфункция. Он ассоциируется с «непривлекательными» животными и др. Анализ фразеологизмов показал, что общим для состояний опьянения и сна может быть указание на то, что хмельной и сонный «не свою думу думают», теряют контроль над речью, уподобляются смерти и др.

Ключевые слова: виртуальные реальности, измененные состояния сознания, фразеологизм, концептуализация, когнитивная способность, концептуальный анализ.

УДК 81'373.72

Conceptualization of virtual realities in phraseology

Dzhindzholia Gigla

University of West Bohemia, Czech Republic
301 00 Pilsen, Veleslavinove Str., 42
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: giglad.17@gmail.com

Abstract. The article deals with the questions of conceptualizing the states of drunkenness and sleep by Russian idioms. Phraseological units describing these states reflect the changes of such cognitive features of people as perception, memory, thinking, intellect, categorization, imagination, fantasy, behavior etc. The idioms describing the state of sleep have the following meanings: 'shrinking' of sleeping time, its 'stretching', the return of especially significant moments from the past and others. The spacial images and details in the meaning of idioms demonstrate a 'duality of sensual perception' in sleep (P. Florensky). The state of drunkenness is described as a loss of memory, senses and intellect. A person in this state can 'see' a devil, a daemon, a satan or fall under their influence. S/he is characterised by spiritual dysfunctions associated with 'unattractive' beasts, etc. The analysis of idioms demonstrates that the concepts of drunkenness and sleep share a common notion that the drunk and the sleeping individuals 'do not have their own thoughts', lose control of their speech, become similar to death, etc.

Keywords: virtual realities, changed states of consciousness, idiom, conceptualization, cognitive ability, conceptual analysis.

UDC 81'373.72

Введение. Виртуальные реальности в широком смысле слова – любые измененные состояния сознания, любые состояния человека, изменяющие восприятие мира, в том числе состояние алкогольного опьянения и состояние сна [Руднев 1999: 53-55; 107-110]. Изучению этих состояний сознания посвящена данная работа.

Сознание – величайшая загадка наук о человеке. Мы не пытаемся ее решить. Наша задача гораздо скромнее – высказать некоторые предположения о том, как в русских фразеологизмах описывается человек в состояниях опьянения и сна.

Вкратце оговорим содержание опорных понятий. Сознание – «состояние психической жизни индивида, выражающееся в субъективной переживаемости событий внешнего мира и жизни самого индивида, отчете об этих событиях» [Лекторский 2010: 589-591].

К сознанию – как и ко всем сферам жизни (социальным явлениям, поведению людей и их действиям, языку и мышлению и др.) – применимы понятия нормы и аномалии [Арутюнова 1988: 298-316]. По словам Н.Д. Арутюновой, «соответствовать норме значит быть "как все" и "как всегда". Поле нормативности связано с концептами обыденности, предсказуемости, привычности» [Арутюнова 1988: 298-316].

«Нормальное» («обычное») сознание – это одна из форм сознания, которая граничит с особыми состояниями психики, которые исследователи называют измененными состояниями [Руднев 1999: 107-110]. Измененные состояния сознания понимаются как «способ приспособления сознания к изменениям внешних условий» [Спивак Л.И., Спивак Д.Л. 1996: 48-55]. Аналитический обзор литературы по этой проблеме дан в работах Д.Л. Спивака и В.П. Руднева [Спивак 1986; Спивак 1987: 77-84; Руднев 1999: 107-110]. Понятие «изменен-

ное состояние сознания» перешло из психологии и психофизиологии в лоно лингвистики и филологии [Спивак 1986; Спивак 1987: 77-84]. Д.Л. Спивак показал, что «процесс распада сознания» вызывает последовательное свергивание системы языка и механизмов речи. Текст, рожденный измененным состоянием сознания, в языковом отношении построен особым образом [Спивак 1986].

Измененных состояний сознания может быть множество. Выделяются искусственно вызываемые, спонтанно возникающие, психотехнически обусловленные и др. [Спивак Л.И., Спивак Д.Л. 1996: 48-55]. Мы остановимся на тех случаях, когда их порождением являются состояния опьянения и сна, описанные во фразеологизмах. С этой точки зрения измененные состояния сознания не рассматривались.

Цель статьи – обсудить, каким образом эти состояния сознания концептуализируются в русских фразеологизмах.

Материал исследования – более 900 фразеологизмов (без учета грамматических и лексических вариантов), описывающих состояния опьянения и сна. Материал получен методом сплошной выборки из толковых и фразеологических словарей: «Пословицы и поговорки русского народа» (В.И. Даль, 1997); «Толковый словарь живого великорусского языка» (В.И. Даль, 1981-1982); «Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений» (В.И. Зимин, 2010); «Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник» (А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова, 1998); «Большой словарь русских народных сравнений» (В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, 2008); «Большой словарь русских пословиц» (В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, Е.К. Николаева, 2010); «Словарь-тезаурус современной русской идиоматики» (под ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского, 2007); «Академический словарь русской фразеологии» (под ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского, 2015); «Большой фразеологический словарь русского языка: значение, употребление, культурологический комментарий» (отв. ред. В.Н. Телия, 2009); «Фразеологический словарь русского литературного языка» (под ред. А.И. Федорова, 2008); «Толковый словарь русского языка. В 4 т. (под ред. Д.Н. Ушакова, 1935-1940); «Словарь современного русского литературного языка. В 17 т. (под ред. В.И. Чернышева, 1948-1965); «Словарь русского языка. В 4 т. (под ред. А.П. Евгеньевой, 1981-1984); «Rusko-český frazeologický slovník» (L. Stěpanova, 2007).

Методы. В работе используются методы и процедуры концептуального, компонентного и контекстуального анализа.

Обсуждение. Подход, взятый за основу в данной работе, является когнитивным. Это означает, что нас интересуют языковые и речевые сигналы измененных состояний сознания во фразеологии как когнитивных процессов.

Фразеологизмы, описывающие состояние опьянения и сна, отражают изменение таких когнитивных способностей человека, как восприятие, память, мышление, интеллект, категоризация, воображение, фантазия, поведение и нек. др.

Сновидение возникает, «когда одновременно даны сознанию оба берега жизни, хотя и с разной степенью ясности. Это бывает, вообще говоря, при переправе от берега к берегу, а может быть, еще и тогда, когда сознание держится близ границы перехода и не совсем чуждо двойственному восприятию» [Флоренский 1993: 18]. «Двойственное восприятие» имеет пространственно-временное измерение, проявленное во фразеологизмах.

Пространство в сновидениях как бы «вывернуто через себя» (П. Флоренский). Одни и те же пространственные образы и детали «отсюда» и «оттуда» воспринимаются по-разному: *Видел мордвин во сне кисель, так не было ложки; положил за пазуху ложку – не видел киселя.* «Отсюда» – из реального пространства – *кисель*, увиденный в мнимом пространстве, кажется существующей на самом деле деталью сна, «оттуда» – из мнимого пространства – *ложка*, которую агент *положил за пазуху*, иллюзорна, поэтому их «сцепление» невозможно.

Сновидение имеет «особую, не сравнимую с дневною, меру времени, "трансцендентальную". За короткое, по внешнему измерению, время «можно пережить во сне часы, месяцы, даже годы, а при некоторых обстоятельствах – века и тысячелетия... В сновидении время может даже, «выворачиваясь через самого себя, по переходе через бесконечную скорость, получить обратный смысл своего течения. А между тем, время может быть мгновенным и обращенным от будущего к прошедшему, от следствий к причинам, телеологическим» [Флоренский 1993: 5-6].

Во фразеологизмах, описывающих состояние сна, понятие времени имеет разные смыслы: «сжатие» времени, его «удлинение», возвращение особо значимых моментов времени и др. Примером «сжатия» времени во сне, его «оплотнения» может быть фразеологизм *Мало спал, да много во сне видел.* Слова *много во сне видел* косвенно свидетельствуют о повышенной концентрации событий и чувств во сне. Такая наполненность времени непомерно его раздвигает, удлиняя короткий – по «здешним» меркам – отрезок времени до протяженного времени. Может быть и наоборот: *Много спал, да мало во сне видел.* Во фразеологизме *За сон не ручись* выражена идея непредсказуемости времени во сне: «не знаешь, долго ли проспишь и что пригрезится, какими событиями время будет наполнено».

Состоянию опьянения свойственно **удвоение и умножение действительности**, что нашло отражение во фразеологизмах типа *в глазах двоится*. Количественную интерпретацию в них получают явления, которые не имеют в языке строгих единиц измерения. Понимание количества здесь строится на параметризации смыслов «немного» и «много». Значимыми для восприятия оказываются следующие количественные параметры: *двоится (в глазах двоится)*, *семерит (Из пяти пальцев не вижу ни одного, а один семерит)*, *сам-десять (Пьяному мнится, сам-десять по пути)* и *ельник (То пьян, коли пальцы впрямь, а народ в глазах, что ельник)*. *Семерить* означает «семишься, видеться всемеро, мельтешить», *сам-десять* – «вдесятером», *ельник* – «собирает. еловый лес» (В.И. Даль), т. е. совокупность однородных предметов, большое множество.

То, что в обычном состоянии оценивается со знаком минус, в этом состоянии может получить оценку со знаком плюс: *Страшно видится, а выпьется – слобится*. Отступления от жизненного стандарта становятся привычными, нормативными.

Человек в состоянии опьянения **склонен преувеличивать, прибегает к гиперболизации**: *Пьяный решето денег меряет, а проспится, не на что решета купить; У пьяного семь коров доится, а проспится, так и переходницы нет* (переходница – «корова межмолок»; межмолок – пора коровы, когда она «ходит сухая», без молока). В приведенных примерах идея наличия чего-то разбивается на максимум и минимум. Параметры максимума и минимума связаны с представлением о некоей норме и отклонениями от нее в состоянии опьянения. *Семь (семь коров) и решето (решетом меряет деньги)* стали символами для смысла «наличие в избытке», а отрицания *не на что решета купить* и *переходницы нет* – для смысла «полное отсутствие».

У человека в состоянии опьянения **нет чувства страха, боязни** нежелательных для него последствий: *Пьяному море по колено; Как пьян, так капитан, а как проспится, и свиньи боится; Мужик напьется – с бабином дерется, проспится – свиньи боится; Пьян – хабрится, а проспится – свиньи боится; Напьется, так с царями дерется, а проспится, так и курицы боится; Одну выпьешь – боишься, другую выпьешь – боишься, а как третью выпьешь, уж и не боишься* (отвечал солдат на вопрос, как он не боится пить, зная, что накажут).

В этом состоянии человек **лишается памяти**. «Память – это сердце нашего интеллектуального функционирования, это средоточие того, что составляет личностный опыт человека и – одновременно – разделяемый им с другими людьми его времени, его поколения, его социального и возрастного статуса и т.п. коллективный опыт и картину мира этого коллектива» [Кубрякова 2004: 357]. Беспамятство – это утрата способности помнить, вспоминать, ориентироваться в действительности, адекватно ее воспринимать: *Испей винца, позабудь отца; Выпил две, да и не помнит, где*. В «Большом словаре русских народных сравнений» В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной приводятся фразеологизмы с общей частью значения «о напившемся до полного беспамятства человеке»: *пьян (пьяный) в усмерть (вусмерть); пьян (пьяный) в сосиску; напиться (упиться) в дым; пьяный в дым; напиться (упиться) в дымину; пьяный в дымину; пьян в дупель (вдупель); напиваться/напиться (упиваться/упиться) в дрезину; пьяный в стельку (стелька стелькой), напиваться/напиться (упиваться/упиться) в стельку* [Мокиенко, Никитина 2008]. Данные фразеологизмы отличаются оттенками значения, внутренними образами и стилистическими характеристиками. Например, *пьяный в стельку* – «прост., презр.; о напившемся до беспамятства и не способном стоять на ногах человеке. Выражение образовано "расщеплением" глагола *стелиться* и отражает образ "распластанного" на земле от выпитого алкоголя пьяницы» [Мокиенко, Никитина 2008: 655].

Слово *беспамятство* в словаре В.И. Даля определяется как состояние человека, «лишенного памяти, т.е. чувств и сознания, не помнящего себя» [Даль 1981, т. 1: 69]. **Напившегося до бесчувствия** человека описывает фразеологизм *Ему ворона глаз клюет, а он и носом не ведет*. В основе данного фразеологизма лежит метафора (не)восприимчивости, которая через гипертрофированное представление о физическом увечье выражает неспособность объекта действия испытывать какие-либо болевые ощущения.

Идея бесчувствия эксплицитно представлена в толковании фразеологизмов *напиться (упиться) в дребадан (вдребадан)* (грубо-прост., неодобр.; «о напивающемся до бесчувствия человеке»); *напиться (упиться, пьян) в доску* (прост., неодобр.; «о напившемся до бесчувствия человеке»); *валиться скалкой* (перм.; «о пьяном до бесчувствия и валяющемся на земле человеке»); *напиться вдрызг* («напиться до состояния полного бесчувствия») [Мокиенко, Никитина 2008].

В состоянии опьянения и во сне человек **становится «думным» или «думает не свою думу**: *Хмельной да сонный не свою думу думают; Во хмелю да во сне человек сам в себе неволен; Сонный да пьяный – божевольный (не в своем уме)*.

Хмельной может «увидеть» **злых духов**, чертей и оказаться под их влиянием или воспринимается как черт, бес, сатана, наделяется их свойствами: *Нализаться как сатана; Попей, попей – увидишь чертей; Допился до чертиков; Вина напиться – бесу предаться; В пьяном бес волен; Смелым бог владеет, а пьяным черт качает; Над пьяным и оборотень потешается; Где водка, там сатана рядом*. Опьянение может изменить внешность человека: *Пьяное рыло – чертово бороздило*. Поведение человека в этом состоянии оценивается как бесовское. Молитвы пьяного «до Бога не доходят».

Во фразеологизме *напиваться/напиться до зеленого змия* («напиваться допьяна, до потери сознания») «образ» зеленого змия навеян галлюцинациями алкоголиков, а также выражением *зеленое вино* и библейским текстом «Не смотри на вино ...впоследствии как змей оно искусит» [Бирих, Мокиенко, Степанова 1998: 215].

В фокусе внимания человека, пребывающего во сне, – *хомут, коровий след, хлеб-соль* и т. д., которые могут быть знаками для прогноза на будущее: *Видел мужичок хомут во сне, не видать ему клячи довеку; Видел во сне коровий след: ин наяву маслом отрыгается; Не хорои сон, сказала старуха: дай полтинник, поправлю; Добро и во сне хорошо; Хлеб-соль и во сне хороша*.

Широко распространены фразеологизмы с семантикой интеллектуальной деятельности. Человек в состоянии опьянения может утратить способность думать и принимать решения: *Чарка вина не прибавит ума; Вино с разумом не ладит; Вино сперва веселит, а там без ума творит; Не жаль вина, жаль ума; Хмель шумит – ум молчит; Вино с разумом не ходят: хмель шумит – ум молчит; Вино уму не товарищ; Кто много пьет вина, тот скоро сойдет с ума; Вино сперва веселит, а потом без ума творит; Дали вина, так и стал без ума; Не жалко вина выпитого, жалко ума пропитого; Выпьешь много вина, так поубавится ума; Встретишься с вином – простишься с умом; Напьешься пьяным – потеряешь разум*. Отсюда советы, предостережения и запреты.

ты: *Полно пить, пора ум копить; Пей, да ум не пропивай; Пей воду, вода не смутит ума.* В приведенных фразеологизмах противопоставление между синонимами *ум* и *разум* нейтрализуется.

Эти синонимы описывают одну и ту же человеческую способность, но высвечивают разные аспекты данной способности [Урысон 2003: 1203-1206]. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля они определяются следующим образом: *разум* – «духовная сила, могущая помнить (постигать, познавать), судить (соображать, применять, сравнивать) и заключать (решать, выводить следствие); способность верного, последовательного сцепления мыслей, от причины, следствий ее до цели, конца, особенно в приложении к делу»; *ум* – «самое высокое свойство первой половины духа, способное к отвлеченным понятиям» [Даль 1982, т. 4: 53]. Из толкований В.И. Даля можно заключить, что *разум* более связан с «сообразительностью», с «приложением к делу», с практическим умением, *ум* – с теоретическими знаниями.

Состояния опьянения и сна во фразеологизмах **уподобляются смерти**: *Спит как мертвый (мертвецким сном); Сон смерти брат; Сонный, что мертвый; Уснешь, что умрешь; Уснул – помер; Спит человек – не живой; Если сонный отпыхивает, то умрет; Много спать – мало жить: что проспано, то прожито; Мертвецки пьян.*

Выделяется группа фразеологизмов, описывающих те или иные **речевые сбои и затруднения**, которые характерны для состояния опьянения: *Лыка не вяжет* («так пьян, что не способен связно говорить»); *У него язык ниткой перевязан; Будто язык в киселе; Язык заплетается; Не выговаривает «мама»; Не тот пьян, что двое ведут, третий ноги расставляет, а тот пьян, кто лежит, не дышит, собака рыло лижет, а он и слышит, да не сможет сказать: цыц; Вешний путь не дорога, пьяного речь не беседа; Пойми пьяного речи, поймешь и свиное хрюканье; Пить хмельное, так и говорить такое.*

В состоянии опьянения и сна теряется контроль над речью, человек может сказать то, чего не следовало бы говорить: *Вино развязывает язык; Пьяный, что малый: что на уме, то и на языке; Хмельной, что прямой: рот нараспашку, язык на плече; Что хочешь намелю, а проснусь – отопрусь; Во сне проговорился, а наяву платился.*

Хмельной ассоциируется с различными животными. Они во фразеологизмах наделяются символическими значениями, т. е. из всех свойств, признаков и т. д. выбирается один признак, и он становится символом для выражения смысла «напиться до скотского состояния».

Животные во фразеологизмах представлены неравномерно. Среди животных *свинья* стоит на первом месте. Довольно активна модель сравнения (с союзом «как», творительный сравнения): *пить как свинья* («о постоянно напивающемся до скотского состояния человеке»), *нажраться (налакаться, набратся, нализаться) как свинья* («об абсолютно пьяном, напившемся до скотского состояния человеке»), *наклокаться как свинья, нализаться как свинья, бухой как свинья* («о мертвецки пьяном человеке»), *свиньей ходить* («о ходящем сильно пьяном человеке»), *пьян как понурая свинья* («о пьяном до полного ослабления человеке»; *понурий* – «тощий, заморенный»), *пьян как зюзя* («о безобразно пьяном, достигшем крайней степени опьянения человеке»). Слово *зюзя* в русских говорах значит «свинья». Сравнение *пьян как зюзя* одним из первых в русском литературном языке употребил А.С. Пушкин в романе «Евгений Онегин»: *С коня калмыцкого свалясь, / Как зюзя пьяный, и французам / Достался в плен* [Бирих, Мокиенко, Степанова 1998: 221-222].

Сравнение пьяного человека со свиньей известно другим языкам, например, чешскому: *opít se (ožrat se) jako svině* (*пить, нажраться как свинья*); *opilý (ožralý) jako svině (prase)* (*пьяный как свинья*) [Stěpanova 2007: 675].

Большое значение в народных представлениях о состоянии опьянения имеют и такие животные, как *лошадь/конь, корова, собака, курица, змий, пиявка*: *пьет как лошадь/как конь* («о много и часто пьющем алкоголь человеке, пьянице»); *пьет как корова, как скотина; выпил молочка из-под бешеной коровки; натянулся как пиявка; пьяный как змий; как курица: что грянет (ступит), то и пьет; вино не пшеничка: прольешь – не поклоеешь; пьян как собака; пьяный как собака окейная* («об очень пьяном и злобном человеке»).

Для осмысления состояния сна также важны животные, например, *лиса, наседка, соловей* и др.: *Лиса одним глазом спит, а другим кур считает; Наседка одним глазом спит, а другим курицу видит; Наседка одним глазом спит, а другим цыплят сторожит; Спать соловьиным (будким) сном.*

Фразеологизм *Сонного пса не буди* содержит отголоски традиционного народного понимания сновидения как отделения души от тела. Эта идея распространена во многих славянских зонах [Гура 2012: 119-121]. Во время сна душа «временно покидает человека в зооморфном облике и путешествует по местам, которые человек видит во сне» [Гура 2012: 119-121]. Опасно «резко будить крепко спящего человека (болг.), переворачивать его тело во время сна, так как его душа не сможет найти пути назад (укр. ровен.), лишится памяти, рассудка (укр. ровен., болг.) и даже умрет (бел. гомел.)» [Гура 2012: 119-121].

Представления о **физической дисфункции** и ее «нейтрализации» проступает во фразеологизмах *Один глаз поперек; Вылизывает вензеля ногами; По одной половине не пройдет; Понемножку, через ножку, пьем да похрамливаем; Покрякивая, летется, похрамливая живет; Пьяное дело шатовато, а похмельное тоиновато; Четвертней поехал (т. е. на корточках); Под ним ножки подкашиваются; Не тот пьян, кто ничком падает, а кто – навзничь; Пьян тот, кого двое ведут, а третий ноги переставляет.* Перед уходом гостям, чтобы они не «спотыкались» в дороге, предлагают выпить *на посошок* [Зимин 2010] и тем самым «нейтрализовать» эту дисфункцию.

К данной группе условно можно отнести фразеологизм *спать без задних ног* («очень крепко, беспробудно»). Выражение возникло на основе наблюдений за животными. «После тяжелой работы лошадь ложится и спит, расслабив задние ноги. Если попытаться поднять ее, она будет вставать на передние ноги, но задние ее не будут слушаться» [Бирих, Мокиенко, Степанова 1998: 404-405; Зимин 2010: 86].

Человеку в состоянии опьянения приписываются различные действия. Среди них выделяются действия, направленные на причинение вреда другим людям (например, *берется за нож, дерется, бьет*): *За ковши, так и за нож; за чарку, так и за драку; Где ни напьется, там и подерется; Напившись, мужик и за реку (за репу) дерется; Пьяный, что бешеный; Кто пьет, тот и горшки бьет; Честна свадьба гостями, похороны слезами, а пьянство дракой; Напьемся – подеремся, проснимся – помиримся; После праздников много подглазников.* Выделяются также действия, которые характеризуют самого хмельного (*танцует, поет, плачет* и др.): *Вино пляске брат; Глядя на пиво и плясать хорошо; В нем водка плачет, а не он; В пьяном хмель плачет; Пьяный поет – себя тешит.*

Во многих фразеологизмах состояние опьянения ассоциируется с профессиональными, должностными, сословными и другими «характеристиками» агенса: *сапожник настужался/накуликался, портной настегался/наутюжился, музыкант наканифолился, немец насвистался, лакей нализался, барин налимонился, солдат употребил, купчик начокался, приказный нахлестался, чиновник нахрюкался, служивый подгулял.* Распространены сравнения: *надудолиться (накубуриться, накуликатся, налимониться)* как *сапожник* («напиться до крайней степени опьянения»), «много и запойно пить алкогольные напитки»; *пьян как сапожник, как извозчик, как дворник, как кочегар, как лакей, как пожарник, как грузчик, как музыкант.*

Во фразеологизмах, описывающих состояние опьянения, фигурирует **образ женщины**: *Пьяная баба сама не своя; Баба пьяна – вся чужа; Пьяная баба свиньям прибавя; Старухе ноги подымает, старику глаза протирает; Муж пьет полдома горит, жена пьет – весь дом горит* и др. Для «феминных» признаков концептуализации состояния опьянения существенны оппозиции *свой – чужой, чистый – нечистый, счастье – несчастье*. Женщина в этом состоянии является воплощением второго их члена. Меняются ее когнитивные способности (*сама не своя, вся чужа*), меняется и хозяйственная функция, которая преимущественно за ней закреплена (*Не дело пьяной бабе коров доить*).

Фразеологизмы отражают традиционные народные представления о норме (границе, мере) и опасные для человека изменения состояния сознания в случае ее нарушения: *Хорошо все в меру; Душа меру знает.* Фразеологизмы этого типа воплощают идею границы. Эта идея во фразеологизмах имеет древние корни, связанные с традиционными народными верованиями славян [Толстая 2010: 97-115]. Граница – это одна из кардинальных идей и категорий традиционного сознания. Она разделяет две стороны чего-то, и нахождение на границе очень опасно для человека [Толстая 2010: 97-115].

Так, во фразеологизмах, описывающих состояние опьянения, идея границы выражается в противопоставлении первых двух-трех чарок последующему питью, которое осуждается как излишество: *хватил лишнего, хлебнул через край.* О выпившем две-три чарки могут сказать, что он *промочил горло, смазал глотку, сполоснул зубы* («опохмелился») или *под мухой*. Выражение *под мухой* восходит к карточной игре «Муха». Игравшие в муху обычно выпивали после выигрыша [Виноградов 1999: 332; Зимин 2010: 213]. Считалось, что первую чарку пьешь на здоровье, вторую – на веселье, а третью – на вздор, много пить – мысль будет иная. Приведем примеры: *Первая чарка крепит, вторая веселит, а третья морит; Чарку пить – здоровью быть, повторить – ум развеселит, утроить – ум устроить, много пить – нестройно быть; Первую пить – здраву быть, вторую пить – ум повеселит, утроить – ум устроить, четверту пить – неуксуну быть, пятую пить – пьяну быть, чара шестая – мысль будет иная, седьмую пить – безумну быть, к восьмой приплести – рук не отвести, за девятую приняться – с места не подняться, а выпить с чарок с десять – так поневоле взбесят.* Фразеологизмы рекомендуют соблюдать меру.

О состоянии сновидения как границе между мирами – «здесьним» и «тамошним» – пишет П. Флоренский: «Сновидение насыщено смыслом иного мира, оно – почти чистый смысл иного мира, незримый, невещественный, непреходящий, хотя и являемый как бы вещественно... Сновидение есть общий предел ряда состояний дольных и ряда переживаний горних, граница уточнения здесьнего и оплотнения тамошнего. При погружении в сон, в сновидении и сновидением символизируются самые нижние переживания горнего мира и самые верхние дольного: последние всплески переживаний иной действительности, хотя уже предназначаются впечатления действительности здешней» [Флоренский 1993: 16-17].

Считается, что состояние опьянения помогает заглушить горе, тоску, уныние: *Пей – тоска пройдет; Пить – горе, а не пить – вдвое; Утопим горе в чарке вина; Спасибо кувшину, что размыкал кручину; Спасибо тому зеленому кувшину, что развел доброму молодцу кручину.* Встречаются фразеологизмы с противоположным значением: *Горе водкой не зальешь.*

Семантика «горечи», болезненности и неудовлетворенности жизнью может выражаться через «горький вкус»: *такую горечь – горьким и запить; пить горькую.* Фразеологизм *пить горькую* означает «много и систематически, запойно пьянствовать (обычно – пытаюсь заглушить горе, тоску, уныние, вызванные крайней нуждой)» [Бирих, Мокиенко, Степанова 1998: 132]. Формирование актуального значения этого фразеологизма А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский описывают в терминах когнитивного моделирования: «Во фрейме *употребление спиртного* присутствует слот "потребляемое". Слот заполнен содержанием "водка и подобные напитки", выделяемым в отдельный подфрейм. Существенно, что этот подфрейм содержит слот "вкус", заполненный содержанием "вкус"» [Баранов, Добровольский 2008: 243-244].

Состояние опьянения помогает «очиститься», признаться в содеянном, «молотить правду»: *Надо пить, да правду молотить; Без вина правды не скажешь.*

Пьют не только с горя, но и на радости, с приездом, с отъездом, чтобы *впрыснуть победу*, чтобы *обмыть копыта* (когда покупают корову), *обмыть стены* (когда в новый дом переехал), *обмыть*, например, покупку брюк, чтобы *дольше носились*, иногда *пьют в честь того, что не случилось ничего; На радости вы-*

пить, на горе запить. Пьют и без всякой причины: У наших бражников много праздников; У них семь праздников на неделе; Любитель выпить за причиной в карман не полезет.

Значение имеет «атмосфера питья – та воодушевленность, которая приходит по мере взаимного общения за чарой» [Колесов 2006: 483]: *Не то чтобы пить, а с добрыми людьми посидеть (побеседовать) любит; Не пьет, а с добрыми людьми знает; Хмель в компанию принимает, а непьющего никто не знает.*

В русском языке фразеологизмы, описывающие состояние опьянения, имеют, как правило, отрицательную оценку.

Сон понимается как окно в иной мир, откуда человек может получить какие-то знаки своей судьбы: *Вещий сон не обманет; Как сон в руку; Сон правду скажет, да не всякому.* Идею полезности сна выражают фразеологизмы *Сон лучшее лекарство, Ляг да усни, встань да будь здоров, Ляг, опочинься, ни о чем не кручинься.*

В художественных текстах значение фразеологизмов, описывающих состояния опьянения и сна, может уточняться, конкретизироваться, переинтерпретироваться, изменяться. Пример из поэмы В. Ерофеева «Москва – Петушки»:

– Семеныч! Ты выпил сегодня много?... – Прилично, – отвечал мне Семеныч не без самодовольства. Он пьян был в дымину... – А значит: есть в тебе воображение? Значит: устремиться в будущее тебе по силам? Значит: ты можешь вместе со мной перенестись из мира темного прошлого в век золотой, который «ей-ей грядет»? – Могу, Веня, могу! Сегодня я все могу [Ерофеев 2014].

В этом примере грубо-просторечный фразеологизм *пьян в дымину*, употребляющийся обычно в ситуации, когда некто напился «до полного беспамьяства», используется в значении «наличие воображения», «мочь все», «способность устремиться в будущее, перенестись из темного прошлого в век золотой». С помощью фразеологизма передается идея «балансирования» сознания персонажа между реальным миром и иллюзорным.

Подведем итоги. Фразеологизмы отражают и осмысливают изменение когнитивных способностей человека – восприятия, памяти, мышления, речи, категоризации и др. – в состояниях опьянения и сна.

«Двойственность восприятия» пространства и времени, присущая сновидению [Флоренский 1993], проступает во фразеологизмах. Одни и те же пространственные образы и детали «отсюда» и «оттуда» воспринимаются по-разному (как реально существующие или, напротив, как иллюзия). Фразеологизмы фиксируют «сжатие» времени во сне, его «удлинение», воплощают идею возвращения особо значимых моментов прошлого и др. Повышенная концентрация «тамошнего» времени событиями и чувствами непомерно его раздвигает (*Мало спал, да много во сне видел*).

Во фразеологизмах, описывающих состояние опьянения, нашёл отражение мотив удвоения и умножения действительности (*Из пяти пальцев не вижу ни одного, а один семерит*). Понимание количества строится на параметризации смыслов «немного» и «много» (*двоится, семерит, сам-десять, ельник*).

Считается, что *хмельной*, чтобы повысить свой статус в социуме, прибегает к гиперболизации (*Пьяный решето денег меряет, а проспится, не на что решета купить*). У него нет чувства страха, отсутствует боязнь нежелательных последствий (*Мужик напьётся – с бариним дерётся, проспится – свиньи боится*).

Состояние опьянения часто описывается как утрата памяти (*Испей винца, позабудь отца*), чувств (*Ему воруна глаз клюет, а он и носом не ведёт*) и интеллекта (*Вино с разумом не ладит*).

Человек в этом состоянии может «увидеть» черта, беса, сатану или оказаться под их влиянием: *Нализаться как сатана; Попей, попей – увидишь чертей*. Молитвы пьяного «до Бога не доходят».

Хмельной ассоциируется с «непривлекательными» животными: *пьян как понурая свинья; натянулся как пиявка; пьяный как змий* и др.

Состояния опьянения и сна совпадают по ряду признаков. Так, *хмельной* и *сонный* «думают не свою думу» (*Хмельной да сонный не свою думу думают*). В этих состояниях теряется контроль над речью (*Вино развязывает язык; Что хочешь намелю, а проснусь – отпрусь*). Общим для этих состояний является уподобление смерти (*Сонный, что мертвый; Мертвецки пьян*).

Фразеологизмы отражают традиционные народные представления границе и опасные для человека изменения состояния сознания в случае ее нарушения. Идея границы во фразеологизмах имеет древние корни, связанные с традиционными народными верованиями славян [Толстая 2010: 97-115].

В художественном тексте интересующие нас фразеологизмы могут вводить отсылки к изменению состояния сознания персонажей, к границе миров и смыслов.

Библиография

- Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык (вместо заключения) // Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – С. 298–316.
- Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. – М.: Знак. – 2008. – 656 с.
- Виноградов В.В. История слов. – М.: Ин-т русского языка РАН, 1999. – 1138 с.
- Гура А.В. Сон // Славянские древности. Этнолингвистический словарь. – В 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. – М.: Международные отношения, 1995-2012. – Т. 5. – С. 119–121.
- Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006. – 624 с.
- Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
- Лекторский В.А. Сознание // Новая философская энциклопедия. – В 4 т. – М.: Мысль, 2010. – Том 3. – С. 589–591.
- Руднев В.П. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. – М.: Аграф, 1999. – 384 с.
- Спивак Д.Л. Лингвистика измененных состояний сознания. – Ленинград: Наука, 1986. – 92 с.

Спивак Д.Л. Лингвистика измененных состояний сознания: проблема текста // Вопросы языкознания. – 1987. – №2. – С. 77–84.

Спивак Л.И., Спивак Д.Л. Измененные состояния сознания: типология, семиотика, психофизиология // Сознание и физическая реальность. – Т. 1. – № 4. – 1996. – С. 48–55.

Толстая С.М. Семантические категории языка и культуры. Очерки по славянской этнолингвистике. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 368 с.

Урысон Е.В. Ум, разум, рассудок, интеллект // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под общ. рук. акад. Ю.Д. Апресяна. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – С. 1203–1206.

Флоренский П. Иконостаг. Избранные труды по искусству. – СПб.: Русская книга, 1993. – 364 с.

Источники

Академический словарь русской фразеологии / под ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского. – М.: ЛЕКСРУС, 2015. – 1164 с.

Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. – СПб.: Фолио-Пресс, 1998. – 704 с.

Большой фразеологический словарь русского языка / отв. ред. В.Н. Телия. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2009. – 781 с.

Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. – СПб.: Диамант, 1997. – 544 с.

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Русский язык, 1981–1982. – 44011 с.

Ерофеев В. Москва – Петушки. – М.: Азбука, 2014. – 140 с.

Зимин В.И. Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. – М.: АСТ-Пресс, 2010. – 729 с.

Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских народных сравнений. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. – 800 с.

Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. – М.: Алма Медиа Групп, 2010. – 1024 с.

Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981–1984.

Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. / под ред. В.И. Чернышева. – М.: Изд-во АН СССР, 1948–1965.

Словарь-тезаурус современной русской идиоматики / под ред. А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского. – М.: Мир энциклопедии, Аванта+, 2007. – 1135 с.

Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Изд-во иностранных и национальных словарей, 1935–1940.

Фразеологический словарь русского литературного языка / под ред. А.И. Федорова. – М.: Астрель, 2008. – 878 с.

Stěpanova L. Rusko-český frazeologický slovník. Olomouc, 2007. – S. 878.

Риторика молчания: современный дискурсологический аспект

Мельник Ярослав Григорьевич

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

Аннотация. В статье рассматривается феномен молчания в контексте лингвокоммуникативной, культурной традиции. Молчание (умолчание, неговорение) глубоко прагматично и семиотично. В современной лингвистике абсолютное большинство трудов посвящено языковой системе, коммуникации, дискурсу. Процесс молчания рассмотрен только эпизодично и в восточнославянском языковедческом пространстве представлен ограниченным количеством трудов. Молчание, по утверждению исследователей, в том числе автора статьи, многоаспектно, обладает внутренней типологией. Феномен молчания интересен с точки зрения философской антропологии, культурологии, психологии, социологии и пр., но оно должно быть фундаментально описано лингвистами и психолингвистами. Внутренняя типология феномена молчания представляет собой дифференциальную шкалу, где в каждом отдельном сегменте представлены отдельные причины, семантика, психологический контекст, прагматика, следствие, культурно-коммуникативный сценарий. Кроме этого большая типологическая палитра молчания должна рассматриваться в лингво-социально-психологическом ключе и в контексте культурно-исторической традиции, а также в этическом, правовом поле и в контексте демократического устройства общества, поскольку демократия является величайшим достижением человеческой эволюции. Все эти аспекты так или иначе включены в общий контекст публикации. Кроме этого, в статье предлагается расширенный диапазон интерпретации феномена молчания, а также имеются указания на те сферы знаний и нашей реальной действительности, где необходимы серьезные наработки. Культура, психология, семиотика, языковая особенность коммуникации приравнивается к семиотике и культуре молчания.

Ключевые слова: молчание, коммуникация, семантика, семиотика, дискурс.

УДК 808.5

Rhetoric of silence: Modern discursive aspect

Jaroslav Melnyk

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

Abstract. The article examines the phenomenon of silence in the context of the linguistic communicative, cultural tradition. Silence (ommission, non-speaking) is deeply pragmatic and semiotic. In modern linguistics, the vast majority of works deal with the language system, communication, and discourse while silence is considered only episodically being discussed by a limited number of works in the East Slavic linguistic space. According to the research supported the author of the article, silence is multidimensional with an internal typology. The phenomenon of silence is interesting from the viewpoint of philosophical anthropology, cultural studies, psychology, sociology, etc., but it must be described by linguists and psycholinguists. The internal typology of the phenomenon under discussion is based on a differential scale with each individual segment covering separate causes, semantics, psychological context, pragmatics, consequences, and cultural-communicative scenario. In addition, a large typological palette of silence is considered in a linguo-socio-psychological vein and in the context of a cultural and historical tradition, as well as in the ethical, legal fields and in the context of the democratic structure of society, since democracy is the greatest achievement of human evolution. In one way or another, all these aspects are included in the general context of the publication. In addition, the article offers an expanded range of interpretation of silence phenomenon as well as indications of those areas of knowledge and reality which need serious upgrading. Culture, psychology, semiotics, linguistic peculiarities of communication are equated with semiotics and silence culture.

Keywords: silence, communication, semantics, semiotics, discourse.

UDC 808.5

Введение. Лингвистика последних десятилетий основательно взяла курс на человека, культуру, дискурс. Такая коррекция стратегического вектора вполне объяснима и оправдана. Философская антропология как базовый ориентир современного познания мира наложила отпечаток на весь спектр гуманитарных дисциплин. Под ее влияние попали даже естественноведческие и точные науки. Особо остро стоит вопрос человека и человеческого общества в эпоху глобализации. В последнее время все чаще звучит вопрос новой эпистемологии, новой когнитивной методологии [Фрумкина 1995: 76; Крымский 1993: 9]. Границы наших знаний о человеке требуют расширения. В некоторых областях они обозначены особой актуальностью. В этом контексте приобретают особое освещение дискурсология, психология, коммуникатология, культурология, менталингвистика и пр. Человек эпохи глобальных информационных трансформаций принципиально отличается от человека доин-

тернетной эпохи. Равно как и человек дотелевизионной и телевизионной эры. В сфере современных научных разработок неизменным остается вопрос уязвимости и незащищенности как среды обитания, так и человека и человеческого общества вообще. Необходимость пересмотра знаний и ключевых позиций в отдельных областях научной картины мира очевидна. Новая научная парадигма предлагает обновленную методологию – синтетический подход в рассмотрении различных объектов и проблем. Так, в недавнем интервью профессор Т.В. Черкасская обозначила этот подход следующим образом: изучать птицу или любое другое животное не по отдельности – пофрагментно, а как живой организм в целом, как систему. Такое укрупнение исследовательских подходов – это не просто выход научного знания на новую орбиту, а скорее всего новая картина мира, перезагрузка человеческих знаний вообще [Степанов 1995: 32].

Материалы и методы. В исследовании использованы различные методы. Поскольку риторика и феномен молчания лежат в различных плоскостях гуманитарной науки, то и подходы в описании исследуемого предмета тоже различны. Таким образом, были использованы общенаучные и частнонаучные методы: анализа и синтеза обработки и систематизации информации, статистического анализа, аналогии, наблюдения, описания, дискурс-анализа и пр. Материалом же послужила широкая типология умолчания как формы коммуникативного приема, а так же различные модели эвфемизации.

Обсуждение. Говоря о проблемах современной науки, нельзя не упомянуть и об экологической интерпретации нашей действительности. Речь идет не только о сохранении среды человеческого обитания или о борьбе с потеплением климата. Экология в наши дни становится широким понятием. Под экологическим углом зрения рассматриваются культуры, информационное пространство, духовная сфера, микро- и макросоциумы и пр. Кроме этого, антропологи, психофизиологи, культурологи и пр. предлагают рассматривать проблемы психического здоровья, состояния духовно-ментального пространства в контексте экологического равновесия [Философский 1989: 757]. Весьма доказательным является опыт, который человечество приобретает в контексте коронавирусной пандемии. Яркой и убедительной представляется картина уязвимости современного мира и незащищенности даже перед такой микроскопической формой как вирус (в прямом и метафорическом понимании).

Новые интерпретации человека и его мира не могут обойти и такие научные направления, как наука о языке, коммуникативная лингвистика, информационные и когнитивные технологии, риторическое пространство, массовая коммуникация, культура речи и пр. [Ворожбитова 2018: 14]. Соответственно, наработки в этих и других сферах призваны внести определенный порядок в систему знаний, защитить человека в стихии бурлящего и нестабильного мира. Вполне справедливо заявляют психологи, что сложившаяся ситуация чревата всевозможными социальными бифуркациями и взрывами. Иначе говоря, новый миропорядок требует новых знаний, формул, идей.

В последние десятилетия язык рассматривается не только как хранилище знаний, некий терминал, в котором сосредоточены знания о мире и когнитивный инструментарий, но и как совокупность множества технологий влияния и управления миром. Этические, социологические и пр. учения последних лет тоже склоняются к идее невозможности мироустройства по принципу широкой демократии. Человечеству нужны глобальный менеджмент, разумная диригентура [Москалец 2020: 133]. Опыт прошлого века, да и более глубокой истории ярко демонстрирует возможность достижения социокультурного баланса в пределах локального этнического или государственного образования и сложность, даже невозможность структурирования и обеспечение долговременной жизнеспособности крупной полинациональной, полиэтнической, полиментальной и полиязыковой структуры. То есть современный человек еще не выработал механизмы социально-психологической устойчивости к вызовам тотального жизненного и информационного пространства. Это значит, что современным конструкторам и технологам будущего, футурологам, философам и пр. следует искать «золотую середину», чтобы «мир устроить мудро». Возможно, даже включить «механизмы торможения» – снижения темпов эволюционного процесса. Эти действия необходимы потому, что существует опасность выхода эволюционной динамики из-под контроля. Человеческий разум может отстать от научно-технического прогресса, бесконтрольно улетевшего в будущее. Добавить скорость эволюционному локомотиву могут и противостояния на ринге борьбы за экономическое лидерство и в сфере информационно-цифровых технологий. В сложившейся ситуации можно обозначить приоритетную задачу для цивилизации начала XXI века – необходимость удержать в поле зрения основные эволюционные динамики и предугадать или вычислить возможные глобальные катастрофы. То есть дать подсказку прогрессивному интеллекту, в каких координатах следует искать формулы стабилизации.

Панорамное представление обозначенной проблемы связано с тем, что вопросы языка новой социальной эры, коммуникативных норм и этических приоритетов новой информационной эпохи, стандартов коммуникативного поведения, экологического баланса всемирной интернет-паутины и сохранения психики пользователя этим пространством, специфики информационной политики СМИ, манипулятивно-коммуникативного поведения отдельных политиков или влиятельных людей нашего времени и пр. – это стратегемы нашей цивилизации. Они предполагают поиск разумного и взвешенного баланса между говорением и молчанием, словом и его отсутствием, звуком и тишиной. Эта проблема гораздо более глобальна, чем об этом говорят некоторые ученые, и гораздо более опасна, чем предполагают специалисты. То есть одним из самых актуальных аспектов современного научного дискурса, в эпицентре которого помещена риторика, является слово в его лингвокультурологическом, морально-этическом, антропо-экологическом измерении. Мы же добавим: его наличие или отсутствие – слово, публично манифестированное, не менее живо, благодатно или опасно, чем слово «спрятанное», не озвученное в живом коммуникативном пространстве, «запрещенное», маркированное «нежелательностью» или «неформатностью», ушедшее в подполье. Как известно, каждая эпоха в пределах осязаемого исторического пространства обозначена континуумом слов и идей, желательных и рекомендуемых для пользования и не-

желательных, запрещенных, опасных. Заметим, что при внимательном и аналитическом рассмотрении комплекса «разрешений» и «запретов» прочитывается специфика этической орнаменталистики времени – как представлен человек и его эпоха, что собой представляет его духовный мир, в системе каких ценностей он пребывает. Но, что не менее важно, именно **в разрешениях и запретах закодированы как высокая культура, так и хронические заболевания систем, которые в конечном итоге приводят к внутреннему саморазрушению, коллапсу или полной трансформации государственной системы.**

Как было замечено, феномен молчания в лингво-коммуникативном и функционально-языковом пространстве разработан в гораздо меньшем масштабе, чем феномен говорения. В психологии и психиатрии молчание рассматривается в диапазоне – от аутизма и невладения вербальной речью (физиологическое состояние глухонемого), до разных типов поведения в коллективе (молчаливое возбуждение, молчание в группе). Все они так или иначе связаны с разного типа расстройствами [Психиатрический 2003: 545-546; Словарь 1998: 42; Психологический анализ 1998: 53-54].

В лингвокоммуникативном ключе вопросами молчания занимаются Н.Д. Арутюнова, А.Г. Грек, А.А. Кибрик, С.К. Хоружий, О.Н. Трубачев, М.М. Назаров, И.А. Стернин, Э. Нозль-Нойман, Л.Г. Невская и др. В большинстве случаев исследователи связывают феномен молчания с прагматикой речи. В этом контексте указанная категория квалифицируется как отсутствие коммуникативно-речевой активности в тех случаях, где она предусмотрена или «отказ от речевых действий» [Арутюнова 2000: 417]. Далее обратимся к интерпретационным процедурам феномена молчания, но при этом частично выйдем за пределы языковых и психофизиологических версий, так как «отсутствие речевой деятельности» всегда многоаспектно и разными углами своего основания одновременно находится в этике, этикете, культурологии, прагматике, психологии, философии и пр. Кроме этого, считаем нецелесообразным расширение угла зрения и при этом рассмотрение указанного феномена вне пределами языка и речевых актов. Объясняем такой подход тем, что семантика и синтаксис тишины тоже могут рассматриваться как гипотетическая или виртуальная модель. Наполнение вероятностными конструктами допустимо потому, что то, «что и как использует говорящий в речевом потоке», может приравниваться к тому, «что и как было упущено, не было использовано» говорящим в ситуации допустимой и ожидаемой словесно-вербальной реакции. И с точки зрения семантико-семиотического подхода молчание более глубоко и информативно. В коммуникативном поведении человека оно связано со значением и обретает смысл. Хотя с позиций формально-логического подхода к языковому знаку молчание не соотносимо с языковой системой, разве что в рамках коммуникативного поведения, и применено в качестве апосиопезиса как риторического приема [Куньч 1997: 26-27].

Рассматривая семантическую структуру или актантные рамки лексемы «молчать», исследователи обращают внимание на соответствие набора семантических компонентов со структурой «не говорить». Мы же рассматриваем синонимическую близость этих понятий и применяем лексико-семантическую и понятийную категории в качестве эквивалента, то есть «молчать» – это «не говорить в случае, когда человек владеет речью и его вербальная реакция на окружающую действительность ожидаема и закономерна». Или «стереотип коммуникативного поведения» предусматривает речевую реакцию. Более того, довольно часто этот стереотип содержит сценарийные заготовки, то есть могут быть два или несколько вариантов ответа. Если «речь», «говорение» – это действие, которое имеет адресата, прагматику и «иллокутивную силу», то молчание аналогично содержит эти же компоненты. Кроме этого, в процедуре «молчания» всегда конфигуративно прослеживается причина, но эта деталь рассматривается в процедурах коммуникативного обмена информационно-эмоциональным содержанием, в диалогах и дискурсе в целом. В данной ситуации мы апеллируем к тому, что молчание – это не табу на коммуникативную активность, – молчать разрешено, социокультурная система позволяет высказываться по этому поводу, но в силу сложившейся ситуации говорящий предпочитает молчать [Лингвистический 1990: 501]. Также молчание – это не потеря дара речи (от страха, от удивления, от неожиданности пришедшей информации), не следствие переживаемого шока и не коммуникативный клинч. В данном эпизоде своих рассуждений говорим об «осознанном», о «принятом решении» не говорить, молчать. То есть молчание в данной ситуации рассматривается как вариант дискурса или микродискурса (микродискурс тут – эпизод коммуникативной ситуации, фрагмент объективной реальности с вкомпонированными говорящим или говорящими, тематика сообщения, личное отношение к предмету разговора и пр.). При этом экстенционал феномена молчания может быть представлен достаточно широкоформатно (т.е. молчать в данной ситуации – элемент хронотопа или – молчать длительный период, долго, всегда, всю жизнь).

Касаюсь лингвокоммуникативной природы молчания, обратим внимание на относительную близость к фигуре умолчания и аллюзии, где аллюзия – намек, подсказка с целью создания подтекста. При этом денотат, к которому апеллирует говорящий, понятийно широко известен или близок к пониманию коммуникативного адресата [Культура 2007: 31]. Фигура же умолчания – это прием, который используется говорящим и имеет программно-прагматическую природу. Это своего рода «подталкивание» говорящего к самооткрытию, к внутреннему открытию, к ассоциативному раскрытию образа или предмета разговора. Аллюзия и фигуры умолчания чаще всего выполняют эстетико-прагматическую функцию и являются неотъемлемым элементом художественной литературы [Культура 2007: 725-726]. Недосказанность, намек, «молчание со смыслом», прерывистость речевого потока, неожиданная (но уместная) пауза, красноречивое молчание и пр. Это приглашение к разговору, «втягивание» собеседника в орбиту общения. Такие приемы в живом коммуникативном потоке применимы как в диалоге или полилоге, так и в риторическом представлении информации – перед широкой аудиторией. Упомянутые категории тесно переплетаются с прагматикой речи и с культурой коммуникации. Ведь известно, что культура – это всеобщее приятие норм и ограничений, признание рамок допустимого и добровольное «пребывание» в этих рамках. Признаком высокой культуры, на фоне добровольной и осознан-

ной рецепции табу, является умение виртуозно пользоваться не только коммуникативно-речевыми приемами, но и паузами, молчаливыми подсказками, фигурами умолчания.

Кроме общекультурных, традиционных особенностей функционирования всякого рода ограничений, всегда присутствуют и субъективно-личностные специфики («не трогать большую тему»). Эта категория коммуникативно-тематических «ограничителей» нами не будет рассматриваться в предложенном исследовании.

К перечисленным выше категориям можно отнести и эвфемизмы, которые под определенным углом зрения тоже могут расцениваться как один из видов умолчания [Селиванова 2010: 144]. Уход от грубых, уничижительных или неприятных собеседнику форм высказывания является стремлением сохранить положительную атмосферу коммуникации, а также избежать нежелательных и деструктивных сценариев развития диалога. Но эвфемизмы, равно как и формы умолчания, как многогранное явление одним из своих углов могут уходить в пространство искусственных запретов, временных табу и ограничений, которые далеки от высокой культуры. Они могут появиться вследствие императивного табуирования критики кого-либо или чего-либо, тотального страха.

Акцентируем внимание на том, что молчание (и близкие по природе явления) имеют двойственную природу. С одной стороны, это социокультурная потребность «не говорить», а с другой – императивная, навязанная форма, запрет. «Невысказывание вслух», молчание не значит, что определенные идеи не «живут» в сознании и не являются предметом активных рефлексий. Язык мысли, сознания, аналитического ума и разума в целом может интенсивно обрабатывать определенную информацию, но в силу объективных обстоятельств эта информация не находит вербального воплощения – мысли не трансформируются в поток коммуникативной энергии – не переходят в состояние эксплицитности. Это объясняет, почему многие социально-политические и прочие системы пытаются проникнуть в мозг человека и «увидеть», как «там» расположены «вещи» (понятия), каков миропорядок, как устроено внутреннее «я».

Рассмотрение феномена молчания в ракурсе лингвистических теорий и теорий коммуникации предполагает и дискурсологический подход, который с нашей точки зрения представляется наиболее интересным и актуальным. Кроме форм, причин и семантики в языке, речи, сценическом искусстве, риторическом дискурсе, молчание в его спектральной целостности представляет интерес с точки зрения устройства коммуникативного пространства, специфики организации ментальной картины мира, ландшафта духовной сферы. В течение последних десятилетий этой проблеме посвятила свои работы новая генерация исследователей, которые рассматривают обозначенный феномен в философском, эстетическом, культурологическом, религиозном, психологическом, медийном, художественном и пр. ключах. К ним принадлежат Катюхина Т.В., Михайлова М.В., Богданов К.А., Инубуси Йоко, Эпштейн М., Эстерберг Э., Штыкова Н.В., Флоренская Т.А., Груздеева Е.Ф., Крестинский С.В., Абрамова Н.Т., Верещагин Е.М., Горелов И.Н., Дж. Йенсен, Т. Брюно, А. Стредье и др.

Рассматривая молчание как явление в непосредственной близости к языковой природе и коммуникативной сущности, выйдем на уровень его социокультурной референции. Также в рамках культуры попытаемся эскизно очертить типологию молчания. Поскольку «молчание как сокрытие легко выходит за пределы непосредственного общения», обратим внимание на то, что молчит не только человек, **но и социальная группа и социальная система, политическая система, молчит культура, эпоха...** Молчат, воздерживаясь от акта вербализации, кухарки и короли – все, о чем-то говорят и о чем-то молчат. О чем-то молчат отдельные члены общества, а о чем-то молчат все. Молчание может быть признаком культуры с полноценным функционированием норм, ограничений, табу [Маковский 2008: 9]. Может быть порождением определенной эпохи с ее временными запретами. Также причиной могут быть вера и суеверие, страх перед неизбежным наказанием, страх оказаться в одиночестве [Почепцов 2001: 46]. Молчание каждого человека – это суммарная величина объективных и субъективных факторов. Каждый член сообщества избегает озвучивания определенных мыслей потому, что об этом молчат все – «молчание ягнят», и потому, что лично ему эта тема неприятна. В отдельных случаях социокультурно табуированные темы могут трансформироваться в систему намеков, а искусство определенной эпохи – перейти в формат эзопового языка или глубокой метафоры. Поэтому справедливым считаем афоризм «государство – это не то, что оно о себе говорит, а то, о чем оно молчит». Как известно, эпохи тотальных запретов часто становятся эпохами расцвета искусств, художественных образов (в этом плане показательными являются наследия В. Высоцкого с его критикой и иронией и Б. Окуджавы, образы которого глубоко семиотичны, а проникновение в ткань его иносказания требует интеллектуальных усилий).

Следующим видом молчания является секретность. Это укрытие информации такое же древнее, как и жизнь на земле. Необходимость укрыться (скрыть информацию о себе) равнозначна понятию «выжить». Когда самка леопарда идет на охоту, ее малыши сидят в укрытии и беззвучно ее дожидаются. Инстинкт выживания подсказывает: необходимо молча ждать. Человеческая культура, государственные системы используют секретность как средство самосохранения. Потеря секретности равносильна уязвимости и незащитности. При этом не только государственные системы, но и вся живая природа использует самые разные приемы мимикрии, имитаций и дезинформации – **иначе говоря, ухода от коммуникативного контакта.**

Молчание в определенных коллективах или социумах является результатом негласной договоренности, когда информация всем известна, все об этом знают, но никто эту тему не озвучивает – «слово – серебро, а несказанное слово – золото». Примером может послужить рассказ А.И. Куприна «Листригоны». В третьей главе «Воровство», где автор описывает браконьерские действия балаклавских рыбаков, которые под покровом ночи ловили рыбу запрещенным способом. После рыбалки они возвращались в кофейню, и «Каждый выдумывал какой-нибудь предлог для своего отсутствия. Но штаны и куртки у нас мокры... Впрочем, я ловлю несколько чужих быстрых плутовских взглядов. Кажется, что не мы одни занимались в эту ночь браконьерств-

вом [Куприн 1947: 409]. То есть все рыбаки занимались тем же, и всем об этом было известно, но по негласной договоренности тема ночной незаконной рыбалки никем не была озвучена.

Обет молчания может быть формой протеста, оппозиции – это нежелание идти на коммуникативный контакт, коммуникативная самоизоляция, конформизм [Злотникова 2011: 191]. Эти формы молчания в социальных системах представлены достаточно широко, в частности в преступном мире, в тоталитарных режимах и пр. В одних случаях это осознание бесполезности разговора, в других это демонстрация игнорирования, в третьих – такой тип коммуникации для принявшего обет безмолвия, означает нарушение данного слова. Примером молчания по причине бесполезности разговора может послужить эпизод из «Евангелия от Марка», когда Иисуса привели к Каяфе, и «первосвященник стал посреди и спросил Иисуса: что Ты ничего не отвечаешь? Что они против Тебя свидетельствуют? Но он молчал и не отвечал ничего» [Библия 1988: 1077]. Другой эпизод «Евангелия от Луки», когда после первого суда Понтия Пилата Иисуса привели к Ироду, который в это время был в Иерусалиме «... и предлагал Ему многие вопросы, но Он ничего не отвечал ему» [Библия 1988: 1122].

Следующий вид коммуникативной самоизоляции – это желание сохранить достоинство. Так как общение может нанести урон репутации и социальному статусу, а сам коммуникант, который вынужденно отреагировал, от такого общения получит психологическую травму.

Обида и резкая антипатия – межличностная и на уровне социальных и политических систем, а иногда выраженная враждебность и антагонизм могут перейти в демонстрацию игнорирования. Такими фактами пестрит история. На межгосударственном уровне это разрыв дипломатических отношений, молчание на всевозможные заявления, предложения, претензии, ноты и т.п. Молчание как демонстрация обиды – «я с тобой не разговариваю» является сильным психологическим, коммуникативным, иллюкутивным средством.

Тотальное, всеобщее молчание может быть выражением солидарности – «минута молчания» или единства в демонстрации протеста. С другой стороны, молчание масс может свидетельствовать и об осознании собственного бессилия, отсутствии смысла выражать какой-либо протест – «толпа безмолвствует».

Весьма интересным является феномен **молчания социальной или государственной системы**, о чем было упомянуто выше. В этом молчании есть много общего с молчанием субъекта коммуникации, личности, отдельного представителя социума. Если внимательно рассмотреть эту типологию, то могут быть частично раскрыты механизмы и природа безмолвия государственных систем.

В условиях глобального позиционирования бессловесность государственной системы может быть: проявлением страха; осознанием собственной уязвимости; отсутствием контраргументов; непрофессионализмом перед качеством предложенного дискурса; весьма низким (часто искусственно заниженным) уровнем аксиологического позиционирования источника аргументов (это может быть не только человек, но и книга, художественное произведение, газета, телепередача, блог и т.п.); в случае аристократического устройства государственной системы, а беспредметность, необъективность и низкое качество аргументов, реагировать на которые нецелесообразно; желание передать анафеме и страх распространения определенной информации – желание передать забвению – история Герострата; отсутствие демократических институтов устройства государственной системы; желание добиться молчаливого согласия от масс; табу, которое вытекает из глубин истории и культуры; отсутствие социокультурного опыта функционирования альтернативных идей; когда информация может быть шокирующей для широких народных масс – с целью сохранения социальной стабильности; в случае истощенности аргументативной базы; в случае неспособности системы вести полноценный диалог (реакция зала Дворца съездов во время выступления академика А. Сахарова); следствием низкого уровня коммуникативной культуры; следствием низкой контекстности выдвинутого аргумента («не время сейчас», «не сейчас»); внутреннего кризиса – растерянности, неготовности вербально реагировать (взрыв на Чернобыльской АЭС – полное молчание в первые дни после аварии – у каждого уровня социально-политической иерархии были свои причины молчать или случившемся); в случае, когда любая коммуникативная реакция принесет отрицательный результат или резонанс по принципу снежного кома; когда пауза затянулась из-за того, что некому озвучить эту информацию, – поиск источника, кто бы мог взять на себя смелость представить информацию широкой аудитории (история объявления о нападении фашистской Германии на Советский Союз); по причине сложившейся традиции – когда тому, «в чьих руках микрофон», известно, что никто не осмелится требовать утаенной информации – «молчаливая солидарность»; когда молчание перформативно-коммуникативный источник молча что-то делает, выполняет работу и самим действием «говорит» – «вот как надо», «становись рядом и работай» или «отстань»; когда любая коммуникативная активность наказуема, а молчание менее наказуемо; когда молчание устраивает всех без исключения и пр. В каждом отдельном случае, когда государственная или социальная система молчит, то актуализируется комплекс факторов, создается уникальный набор рычагов, усилий, причин.

Заключение. Суммарно каждая картина молчания государства или гражданина должна рассматриваться как система, как комплекс, уникальный набор причинно-следственных связей. Но следует обратить особое внимание на то, что всеобщее тотальное молчание так же опасно, как «коммуникативно-тематический беспредел». Для любого социокультурного образования, любой политической системы самым важным является поиск разумного баланса между озвученным словом и тишиной, тончайшей плоскости перехода слова в молчание и наоборот, поиск духовно-культурной пропорции. В формате этих соприкосновений должны максимально полно реализовываться все институты демократии и человеческая природа вообще. Любой крен в сторону вседозволенности или запрета опасен для государства и личности. Развращает сознание человека и культуру как запрет, так и отсутствие культурно-этических рамок. Если человек или система слишком много и часто молчат, значит, они болеют; следует искать и устранять причину. Если же словесное пространство и тематиче-

ский континуум одержимы нигилизмом и вседозволенностью, то последствия тоже могут быть не менее разрушительными. Следует помнить всем – от школьного учителя до чиновника самого высокого ранга: воинствующее невежество всегда находится в состоянии полной боевой готовности. Там, где разум, культура, духовный позитив, чувство меры и гармонии пребывают в состоянии энтропии или поиска, тут же запускаются механизмы тиражирования негатива и он заполняет всю человеческую Ойкумену. Также в силу его невероятной способности мутировать и приспосабливаться борьба с невежеством требует огромных усилий и времени.

Библиография

- Арутюнова Н.Д. Феномен молчания // Язык о языке. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 417–436.
- Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Издание Московской Патриархии, 1988. – 1346 с.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВОСГУ, 2018. – 176 с.
- Грек А.Г. О словах со значением речи и молчания в русской духовной традиции // Логический анализ языка: Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – 188 с.
- Злотникова Т.С. Человек. Хронотоп. Культура. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 332 с.
- Крымский С.Б., Парахонский Б.А., Мейзерский В.М. Эпистемология культуры: Введение в обобщенную теорию познания. – К.: Наукова думка, 1993. – 216 с.
- Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник. – 2-е изд-е. – М.: Флинта; Наука, 2007. – 840 с.
- Куньч З. Риторичний словник. – К.: Рідна мова, 1997. – 342 с.
- Куприн А.И. Избранные сочинения. – М.: Гос. изд-во худож. литературы, 1947. – 496 с.
- Маковский М.М. Феномен табу в традициях и в языке индоевропейцев: Сущность – формы – развитие. – Изд. 3-е, испр. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 280 с.
- Мельник Я.Г., Криворучко Н.В. Прологомени до українського дискурсу. – Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського ун-ту ім. В. Стефаника, 2012. – 260 с.
- Невская Л.Г. Молчание как атрибут смерти // Мир звучащий и молчащий. Семиотика звука и речи в традиционной культуре славян. – М.: Индрик, 1999. – 336 с.
- Ноэль-Нойман Э. Общественное мнение. Открытие спирали молчания. – М.: Прогресс, 1996. – 352 с.
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.-Киев: Рефл-бук – Ваклер, 2001. – 656 с.
- Психиатрический энциклопедический словарь. – К.: МАУП, 2003. – 1200 с.
- Психоанализ. Популярная энциклопедия. – М.: Олимп; ООО Фирма Издательство АСТ, 1998. – 592 с.
- Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2010. – 844 с.
- Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
- Степанов Ю.С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века // Язык и наука конца 20 века. – М.: Рос. гуманитар. ун-т, 1995. – С. 7–34.
- Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 816 с.
- Фрумкина Р.М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? // Язык и наука конца 20 века. – М.: Рос. гуманитар. ун-т, 1995. – С. 74–117.
- Хоружий С.С. К феноменологии аскезы. – М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1998. – 352 с.
- Olearczyk T. Cisz a w edukacji szkolnej. – Kraków, Platan, 2016. – 314 s.

**Концептуальные основы исследования художественно-идеологического дискурса
с учетом теории вариативной интерпретации действительности**

Субботина Инга Кеворковна

Российский государственный университет правосудия, Россия
197046, Северо-Западный федеральный округ, г. Санкт-Петербург, Александровский парк, д. 5
кандидат филологических наук, старший преподаватель
E-mail: inga_subbotina@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению языковых механизмов вариативной интерпретации действительности (ВИД), которые определяются самой сущностью функционирования языка, преобразующего недискретное в дискретное. Установлено, что особенности такого типа научного дискурса, как филологический дискурс-интерпретанта, базируются на том, что поэтика литературно-критического текста обусловлена рядом функциональных свойств критики: диалогическая связь критики со своим предметом – литературой; существенное воздействие законов риторики; обращенность критики к жизни. Нами выделены направления развития постсоветского филологического дискурса-интерпретанта, различаемые в зависимости от их «идейного вектора», которые находят отражение и в постсоветском дискурсе гайдароведов: разрушительная, потребительская, романтически-утопическая, когнитивная, абстрактно-аксиологическая, инструментально-прагматическая.

Ключевые слова: дискурс-интерпретанта, вариативная интерпретация действительности, художественно-идеологический дискурс, идеология.

УДК 81'42

**Conceptual foundations for the study of literary ideological discourse
from the perspective of the theory of variable interpretation of reality**

Inga K. Subbotina

Russian State University of Justice, Russia
197046 Saint-Petersburg, Alexander Park, 5
Candidate of Sciences (Philology), Senior Lecturer
E-mail: inga_subbotina@mail.ru

Abstract. The article focuses on the study of linguistic mechanisms of variable interpretation of reality, which are determined by the very essence of the functioning of language transforming the non-discrete into the discrete. It is found that the peculiarities of the philological discourse-interpretant as a type of scientific discourse derive from the fact that the poetics of the literary-critical text is conditioned by several functional properties of criticism: its dialogical connection with its subject, i.e. literature; significant impact of rhetorical laws; relation of criticism to life. We have identified the directions of development of the post-Soviet philological discourse-interpretant, differing according to their "ideological vector" which is reflected in the post-Soviet discourse of the Gajdar scholars: destructive, consumer, romantic-utopian, cognitive, abstract-axiological, and instrumental-pragmatic.

Keywords: discourse-interpretant, variable interpretation of reality, literary ideological discourse, ideology.

UDC 81'42

Введение. Смена идеологического контекста в эпоху перестройки 1985 г. привела к кардинальному изменению ракурса общественной и научной оценки художественно-идеологического дискурса (ХИД), что позволяет говорить о таком категориальном свойстве, типологической черте ХИД, как полярная интерпретационная вариативность.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили тексты А. Гайдара, адресованные детям; корпус литературно-критических работ советского и постсоветского периодов об идиодискурсе А. Гайдара. В работе используются методы контекстного, описательного анализа, дистрибутивный, интерпретации текста, интертекстуального сопоставления.

Обсуждение. Термин «вариативная интерпретация действительности» [Баранов 2001] означает объективную множественность трактовок существующих реалий, однако в основе советского ХИД лежат «искажения социальной реальности» [Чуешов 2004], которые заложены в самой идеологии, в действительности являющейся «упрощенной» доктриной или глобальной картиной мира. В то же время упрощение, как, впрочем, и его противоположность, усложнение – относительно самостоятельные способы воспроизведения мира в сознании людей и, конечно, не всегда являются сознательными и злонамеренными искажениями социальной реальности.

Согласно А.Н. Баранову, «языковые механизмы вариативной интерпретации действительности определяются самой сущностью функционирования языка, преобразующего недискретное в дискретное. С помощью языка человек получает возможность осмысливать недискретную действительность, интерпретируя ее в дискретных терминах языковых категорий» [Баранов 2001]. Примеры использования механизмов вариативной интерпретации действительности: навязывание пресуппозиций; аннулирующие и фингирующие преобразования при языковой вербализации (по Ю. Левину); ссылки на плохо верифицируемый источник пропозиции;

переобозначение объекта, использование не вполне стандартной номинации; использование лексических маркеров, позволяющих снять с себя ответственность за истинность пропозиции [Баранов 2001].

Особенности такого типа научного дискурса, как филологический дискурс-интерпретанта, базируются на том, что поэтика литературно-критического текста обусловлена рядом функциональных свойств критики:

- 1) диалогическая связь критики со своим предметом – литературой;
- 2) существенное воздействие законов риторики;
- 3) обращенность критики к жизни [Крылов 2011: Электронный ресурс].

Так, В. Березин, рассуждая о метаморфозах советской / постсоветской критики об А. Гайдаре, отмечал, что советский писатель в силу специфики ХИД проживал несколько жизней: «в первой он писал, и его книги добивались известности. Во второй самого писателя уже могло не быть в живых, но его книги ждала судьба картофеля при Екатерине, в третьей жизни... он вызывал некоторое уныние – картошка давно насажена, лезла с каждой огородной грядки, и оттого вникать в тексты было скучно. Тогда наступала четвертая жизнь – вместе с общественной эйфорией наступала волна разоблачений. Выяснялось, что хороший советский писатель зарубил кого-то шашкой, лютровал в продотрядах, расстреливал несчастных по темницам или бил жену велосипедным насосом. Интерес к писателю увеличивался, потому что всегда радостно узнать, что кумир так же гадок, подл и низок, как и мы – и никак иначе. Но для хорошего писателя, только для по-настоящему хорошего писателя наступает пятая жизнь... Именно тогда ты начинаешь перелистывать страницы его книг, и перед тобой встает мир великой страны, смытый временем, как Атлантида» [Березин 2004: 6]. Таким образом, В. Березин различает три советских и два постсоветских периода в интерпретации ХИД.

М.А. Арапова выделяет ряд тенденций формирования постсоветской идеологии: *разрушительная, потребительская, романтически-утопическая, когнитивная, абстрактно-аксиологическая, инструментально-прагматическая* [Арапова 2007]. С учетом данных тенденций нами выделены одноименные **направления развития постсоветского филологического дискурса-интерпретанта**, различаемые в зависимости от их «идейного вектора», которые находят отражение и в постсоветском дискурсе гайдароведов:

1) *разрушительное* (90-е гг.) – разоблачение ужасов и негатива прежней идеологии и идеологической машины и, как следствие, появление филологических интерпретаций советского ХИД агрессивно-негативного характера (В.А. Солоухин «Соленое озеро»; Ю. Никитин «Ярость»);

2) *потребительское* (90-е гг.) – рудимент от марксистско-народнического типа в возвращающемся из истории русской социологии варианте «невыполненного долга» интеллигенции перед народом, что нашло отражение в филологическом интерпретативном дискурсе в виде указаний на то, что критики, ведомые идеологией, искажали действительность, направляли по ложному пути, вводили в заблуждение своих читателей (Б.Н. Камов «Рывок в неведомое»; С.И. Сивоконь «Спор о Гайдаре»; Б. Сарнов «Страна Гайдара»);

3) *романтически-утопическое* (конец 90-х гг.) – эйфория коллективного сознания от возможности формирования полиидеологического пространства, неявное ожидание появления новой идеологии как результата интеграции осознания общих ценностей различными социальными группами, в результате которого получили распространение тексты, наполненные оптимистическим пафосом (Голованова М.В. «Любимых детских книг творец: К 95-летию А.П. Гайдара»; Просалкова Ю.В. «Романтика – суть его таланта: Перечитывая русскую детскую классику: Произведения А. Гайдара»);

4) *когнитивное* (конец 90-х гг.) – активная социальная саморефлексия (стремление «узнать, понять, кто мы, куда идем, откуда взялись») с преобладанием негативных оценок в сравнении с другими системами, формирование всеобщего комплекса неполноценности на фоне разрушения общих социокультурных механизмов, повлекшее за собой филологические интерпретации пессимистического толка (А. Панфилов. «Какого цвета осколки "Голубой чашки"?..: Мы совсем забыли, как и о чем писал Гайдар»; И.Н. Арзамасцева. «О Гайдаре, оставленном позади»);

5) *абстрактно-аксиологическое* (начало XXI в.) – попытка преодоления идеологического кризиса через формирование новых ценностей (ориентация на успех, позитив, силу), поиск истоков национальной идеи в либерализме, консерватизме, патриотизме, гуманизме, сопровождавшийся попыткой сблизить ценности советского прошлого и настоящего рамках филологического дискурса (С.И. Сивоконь. «Тайны "Военной тайны" или новые размышления о Гайдаре»; А. Седов. «Незагаданный писатель»);

6) *инструментально-прагматическое* (начало XXI в.) – поиск глобальных ценностей, универсальных как для России, так и для Запада: идеология прав человека, государственно-патриотическая идеология, ориентированная в филологическом дискурсе на представления об общечеловеческих ценностях в корпусе текстов (А.П. Ефремов. «Евангельский сюжет в повести А.П. Гайдара "Школа"», Л. Муравьева. «На уроках арзамасоведения читают Гайдара»).

Заключение. Существование двух типов филологического дискурса-интерпретанта: советского и постсоветского – обусловлено противопоставленностью советской и постсоветской идеологий, так как риторическая традиция находится в тесной взаимосвязи с идеологическим, т.е. политическим, фоном, определяющим характер воздействия. Научный философско-социологический поиск отражен в постсоветском филологическом дискурсе (прежде всего литературоведческом, литературно-критическом), который представляет собой совокупность риторически окрашенных противоречивых точек зрения. В связи с этим необходимо исследовать лингвориторические параметры художественно-идеологического идиодискурса А. Гайдара как советской литературной личности эпохи соцреализма, отношение к творчеству которой находится в постоянной динамике в зависимости от социополитической ситуации: от безоговорочного признания и возведения книг писателя в ранг лучших детских произведений до абсолютного отрицания их какой бы то ни было ценности. Причина

этого явления заключается не только в заложенной в русской ментальности нелюбви к «среднему» [Прохоров, Стернин 2002: 107], но и в той смене социокультурных формаций, которую пережила Россия в XX в.

Библиография

Арапова М.А. Дискурс идеологичности, или Теоретико-методологические основания социологического анализа идеологических процессов // *Общественные науки*. – № 51(2007). – Выпуск 3. Социальные институты и процессы.

Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.

Крылов В.Н. Поэтика литературно-критического текста как предмет научного изучения. – Режим доступа: fksu.ru/public/doc/jurfil/publication/krylov_poeticakritiki.doc.

Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение. – М., 2002. – 277 с.

Чуешов В.И. О риторических границах идеологического дискурса // *Коммуникация и образование: сборник статей* / Под ред. С.И. Дудника. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 247–265.

Литературно-критические источники

Арзамасцева И.О. Гайдаре, оставленном позади // *Детская литература*. – 1997. – № 1. – С. 14–18.

Голованова М.В. Любимых детских книг творец: К 95-летию А.П. Гайдара // *Начальная школа*. – 1999. – С. 4–9.

Ефремов А.П. Евангельский сюжет в повести А.П. Гайдара «Школа» // *Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства*. – М.: ОГИ, 2003. – С. 280–288.

Камов Б.Н. Рыбок в неведомое: Повесть. – М.: Дет. лит., 1991. – 384 с.

Муравьева Л., Рудишина Т. На уроках арзамасоведения читают Гайдара. Интервью с докт. филол. наук, зав. кафедрой русской литературы, исследователем творчества Аркадия Гайдара Борисом Сергеевичем Кондратьевым. – Режим доступа: <http://lib.1september.ru/2003/23/15.htm>.

Никитин Ю. Ярость. – М.: Равлик, 1997. – 480 с.

Панфилов А. Какого цвета осколки «Голубой чашки»? Мы совсем забыли, как и о чем писал Гайдар // *Первое сентября*. 1999. – 23 февр. – № 14. – С. 6.

Просалкова Ю.В. Романтика – суть его таланта: Перечитывая русскую детскую классику: Произведения А.Гайдара // *Библиотека*. – 1997. – С. 55–57.

Сарнов Б. Страна Гайдара // *Литература* (Еженедельное приложение к газете «Первое сентября»). – 1995. – № 27. – С. 2–3.

Седов А. Неразгаданный писатель [А. Гайдар] // *Встреча*. – 2000. – № 3. – С. 35–37.

Сивоконь С.И. Спор о Гайдаре // *Детская литература*. – 1993. – С. 10–14.

Сивоконь С.И. Тайны «Военной тайны» или новые размышления о Гайдаре // *Детская литература*. – 2001. – № 1-2. – С. 14–22.

Солоухин В.А. Соленое озеро // *Наш современник*. – 1994. – № 4. – С. 9–57.

Раздел IV. Феномены искусства в лингвориторической парадигме:
речемыслеительные аспекты

Понимание *другого* как ведущая идея сравнительного литературоведения¹

Ананьева Светлана Викторовна

Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова, Казахстан
050010, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29
Кандидат филологических наук, ассоциированный профессор
E-mail: svananyeva@gmail.com

Аннотация. Творческое взаимодействие национальных художественных систем, литератур и культур имеет богатое прошлое (контактные связи, типологические схождения, межлитературные диалоги) и наполняется новым содержанием, обретая современные формы межлитературных взаимодействий и межлитературных общностей. Современное развитие компаративистики обусловлено процессом глобализации и сменой интеллектуально-философской антропологической проблематики, деколонизацией гуманитарного знания. Осмысление философии жизни происходит через духовно-нравственные традиции, смену исторических эпох и общественно-политического контекста. Новая модель посткультуры обуславливает развитие постсовременного литературоведения, в котором как новый феномен анализируется *дискурс* гибридности.

Ключевые слова: дискурс, биография, герменевтика, компаративистика, традиция, литературный процесс.

УДК 808.5:7

Understanding the other as the leading idea in comparative literary studies

Svetlana V. Ananyeva

Institute of Literature and Art named after M.O. Auezov, Kazakhstan
050010 Almaty, Kurmangazy Str., 29
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: svananyeva@gmail.com

Abstract. The creative interaction of national art systems, literatures and cultures has a rich past (contacts, typological convergence, interliterary dialogues) being filled in with new content, acquiring modern forms of interliterary interactions and interliterary communities. The present-day development of comparative studies is a result of globalization and a change in intellectual and philosophical anthropological problem-setting, the decolonization of knowledge in the humanities. The understanding of the philosophy of life is rooted in spiritual and moral traditions, the change of historical eras and the socio-political context. The new model of postculture determines the development of postmodern literary criticism with a discourse of hybridity as a new phenomenon.

Keywords: discourse, biography, hermeneutics, comparative studies, tradition, literary process.

UDC 808.5:7

Введение. Своеобразие культуры и искусства Казахстана заключается в их мультимедийности. Полиэтническое и мультимедийное современное общество имеет больше предпосылок для успешного и поступательного развития культуры, науки, искусства. Мультикультурализм как один из аспектов толерантности предусматривает параллельное существование культур в целях их взаимного проникновения, обогащения и развития.

Важен опыт позитивной идентичности: «Недостаточно сводить национальную картину мира к представлению о хранилище тонкостей этнопсихологии и колоритных этнокультурных реалий – важен и уровень обобщающего мировидения, универсального принципа самоуважения и переживания своей самооценности, важна не только диахроническая императивность традиции, но и синхроническая семантическая новизна» [Султанов 2020: 279].

Материалы и методы. Материал исследования – литературоведческие труды интегративного плана казахстанских компаративистов. Историко-типологический метод способствует определению общности явлений, которые типологически сходны, но не родственны, сходство возникло в результате совпадения условий развития. Биографический метод фокусирует внимание на биографии автора. Герменевтический – на сознании и осведомленности профессионального читателя. Герменевтическое толкование текста ставит задачу постижения его смысла, обобщая взаимоотношения «автор – традиция», «читатель – традиция».

Обсуждение. Казахстан является не только эпицентром развития национальной культурной жизни, но и эпицентром научных исследований в области национальной культуры во всех ее хронологических и культурологических рамках. Литература в своих лучших образцах всегда оказывала решающее воздействие на умы человечества, была гуманистична и правдива в своей сути.

¹ Статья подготовлена в рамках научного проекта AP08855803 «Казахстан и мировое литературное пространство: компаративные исследования» грантового финансирования МОН РК.

Литературные связи и взаимодействие национальных литератур, как известно, область изучения научных академических школ литературоведения и компаративистики. Каждый литературовед Казахстана в определенной степени компаративист, так как изучение истории национальных литератур и современной картины мирового литературного процесса невозможно без сопоставлений, сравнений, контактных и типологических взаимосвязей, без анализа многообразных процессов рецепции, художественных переводов и т.д.

Каждая литература, преодолевая свою национальную изолированность, стремится достичь уровня мирового значения. На этом пути возникают произведения, интересные не только национальному читателю, но и представителю иных культурных традиций. Член-корреспондент НАН РК Ш.К. Сатпаева находила и пропагандировала именно такие произведения казахской литературы. Литературовед раскрывала своеобразие межлитературных связей, выявляла общее и различное между казахской литературой и литературами Востока и Европы, выстраивала типологический ряд, сопоставляя произведения казахской и мировой литератур по внешнему и внутреннему сходству – тематическому, жанровому, стилевому, выстраивая шкалу художественных ценностей независимо от времени и места их создания.

Типология в ее книгах, помимо прямых, генетических или непосредственных связей, по-новому раскрывала законы развития казахской литературы в контексте мирового литературного процесса. Мы сейчас говорим о дискурсе гибридности, о понятиях *другой*, *иной* по отношению к представителям разных культур, о признании *другого* как равного себе.

Известный литературовед, доктор филологических наук, профессор И.Х. Габдиров, заведовавший в Институте литературы и искусства имени М.О. Ауэзова Отделом русской литературы Казахстана, мой научный руководитель, уделял большое внимание в своих научных монографиях *инонациональным* тематике и проблематике, художественному переводу, изучению русской тематики в творчестве казахских писателей и казахской литературе в русской критике и литературоведении. «У каждого мастера слова свое видение мира, свои средства постижения правды, проникновения в сущность явлений и процессов. И литератор-переводчик призван воспроизвести на родном языке творческую индивидуальность писателя, его художественную манеру, проникнуть в смысл его творений. Конечно, передать все элементы формы и содержания на другом языке – дело трудное и сложное. Но особенности национального характера, наиболее существенные детали оригинала, своеобразие стиля и языка переводимого автора должны быть сохранены» [Габдиров 1970: 211].

Наши старшие коллеги И.Х. Габдиров и Ш.К. Сатпаева прекрасно понимали, что изучение мирового литературного процесса немислимо без выявления контактных и типологических взаимосвязей, литературных взаимодействий и влияний, без анализа процессов рецепции, сопоставления оригинала и перевода. Ш.К. Сатпаева, развивая традиции классического сравнительного литературоведения, изучала творчество конкретных писателей, отдельные произведения, литературные направления и школы. Ученый-литературовед выявляла как непосредственные влияния, сознательные заимствования, так и типологические соответствия в контекстах разных национальных литератур (казахской, русской, западноевропейских и восточных), обусловленные общностью исторического, культурного и эстетического опыта. Постоянный интеллектуальный поиск – характерная черта ее научного стиля.

В монографии «Казахско-европейские литературные связи XIX и первой половины XX века» Ш.К. Сатпаева впервые в литературоведении Казахстана исследует историю казахско-европейских литературных отношений, рассматривая ранние сведения о казахской земле и ее обитателях в записях европейских путешественников и писателей XIII-XVIII веков, материалы западноевропейских ученых XIX века о Казахстане, связи казахской литературы XIX века с западноевропейскими литературами, казахско-европейские литературные связи советского периода. Географическое положение Казахстана – между Востоком и Западом, караванные пути, которые проходили здесь, создавали благоприятные условия для обмена как товарами, так и культурными ценностями. В далекие времена древняя казахская земля была местом живого культурного общения между народами. Задачей монографии «Казахская литература и Восток (Из истории литературных связей)» автор считала выяснение характера связей и их значения для развития казахского национального художественного слова. В книге исследуются тексты «Шах-Наме» Фирдоуси, «Панча-тантра», «Калила и Димна», «Тысяча и одна ночь», произведения Саади, Джами, Хафиза, Низами, Навои. Особое внимание уделено специфике их освоения казахской литературой, идейно-художественным особенностям дастанов на восточные сюжеты и их связи с восточными источниками.

Ш.К. Сатпаева сопоставляет дастаны «Бозжигит», «Сейфульмалик», «Жусуп-Зылиха», «Мунлык-Зарлык», «Тахир-Зухра» с вариантами, бытующими в центральноазиатских литературах. Тема зарубежного Востока в казахской прозе раскрыта ученым на богатейшем материале. Важны и актуальны монографии Ш.К. Сатпаевой, демонстрирующие выход казахской литературы к зарубежному читателю (во многом через посредничество русского языка) и содержащие оценку национальной литературы в научных изданиях и европейской прессе. Она уделяла большое внимание проблемам рецепции, восприятия конкретного художественного произведения или всего творческого наследия писателя, казахской литературы в инонациональной среде. Значителен вклад ученого-литературоведа в теорию художественного перевода в контексте его расширительного толкования и универсального значения в общении между народами и людьми, между цивилизациями, этносами, идеологиями, религиями...

В своих исследованиях Ш.К. Сатпаева ставит задачи на перспективу. В 1858 году Александр Дюма-отец во время одного из многочисленных кругосветных путешествий посетил Россию, астраханские степи, побывал и на казахской земле. Сведения об этом есть в очерках «Из Парижа в Астрахань» и в письме к сыну. Автобиографические данные и детали пребывания в Прикаспийских степях, содержащиеся в письмах А. Дюма, способствуют более полному описанию увиденного.

Шамшиябану Канышевна приводит текст письма полностью: «Дорогой мой сын! Твое письмо догнало меня в Астрахани... Хочешь ли получить представление о путешествии, которое я совершил? Возьми карту России – не пожалейшь. Тебе известен маршрут до Москвы... Из Нижнего... в Казань, неизменно вниз «по матушке» или «по баюшке» Волге. Затем – в Камышин. В Камышине – внимание! – я отправляюсь к киргизам... Найди по карте озеро, вернее три озера, первое из них – озеро Эльтон. Там я ночевал в палатке посреди степи и пировал... От озера Эльтон следуй за мной на озеро Баскунчак. Это очень красивое озеро, имеющее две мили в окружности... Прибыв в Астрахань, я немного поохотился на берегах Каспия, где в таком же изобилии водятся дикие гуси, утки, пеликаны и тюлени, как на Сене – лягушки и каменки... Поверишь ли ты, что я ел конину с зеленым луком и нашел ее необыкновенно вкусной? Не скажу этого о кумысе... Поскольку я был героем праздника, меня обрядили в шубу из черного каракуля...» [Моруа 1962: 345].

Далее следует комментарий Ш.К. Сатпаевой, уверенной в том, что «кратковременное пребывание французского писателя на казахской земле отразилось не только в этих строках, но и в дневниках, записях, в других письмах, в воспоминаниях современников. Необходимы поиски», – резюмирует ученый [Сатпаева 2012: 35].

Нередко научному исследованию художественных текстов, путевых заметок, описанию альбомов европейских путешественников с зарисовками картин быта казахского народа предшествуют биографические сведения о каждом из них. Польский художник Бронислав Залесский провел годы ссылки в Оренбурге и на Мангышлаке.

Ш.К. Сатпаева обозначает годы жизни художника, указывает, что учился он в Дерптском университете. Трогательная, искренняя дружба связала его с великим Кобзарем Тарасом Шевченко. Летом 1851 года они были с геологической экспедицией на Мангышлаке и в Каратау. Образ *другого* героя входит в поэтическое творчество, получает отражение и на живописных полотнах.

В альбоме офортов «Жизнь киргизских степей» «впервые дан изобразительный материал, позволяющий представить природу нашего края, жизнь казахского народа» [Сатпаева 2012: 52]. Б. Залесский отдавал себе отчет в том, что никто еще до него не рассматривал этот регион с художественных позиций. Девять долгих лет он пересекал казахские степи пешком или на лошади. Часы с карандашом в руках называет лучшими, периодом вдохновения и забвения жгучей печали. Картины Б. Залесского «Священное дерево киргизов», «Горная цепь Ак-тау», «Могила киргизского святого», «Новопетровский залив», «Сад Мангышлака», «Ущелье на Мангышлаке», «Кладбище Агаспеяр», «Долина Апазыр» представляют несомненный историко-этнографический интерес. Изображение, нередко, фиксируется им с точностью ученого.

Интерес с казахскому народу, быту, традициям, обычаям, стремление понять *иной/другой* мир привело к тому, что пейзажные зарисовки Б. Залесского «оживлены фигурами людей, животных или птиц. Со знанием всех деталей национальной одежды и обычаев изображены художником двое казахов, молящихся у могилы («Могила киргизского святого»), с теплотой нарисована фигура мальчика-пастуха («Ущелье на Мангышлаке»)» [Сатпаева 2012: 53]. Довольно часто рядом с фигурами людей – лошадь, спутник кочевника.

Заключение. В сравнительном литературоведении традиции и архетипы способствуют высветлению национального, инационального и наднационального. И.Х. Габдиров и Ш.К. Сатпаева уверенно вводили материал национальных поэтов в контекст мировой. Важно сохранить и приумножить заложенные литературоведами Казахстана исторические традиции типологического и сравнительного изучения литератур, в основе которых интерес к *другим/иным* образам, миру, культуре, литературе.

Библиография

- Габдиров И.Х. Русские советские писатели и Казахстан. – Алма-Ата: Наука – Гылым, 1970. – 211 с.
 Моруа А. Дюма. /Пер. с фр. Л. Беспаловой и С. Шланберской. – М., 1962. – С. 242–345.
 Султанов К.К. Национальная картина мира в эпоху глобализма // Культура в глобальном мире / Под редакцией С. Ананьевой. – Алматы: Print express, 2020. – С. 276–292.
 Сатпаева Ш.К. Казахско-европейские литературные связи XIX и первой половины XX века // Классические исследования. – Т. IV. Связь времен и сравнительное литературоведение / Отв. редактор С.В. Ананьева. – Алматы: Әдебиет әлемі, 2012. – С. 15–194.

Вербальные опоры в процессе создания сценического образа

Бондаренко Александр Иванович

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

Аннотация. В статье рассматривается роль вербальных опор в создании сценического образа героя драматического произведения. Раскрываются методические приемы использования языковых ресурсов для характеристики игровых персонажей.

Ключевые слова: вербальные опоры, метафора, персонаж, художественный образ, полисемантика, оксюмороны.

УДК 808.5:792

Verbal supports in the process of creating a stage image

Alexander I. Bondarenko

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

Abstract. The article examines the role of verbal supports in creating a stage image of the protagonist of a dramatic work revealing the methodological techniques of using language resources to characterize the characters.

Keywords: verbal support, metaphor, character, artistic image, polysemantics, oxymorons.

UDC 808.5:792

Введение. Активное взаимодействие всех видов искусства дает возможность для использования богатой полисемантики лингвистических ресурсов. Вербальные опоры позволяют воспроизвести единое пространство для внешней визуализации образа героя, мотива и характера его поступков, а также дать ценностно-смысловую оценку всему комплексу событий и обстоятельств, в которых оказываются персонажи драматического произведения [Алпатов 2018].

Важной задачей в развитии интегративного подхода в создании художественного образа является методическая организация единого вербального и изобразительного пространства, в котором студенты могут выстраивать органичные игровые связи героев и раскрывать через вербальные опоры индивидуальные визуальные образы персонажей. Использование языкового разнообразия качественных характеристик героев создает богатство неповторимых оттенков и нюансов личности, особенностей поведения и взаимодействия с другими персонажами.

В предыдущей статье [Бондаренко 2020] мы затронули тему об использовании речевых опор в создании художественного образа городской среды. Настоящая публикация является продолжением методических разработок по этой тематике, но связана с разработкой художественного образа сценического героя. В статье рассматривается роль вербальных опор на основе текстового материала драматических произведений.

Материалы и методы. На начальном этапе подготовки учебного спектакля, при обсуждении образа персонажа, важную роль играют точные вербальные характеристики героя, его концептуальной позиции, мотивов поведения, внешнего облика. С этой целью студентам предлагается методическая форма по разработке вербальных опор, позволяющая наиболее полно создать визуальный образ героя [Джонсон 2008]. Для этого студенты составляют несколько групп разных по разряду прилагательных (качественных, относительных, притяжательных), указывающих на положительные или отрицательные стороны персонажа, на характер его действий, структуру личности, внешний вид [Винокуров 2016].

1. Качества героя по внешнему проявлению.

Положительные: *восхитительный, изумительный, обворожительный, потрясающий, замечательный, необыкновенный, удивительный, прекрасный, неповторимый, чудесный, незабываемый, шикарный, великолепный, красивый, превосходный, изысканный и т.д.*

Отрицательные: *некрасивый, уродливый, вертлявый, говорливый, скованный, жалкий, навязчивый, напуганный, дерзкий, болтливый, неприятный, ограниченный, ущербный, странный, непонятный, нахальный, невыносимый и т.д.*

2. Качества героя по характеру действия:

Положительные: *внимательный, трогательный, сочувствующий, осторожный, практичный, мягкий, энергичный, увлеченный, дружелюбный, милосердный, сострадающий и т.д.*

Отрицательные: *вороватый, жесткий, коварный, ревнивый, безумный, непредсказуемый, чудовищный, бездушный, ограниченный, бесстыжий, подлый, злой и т.д.*

Студентам-иностранцам для постановки произведения на иностранном языке рекомендуется соответствующая языковая подборка [Болдырев, Магировская 2009].

Восхитительный: *delicious, delightful, adorable, ravishing, wonderful, amazing, enchanting, exquisite, rapturous, fabulous, admirable, scrumptious etc.*

Wunderschön, köstlich, entzückend, reizend, bezaubernd, ergötzlich, wunderbar, aufregend, hervorragend, faszinierend etc.

Délicieux, exquis, ravissant, charmant, adorable, merveilleux, admirable, fascinant, super etc.

Следующий этап работы с прилагательными – это сужение количества качественных характеристик до полного совпадения с образом персонажа. Герой не может быть одновременно *восхитительным, изумительным и обворожительным*. Этимология этих слов различна, и они требуют дальнейшей расшифровки. Поэтому для конкретного персонажа при разработке образа студент проводит стилистический анализ каждого определения на его соответствие задуманному образу: *обворожительная улыбка* (если герой действительно обладает ею), *изумительный зеленый костюм* (а не красный), *восхитительная прическа* (если он вообще не лысый; тогда действие и реплика приводят к гротеску, гиперболе и оксюмору: лысый блондин). Тот же анализ проводится и с отрицательными проявлениями – *вертлявый, нахальный, невыносимый*: *вертлявый* (как юла или «крученный», может выйти из любой ситуации) – как закрытая форма воспитания или физического дефекта личности; *нахальный* – девиантность как открытая форма осознанного поведения; *невыносимый* – чрезмерность самореализации в отношении партнера (слишком общее понятие и требует дальнейшего разъяснения, а потому не применимо в узкой характеристике героя).

Другим вербальным приемом является использование метафор и сравнений: *на нем костюм как балахон, брюки как дудочки, пиджак как мешок, одет в обноски, одет с иголки, сама серость, одет с барахолки, на нем крутой прикид* [Кубрякова 2004]. В данной ситуации костюм – это форма, вторичность, результат концептуального решения образа. Поэтому необходимо ориентироваться на концепцию образа героя и его роль в общем контексте повествования. В изобразительной форме костюм не меняется, а в подвижной игровой ситуации могут меняться и концепция образа, и его внешнее обличье.

Труднее справиться с решением более образного концептуального подхода в изображении игрового персонажа: *человек-птица, человек-скала, человек-паук, человек-эпоха, человек-сэндвич, человек-реклама* [Авдеенко 2010]. Это не просто внешняя конструктивная и цветовая визуализация действия, а активное внутреннее и внешнее противостояние в пространстве-времени с противоположной метафорой и концепцией другого героя. Снежная Королева, Продавец Зла, Кощей Бессмертный, Соловей Разбойник – эти персонажи требуют индивидуальной дополнительной вербальной расшифровки в предлагаемых обстоятельствах [Лендел 2007]. Так образ Продавца Зла может иметь несколько вербальных характеристик: *коварный, жестокий, подлый, безумный, чудовищный, бездушный*; или *жалкий, тщедушный, уродливый, отвратительный, ущербный, дряхлый*. Первая линия определяет поведение и характер действия героя (зло), другая – его внешний вид. Однако по внешнему облику могут быть и другие варианты: *тусклый, безликий, неопрятный, отталкивающий*. Естественно, каждая группа определений дает многообразие визуальных художественных решений в зависимости от концепции образа.

Кроме выявления признака и качества предмета, что важно при изображении внешнего облика персонажа, необходимо выявить систему обозначений признаков действия или состояния, которая определяет игровую деятельность героя или персонажей массовой сцены. Для этого студенты разрабатывают группы наречий для игровых действий с характеристикой состояния по следующему примеру [Калашникова 2006]. Толпа: стояла, лежала, бежала, сидела – как? Для разработки визуального образа массовых сцен («массовки») используется метонимия.

Бушлаты стояли: *тихо, молча, понуро, мрачно, взволнованно, шумно, раскачиваясь*.

Ряды лежали: *бездыханно, беззвучно, пронзительно, славно, героически*.

Винтовки склонились: *до земли, до колен, напряженно, сверкая, жестоко*.

Бескозырки сидели: *притихнув, вопросительно, изумленно, внимательно*.

Штыки бежали: *ощетинившись, крича, бесшумно, сверкая, злобно, коварно*.

Из многочисленных качественных определений свойств личности и характера его действий вырисовывается структура художественного образа и в дальнейшем моделируются формы взаимодействия с другими персонажами.

При обсуждении литературного произведения студенты сталкиваются с другой творческой проблемой – выбором концептуального решения, определением основной постановочной линии (или тематической композиции в иллюстрировании) и постановкой игровой сверхзадачи. Тем более, что часто приходится расшифровывать авторские оксюмороны, используемые как заглавия произведения: «Английская испанка» М. Сервантеса, «Честный вор» Ф.М. Достоевского, «Без вины виноватые» А.Н. Островского, «Горячий снег» Ю. Бондарева, «Вверх по лестнице, ведущей вниз» Б. Кауфман, «Оптимистическая трагедия» Вс. Вишневского.

Изначально уже в заглавии предполагаемое пространство-время распадается на два или несколько противоположных понятий, суть которых не в гротеске и гиперболе ощущения качества, формы или состояния предметов и явлений (это задачи решения среды), а в соотношении степени гуманизации действия и поступков героев в предлагаемых обстоятельствах. В этой ситуации мы предлагаем сформировать следующую группу понятий (по «Оптимистической трагедии»). Герои гибнут по разным причинам, оправданно или не обоснованно. Поэтому мы предлагаем составить группу существительных, определяющих понятие «смерть».

Смерть: объективность, реальность, случайность, закономерность, насилие, развлечение, способ, средство, стечение, безвыходность, героизм, нелепость, судьба, неотвратимость, концепция, идея, спасение, бегство, слабость, трусость, амбиция, позиция, мировоззрение, миропонимание, ощущение, поступок.

В данной ситуации мы рассматриваем две позиции: первая – идея автора и его построение образной структуры произведения; вторая – оценка идеи и образа студентом и самостоятельность в формировании личной игровой (или изобразительной) концепции, которая может не совпадать с авторской. Из составленной группы понятий студент выбирает те, которые отражают его понимание происходящих событий или формируют свой альтернативный блок. Более того, студент должен раскрыть новизну, актуальность, значимость своей концепции, предоставив аргументированный блок понятий, т.е. вербальных опор, на которых будет строиться новый игровой художественный образ. Студентам, представляющим свой литературный или сценарный вариант, предлагаются для сопоставительного анализа классические композиционные решения из драматических произведений для определения уровня ценностно-смысловой оценки событий и гуманизации действия персонажей его творческой работы.

Обсуждение. Исходя из задач формирования у студентов ценностно-смысловой оценки событий, осознанного мотивационного выбора и самостоятельного решения творческих проблем, мы рассматриваем использование лингвистических и других вербальных средств как важное условие методического обеспечения учебного процесса в создании органичного пространства для построения сценического художественного образа драматического произведения.

Сложность решения этих задач обусловлена сжатым объемом учебного времени и отсутствием в ряде стандартов учебных программ необходимых предметов для междисциплинарного взаимодействия. Преподавателям зачастую приходится пользоваться рекомендованными или утвержденными программными компонентами. Расширенное использование современных методик требует от студентов разнообразных знаний не только в рамках утвержденных программ, но и умения разбираться в текущей научной проблематике смежных дисциплин. Студентам творческих факультетов необходимы дополнительные знания специальных разделов таких дисциплин, как «Языкознание», «Философия искусства», «Психология искусства», «Психология творчества», «Искусствоведение», «Литературоведение». Студентам-режиссерам, культурологам, журналистам необходимы спецкурсы по литературной и художественно-изобразительной композиции. К сожалению, многие утвержденные стандартом дисциплины, такие как «Визуальная коммуникация», «Декоративно-прикладные технологии» выведены в разряд дополнительных и не преподаются в связи с отсутствием учебного времени.

Заключение. В творческой среде проблема синтеза искусств не была столь актуальной, поскольку талантливые студенты режиссерского отделения рисуют и делают макеты, студенты изобразительного отделения пишут стихи и рассказы, участвуют в совместных арт-проектах, студенты музыкального факультета ставят литературно-художественные композиции. Творческое взаимодействие различных кафедр во многих вузах является нормой. Поэтому, на наш взгляд, в современной организации учебного процесса целесообразно учитывать огромный опыт работы учебных заведений еще 20-30-х годов, новых свободных веяний 60-х, когда литература, музыка, изобразительное искусство рассматривались как единый органичный процесс создания художественного образа. Богатство методик работы с литературными произведениями, разнообразие подходов в изображении музыкальных образов, современных хореографических композиций средствами изобразительного искусства, расширяют диапазон творческой активности и позволяют пересмотреть многие программные положения, касающиеся практической реализации синтеза искусств в учебном процессе. Возможность создания и реального воплощения единых межфакультетских и межвузовских сквозных проектов по различным направлениям подготовки усиливают позицию выпускника творческого факультета на разнообразном рынке современной индустрии искусства. На наш взгляд, актуальным в дискуссионном плане является создание единой межвузовской площадки по реализации таких проектов. Многолетний опыт межвузовского взаимодействия различных университетов страны и зарубежных учебных заведений создал уникальный культурологический пласт, который дает возможность развития новым интеграционным процессам.

Библиография

- Авдеенко И.А. Концепт, символ, текст: пространство эксперимента // КГТУ, – 2010. – № 1-2 (1). – С. 45–48.
- Алпатов В. Языкознание. От Аристотеля до компьютерной лингвистики. – М.: Альпина Нон-фикшн, 2018. – 253 с.
- Бондаренко А.И. Слова и цвет в арт-сюжетах городской живописи // Научный журнал «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты». – 2020. № 25-2. (Сочи, СГУ, 2020) / под ред. А.А. Вержбитовой. – С. 10–12.
- Болдырев Н.Н., Магировская О.В. Языковая репрезентация основных уровней познания // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2009. – № 2. – С. 7–16.
- Винокуров Е.Е. Метафоры. – М.: Гостехиздат, 2016. – 126 с.
- Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Мир, 2008. – 293 с.
- Калашникова Л.В. Роль метафоры в формировании многомерного пространства дискурса // Вестник ДГТУ. – Ростов н/Д., 2006. – Вып. 2. – С. 53–68.
- Кубрякова Е.С. Роль словообразования и производного слова в обработке знания // Язык и знание. – М.: Наука, 2007. – С. 36–40.
- Лендзел Л. «Переносное значение» или «образное употребление» слов // Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 2007. – С. 48–72.

Риторический прием «сведение к абсурду» и модели абсурда в литературе

Бушев Александр Борисович

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

Аннотация. Представляется необходимым на примере художественной литературы, театра, пластического искусства, кино, других вторичных семиотических систем, на материале повседневности найти репрезентации абсурдного и попытаться классифицировать его. В работе предлагается выделение моделей абсурдного в литературе.

Ключевые слова: абсурдное, модели абсурда, художественная проза.

УДК 821.161.1.0

Reductio ad absurdum rhetorical device and absurdity models in fiction

Alexander 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 attempts to pick up and classify examples of absurdity in fiction, theatre, pictorial art, cinema, other semiotic systems, everyday life. The author singles out models of absurdity in fiction.

Keywords: the absurd, models of absurdity, fiction.

UDC 821.161.1.0

Введение. В центре внимания в данной работе – категория абсурда. Известен излюбленный софистами риторический прием сведения к абсурду, действенный в полемике: логически развивая положение, Вы доходите до явной нелепости. Таким образом, вы обесцениваете аргумент, вскрываете его противоречивость. Но надо понимать, что определенная антиномичность, амбивалентность вообще свойственна миру. По сути дела, редукция к абсурду в риторике – это сведение к отсутствию здравого смысла, отсутствию логики. Представляется, что абсурдное отличается друг от друга, это категория неоднородная. Логика предупреждают, что абсурдное – это не бессмысленное, просто в абсурдном выражении что-то утверждается и отрицается одновременно. Представляется необходимым на примере художественной литературы, театра, пластического искусства, кино, других вторичных семиотических систем, на материале повседневности найти репрезентации абсурдного и попытаться классифицировать его.

Исследование абсурда проводится в художественных абсурдистских текстах, в эссеистике (Е. Клюев, О. Черноризкая, М. Эпштейн, Г. Померанц, О. Буренина-Петрова и др.), в изобразительном искусстве, в политике, в социальной действительности. Работы по абсурдному не могут обходиться без ссылок на штудии комического, без отсылок к классикам Д.С. Лихачеву, М.М. Бахтину, Р. Барту и др., на философов абсурдизма (прежде всего экзистенциалистов).

Материалы и методы. В центре рассмотрения работы – абсурдистская проза («наследники Хармса и Кафки»), абсурдистские драма и поэзия («наследники Лира, Кэрролла, Беккета и Ионеско»), абсурдистское изобразительное искусство.

В качестве иллюстрации современного материала приведем абсурдные сказки Д. Горчева [Горчев 1999]. Автоаттестация писателя – создатель особого мира, где ирония горька, но не безнадежна, участник виртуального ЛИТО имени Лоренса Стерна, виртуального журнала иронической литературы «Сирано».

У Ленина был очень длинный язык.

Например, он запросто мог облизать им свой левый глаз. А правый – не мог. От этого он у него всегда гноился и был хитро прищуренный.

Однажды Ленин страшно удивил ходоков, вылизав за три минуты полный туесок красной икры. Ходоки, конечно, раззвонили бы об этом на всю Россию, но хорошо, что Дзержинский вызвался их проводить до ворот Спасской башни, да и расстрелял по дороге.

Подул он в дуло маузера, вздохнул тяжело, да и пошел, нехорошо кашляя, на квартиру. А шинелька на ветру развеивается...

Такова иллюстрация абсурдистской поэтики этого наследника Хармса: знакомые вещи из популярного исторического дискурса и нарушение обыденной логики (запросто мог облизать глаз, вылизал туесок икры и т.д.). Рассказ построен как многочисленные фольклорные произведения про вождя (многочисленные анекдоты с концовкой «а глаза такие добрые-добрые...»), но все же: смысл не только посмеяться от абсурда, но и выстает смысл невеликой цены жизни («расстрелял по дороге, подул в дуло маузера, да и пошел, нехорошо кашляя»).

Обсуждение. Традиционно считается, что родина абсурда – модернизм. В качестве предтеч абсурдного называются иногда А. Чехов, выдающиеся сатирики восемнадцатого и девятнадцатого веков (например, Л. Стерн, Д. Свифт, Н. Гоголь, М. Салтыков-Щедрин). Можно обнаружить абсурд в национальном фольклоре. Однако расцвета и подлинного воплощения абсурд достигает в творчестве Кэрролла, Лира, Кафки, Джойса, в России – в творчестве обэриутов, в поэзии бессмысленных слов и т.д. Есть специфика абсурда и в постмодерне. Абсурд в литературе справедливо связывается с другими видами искусства: он есть в пластическом искусстве, театре, кино и т.д. [Буренина-Петрова 2005]. Так, абсурд в отечественной словесности XX века можно и должно связывать с процессами в области пластического искусства: с соцартом, актуальным искусством, лианозовской школой, исторически – с дадаизмом и т.д.

Одна из дискуссионных научных проблем заключается вот в чем. Да, в значительной мере абсурдисты – наследники европейского модернизма, классического абсурда Лира и Кэрролла, абсурда Кафки, европейского театра абсурда. Но насколько самостоятельна сегодняшняя отечественная поэтика абсурдного?! Кстати, вот мнение сотрудника Цюрихского университета, автора книги о цирке О. Бурениной-Петровой: «Абсурд – это логика умных, поэтому в России он даже не ночевал».

Вторая проблема. В теоретических построениях категория «абсурдное» связывается с категориями «комическое» и «фантастическое». Причем не всякое фантастическое есть абсурдное, но фантастика постмодерна в своем большинстве утратила прогрессизм и абсурдна. Комическое лишь отчасти сопрягается с абсурдным. Ряду исследователей свойственно расширительное толкование абсурда. Гротескное фантазмагорийное заострение темы – не всегда есть абсурд?!

Известны взаимоотношения абсурда и нонсенса. Некоторые полагают, что абсурд – родовое понятие, в которое входит и нонсенс. Нонсенс представляется и как высказывание, лишенное смысла, и как сама бессмыслица в результате логической ошибки или алогизма. Нонсенс как отсутствие логического лежит в основе риторической фигуры – оксюморона. Лингвистика же и логика традиционно полагают, что нонсенс – неясные слова, бессмыслица, порождающая определенный эстетический эффект; абсурд – нелогичные вещи, нарушение логики в литературном тексте, противоречащее здравому смыслу («все слова человеческие, понятные, но смысл – куда там»). Иными словами, это подчеркнутое отсутствие причинно-следственных связей. А комическое при этом – категория, лишь соприкасающаяся с абсурдным. Современный философский подход к проблеме трактует нонсенс как отсутствие раз и навсегда заданного смысла: т.е. предполагается условие возможности создания смысла, семантического движения как такового.

Научной проблемой при работе с абсурдным представляется такой факт: по каким причинам тексты относятся к абсурдистским. С языковой точки зрения, абсурдизм – особый стиль написания текстов, для которого характерно нарушение логики, демонстрация бессмысленности бытия, нелепость, парадоксальность, комизм.

Теоретики полагают, что, например, в качестве таких критериев могут выступать причины формальные – основные способы построения текста: языковые и речевые аномалии, орфографические ошибки, «пятое значение», опровержение собственных слов, фрагментарность, отсутствие логики и другие. Показано, что абсурд проникает в сюжетные слои повествования (контрастность обстоятельств, нарушение логических связей, парадоксальность происходящего и т.п.), соответственно присутствуют отдельные элементы поэтики абсурда (контрастность, травестийность, мистифицированность, ассоциативность и т.д.) [Меркушов 2019]. Тот же автор говорит о наличии таких черт абсурдизации, как парадоксальность, контрастность, антиномичность, нарушение логики, антитетичность, мистификация, сатиричность, имитативность, пародийность, жанровый синкретизм, дихотомия, ирония и автоирония, разрушение значения слов, морфемная деструкция, травестийность, дискредитация системных законов и норм, ассоциативность, шифрованность, каузальность, мифологичность, эзотеричность, обесмысливание общепринятых пространственных и временных кодов, выход за пределы разума («рацио»), репрезентация аномалий, карнавализация, мениппейность, гротеск. Есть ли среди названных обязательные и факультативные признаки?!

С четкой дефиницией критериев абсурдного связан выбор конкретных авторов, репрезентирующих категорию абсурдного в постсоветской литературе (Л. Петрушевская, В. Пелевин, В. Сорокин, Ю. Буйда, М. Елизаров, Владимир Казаков, Михаил Волохов, Венедикт Ерофеев, Анна Старобинец, Андрей Волос, Владимир Войнович). Что заставляет нас относить их к абсурдистам?!

По крайней мере, не только критика абсурдного в социальной действительности. Тривиальными кажутся утверждения, что абсурдны социальная действительность позднего социализма, официальное и официозное писательство, позднесоветская журналистика (отсюда идет генезис абсурдизма Е. Попова). Абсурдна любая социальная действительность с двойной моралью. И не все диссиденты идут к абсурдистам. К тому же, абсурдистами любая культура расценивается как террор, и буржуазная филистерская культура чужда им в первую очередь (Иргеньев, куртуазные маньеристы, Т. Кибиров, Б. Кенжеев, И. Губерман). Есть в корпусе текстов изучаемого периода и наследники хармсовской линии, наследники линии В. Хлебникова, А. Крученых. Абсурдна пропаганда, абсурдны цинизм и коррупция, абсурдно лицемерие, которые существуют в разных общественных системах. Представляется, что многие постмодернистские авторы используют элементы поэтики абсурдного.

В постсоветской же поэзии в рамках абсурдного могут быть отмечены русский рок, Ю. Кузнецов, Б. Рыжий, Ю. Мамлеев, отчасти «другая культура», О. Григорьев. Многие рассматриваемые тексты вполне традиционной поэтики просто есть экзистенциальные терзания или социальный протест. Не обойтись без иронистов (В. Вишневский, И. Иргеньев, Д. Быков, Т. Кибиров, Б. Кенжеев, Д. Пригов и др.).

Сложен выбор абсурдистских драматических произведений. Сюда небезосновательно могут быть отнесены Н. Коляда, О. Мухина, М. Волохов. Абсурдность социального мира можно проследить в театре-вербатим у братьев Пресняковых, братьев Дурненковых и т.д.

Проиллюстрируем абсурдную драму на примере пьесы «Голый снег небрежно нежный» М. Волохова. В ней – русские французы (автобиографический материал), ругань, язвы, пороки, нравы, сантименты и беды мегаполиса. Эта трагикомедия создает смысл «абсурд социальной действительности». Это исследование под-сознательного, вербализация неясного. Вот как говорят персонажи пьесы:

Р и м м а. Merci-bien... (Пьют.) Просто застрелиться, как по-русски мы ответственно торчим. Я во Франции уже четыре вековечных года без снега. В Москве за это время только третий раз. Сначала совсем не хотелось в Москву из Парижа. Я была так счастлива. Скорее горда тем, что стала парижанкой. Известной, ни от кого на свете не зависимой и парижанкой. Оставшейся, при этом, русской барышней, но шпарящей, как пулемет и по-французски. Думающей и мечтающей в последнее время – только по-французски. Балдею. Растворившись окончательно, бесповоротно в их аборигенном тщедушном французшином менталитете. Прею-прею-прею. Но зато, какие сны мне снятся по-французски.

В интернете есть возможность познакомиться и с другими пьесами «современного Джойса», и с прессой по поводу М. Волохова [Волохов: Электронный ресурс], с рецензиями, впечатлениями, самими спектаклями. Отсылаем заинтересованных читателей к этой тематике, но предупреждаем: здесь абсурдность социальной действительности выражается в лингвистическом отношении в использовании обсценной лексики. Герои пьес матом не говорят, они на нем думают. Появилось целое поколение литераторов, свободное от ханжеской морали языкового пуризма. Абсурден мир: зло содержится в самом строе европейской культуры, в речи, языке с ее чувством иерархии, морального превосходства, колониальности, имперскости; культура есть форма тоталитаризма, язык – это террор правил, нормативов. И форма, и смыслы их творчества иные. Налицо кризис понимания и кризис форм высказывания. Миф соцреализма мало соотносился с действительностью, там не было место сомнениям, страданиям и болям.

К тому же, в документальном театре зритель может являться сотворцом абсурдного, абсурд может рождаться прямо на сцене.

Абсурдность художественно-публицистических произведений – самое сложное. Так, публицистика А. Коха и И. Свиаренко («пьяные базары» в книге «Ящик водки») по своему запредельному цинизму абсурдна.

Заключение. Показательно разнообразие абсурда. Выделяется экзистенциальный негероический абсурд, абсурд художественных сюжетов, абсурд социальной действительности, авангардный и модернистский абсурд и т.д. Критерии абсурдного и типология абсурда – ключевые моменты теории абсурда, разработка которой актуальна и для семиотики, и для понимания действительности.

Библиография

- Буренина-Петрова О.Д. Символистский абсурд и его традиции в русской литературе и культуре первой половины XX века: автореф. дис. ... д-ра. филол. н. – СПб.: СПбГУ, 2005. – 40 с.
- Горчев Д. Рассказы. – СПб.: Геликон Плюс, 1999. – 102 с.
- Волохов М. Сайт драматурга. – www.volokhov.ru
- Меркушов С.Ф. Реализация категории абсурда в русской литературе конца XX – начала XXI века. – Тверь: ТвГУ, 2019. – 350 с.

Лингвориторические воздействующие стратегии и актуализация смыслов в литературно-художественной коммуникации (дискурс средневекового рыцарского романа)

¹Гайбарян Ольга Ервандовна
²Мясищев Георгий Игоревич

¹Южный федеральный университет, Россия
344006, г. Ростов-на-Дону, Большая Садовая улица, дом 105/42
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: novik1915@ya.ru

²Донской государственный технический университет, Россия
344015, г. Ростов-на-Дону, Гагарина, 1
E-mail: georgy-2583@yandex.ru

Аннотация. Исследование посвящено изучению актуализации смыслов в художественном тексте. Исследование проведено на материале средневекового романа. Предметом изучения послужил корпус текстов, объединенных сюжетом о Тристане и Изольде. В совокупности предметного изучения рассматривались лингвистические (лингвориторические) и художественные особенности полотна произведения. Анализ проводился с позиции изучения авторской стратегии воздействия на читателя с целью определенного отношения к герою или сюжету произведения. В исследовании указывается, что образ Тристана выходит за рамки традиционного канона средневекового рыцарского романа. Эти отличия прослеживаются как на уровне сюжета и художественных средств создания образа действующего лица, так и на уровне лингвистики текста. Авторы произведения о Тристане и Изольде намеренно используют риторические и художественные приемы, чтобы сформировать у читателя представление о художественном пространстве и личности литературного героя, которые отличаются от традиционных представлений о произведениях данного жанра. Воздействующая авторская стратегия в романах о Тристане и Изольде концептуально отличается от стратегий в произведениях этого же жанра. Тот факт, что в произведениях разных авторов, объединенных одним образом главного героя, используются схожие элементы воздействия на читателя, говорит об особом восприятии образа Тристана в сознании людей XII-XV вв. Это восприятие формируется как из совокупности литературных приемов, переходящих из произведения в произведение, так и на уровне лингвистических средств. В этом отношении произведения о Тристане и Изольде имеют особое значение для изучения рыцарского средневекового романа в целом.

Ключевые слова: авторская стратегия, средневековый рыцарский роман, лингвистика текста, риторика.

УДК 821.133.1.0

**Linguistic rhetorical impact strategies and sense actualization in literary artistic communication
(discourse of medieval chivalry tales)**

¹Olga E. Gaybaryan
²George I. Myasishev

¹Southern Federal University, Russia
344006 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105/42
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: novik1915@ya.ru

²Don State Technical University, Russia
344015 Rostov-on-Don, Gagarina Str., 1
E-mail: georgy-2583@yandex.ru

Abstract. The research focuses on the study of the actualization of senses in a literary text with special attention to the medieval tales of chivalry. The subject of the study is a corpus of texts united by the plot about Tristan and Isolde. In general, the paper considers linguistic, linguistic-rhetorical and literary features of the work. The analysis is conducted from the viewpoint of studying the authors' strategy of influencing the reader with the aim of forming a particular attitude to the work's protagonist or plot. The study finds that Tristan's image goes beyond the traditional canon of the medieval chivalric novel. These differences can be traced both at the level of the plot and literary means of creating the protagonist's image and at the text linguistics level. The authors of the Tristan and Isolde works deliberately use rhetorical and literary techniques to form the reader's idea of the artistic space and personality of the literary protagonist, which differ from traditional ideas concerning the works of this genre. The authors' impact strategy in the Tristan and Isolde novels is conceptually different from the strategies in other works of this genre. The fact that the works of different authors, united by the same image of the protagonist, use similar elements of influence on the reader, indicates a special perception of Tristan's image in the minds of the people of the 12-15th centuries. This perception is formed both from the totality of literary techniques that travel from work to work, and at the level of linguistic means. In this regard, the Tristan and Isolde works are of particular importance for the study of the chivalric medieval novel as a genre.

Keywords: author's strategy, medieval tale of chivalry, text linguistics, rhetoric.

UDC 821.133.1.0

Введение. Изучение авторских стратегий предполагает изучение как авторского отношения к читателю, так и результатов читательского восприятия, его реакции на произведение. По Н.Н. Пелевиной [Пелевина 2009: 24], существующие типы авторской стратегии сочетают в себе лингвистический и литературоведческий инструментарий, а потому должны рассматриваться именно с филологических позиций как неразрывное единство двух составляющих гуманитарного знания [Волков 2014; Жамаганова 2011; Кенжебалина 2012].

Целью исследования является изучение авторских стратегий средневекового рыцарского романа. Материалом для данного исследования послужил корпус текстов произведений о Тристане и Изольде.

Для достижения поставленной цели решены следующие задачи:

- определение специфики жанра средневекового рыцарского романа;
- общие аспекты генезиса сюжета о Тристане и Изольде;
- определение смыслопередающих нюансов авторского инструментария – воздействующей авторской стратегии.

Понятие авторской стратегии в настоящее время находится в процессе междисциплинарного синтеза. Оно соотносится как с литературоведением [Aijmer 2013; Wharton 2009], так и с лингвистической прагматикой.

С точки зрения лингвопрагматики подробнейшим образом изучается мотивирующий компонент речевого воздействия автора на читателя.

С точки зрения литературоведения – использование лингвистических средств в их выразительной и побудительной способности передать авторский замысел, создать образ, воздействовать на внутреннее «Я» читателя [Пелевина 2000: 93-96].

Материалы и методы. Жанровое своеобразие рыцарского романа допускает изучение многогранной структуры произведения, в котором авторский замысел реализуется лингвистическими и литературоведческими средствами. Жанр средневекового рыцарского романа включает в себя широкий диапазон художественных текстов – от произведений Кретьена де Труа и Вольфрама фон Эшенбаха до «Амадиса» и даже «Дон Кихота».

Рыцарский роман имеет тесные связи с фольклорной «волшебной» сказкой, из которой заимствует многие композиционно-выразительные черты. Для нашего исследования этот аспект обладает принципиальным значением, поскольку позволяет рассмотреть генезис развития авторских стратегий, берущих свое начало в народном творчестве.

По нашему мнению, тенденциозным источником рыцарского романа явились романизированные кельтские народные сказания: сказки, баллады, эпические религиозно-нравоучительные сказания. Отсылки к таким сказаниям можно наблюдать, например, в лэ Марии Французской «Жимолость». В коротком повествовании разрабатывается часть сюжета кельтских народных сказок о Тристане и Изольде.

Символика лэ почти целиком заимствует традиционные кельтские мифологические и фольклорные символы. Например:

Орешник рос в лесу меж трав;
Его срубив и обтесав,
Он /Тристан – прим. авторов/ буквы имени на нем
Искусно вырезал ножом.
Послание тайный смысл хранит:
Без слов Тристрам в нем говорит,
Орешник, вырезанный здесь,
Обвитый жимолостью весь,
От самой кроны до корней,
Навеки тесно связан с ней.
Но чуть их разлучит беда,
Они погибнут навсегда.
Орешник станет вмиг сухим,
И жимолость зачахнет с ним
(«Жимолость», пер. Н.Я. Рыковой) [Хрестоматия 1938: 222].

Жимолость и орешник – символика кельтских мифологических образов одушевленной природы, все еще сохранявшиеся в сознании обывателя XII века [Долгорукова 2011: 127-131]. Сакральный смысл письменной графики («Без слов Тристрам в нем говорит»), где каждая буква обладала тайным смыслом, также был знаком в Средневековье.

Несмотря на христианизацию и германизацию населения Галлии, превратившейся во Францию, кельтские фольклорные элементы сохраняются во французском фольклоре и литературе. Германские, кельтские и дохристианские римские фольклорные и мифологические символы сливались и трансформировались в предания, тайный образный язык, доступный любому человеку – от крестьянина до сеньора. Средневековый человек во многом еще сохраняет мифологический тип мышления, и стратегия автора рыцарского романа заключается в том, чтобы обращаться к сознанию читателя посредством интуитивно воспринимаемых образов [Широкова 2005; Mickel 1974; Мелетинский 1983].

Легенда о Тристане в форме фольклорных сказаний была знакома многим. Облеченная в каноническую форму рыцарской поэзии, она приобретала мелодическую и ритмическую составляющую. Ритмичность и по-

этичность слога, подбор образов, перекликающихся со знакомыми читателю образами сказки, очаровывали его, добавляя популярности и востребованности авторов.

Именно поэтому сюжет о Тристане и Изольде обладал известной популярностью, повторяясь и пересказываясь вплоть до Нового времени.

Обсуждение. Изучая генезис развития авторских стратегий этих произведений, мы видим, как менялся и усложнялся инструментарий воздействия авторов на читателя. Первое, что нужно выделить, это существование неких «древних списков» легенды, о которых независимо друг от друга упоминают авторы самых ранних обработок. Например, Мария Французская прямо говорит:

Его (легенду о Тристане и Изольде – прим. авторов) я слышала не раз,
Нашла записанный рассказ,
Как сладостный постиг недуг
Тристрама и Изольду вдруг,
Как скорбь наполнила их дни
И вместе смерть нашли они.
(«Жимолость», пер. Н.Я. Рыковой) [Хрестоматия 1938: 222].

Наличие первоисточника подчеркивает традиционность, авторитетность текста, что было важно для литературной традиции Средних Веков, где ссылки на прецедент играли особую располагающую роль по отношению к автору со стороны читателя. Однако со временем упоминания о древних источниках исчезают из текстов романов и их сюжет начинает подаваться как имевший место в относительно недавнем прошлом, т.е. на уровне жизни двух-трех поколений предшественников автора. Омоложение сюжета стало ответом на проявляющуюся тенденцию к романтизации рыцарства, появившуюся в конце XIII-XIV веках. Эта тенденция является ярким проявлением изменения авторской стратегии в ответ на смену читательских приоритетов при сохранении популярного повествования.

Второй особенностью является нетипичность героя. Рыцарский роман был тесно связан с каноническим образом рыцарского кодекса. От рыцаря требовались доблесть, верность сюзерену, презрение к личным слабостям, мужественность и некоторая суровость в поведении. Тристан разительно отличается от этого образа. Там, где канонический рыцарь должен был пожертвовать преступным, с точки зрения канона, влечением к избраннице сюзерена и остаться верным вассальной присяге, Тристан выбирает любовь к Изольде. Вместо суровой немногословности он много говорит о своих чувствах и переживаниях, а его язык отличается лиризмом и подчеркнутой чувственностью. Там, где традиционный герой рыцарского романа демонстрирует презрение к ранам и усталости, Тристан испытывает страдания и преодолевает боль и лишения. Образ Тристана чрезвычайно реалистичен для своей эпохи. Авторы романов показывают не идеального героя, а человека, обладающего невероятной для эпохи свободой выражения собственного «Я». Именно это хочет видеть читатель. Жесткие рамки социальных ролей средневекового мира не позволяли человеку давать волю чувственности, ограничивали свободу в реализации личности.

Социальные роли в средневековом мире были чрезвычайно жестки, в повседневности у них было немного возможности жить в соответствии со своими стремлениями и переживаниями [Матвеева, Мясичев 2019: 1082-1083]. Мечта в виде романов о Тристане и Изольде в какой-то степени компенсировала потребность в чувственном выражении собственного «Я» человека той эпохи.

На лингвориторическом уровне личность Тристана проявляется в выборе усложненного метафорического языка, насыщения его эпитетами, сравнениями, описаниями, гиперболами [Долгорукова 2011: 127-131]. Эпитеты нанизываются друг на друга, метафоры связываются друг с другом, образуя сложный символический контекст внутреннего мира героя. Например, в версии Готфрида Страсбургского Тристан восклицает:

Isot ma drüe, Isot m'amie,
En vus ma mort, en vus ma vie.
Изот, к тебе взываю я,

Ты – смерть моя, ты – жизнь моя (пер. В. Шакунова).

Для эпохи Г. Страсбургского, творившего в 1150-1200-е годы, сосредоточенность жизни и смерти в возлюбленной, притом чужой жене, это выход за рамки возможного. Для религиозного контекста эпохи восхваление женщины подобным образом возможно было только в адрес Девы Марии. Здесь читатель видит совершенно однозначную отсылку к «неистовству» героя, порвавшего с нормами привычного мира.

В еще более ранней «Повести о Тристане» анонимного валлийского поэта мы читаем:

Благословенная, забудьте страх, Ессилд,
Нас разлучить, коль вам я другом стал,
Три раза по сто рыцарей не смогут,
Или вожей, закованных в металл (пер. В. Шакунова).

Здесь гипербола показывает не только бесстрашие героя – традиционное для эпоса, – но и его крайнюю самоуверенность. Для средневекового человека сотня «рыцарей» (в оригинале – профессиональных воинов) вполне сопоставима с ратью Чингисхана. Такие силы невозможно победить никому, но Тристану придает силы его любовь к избраннице.

Важным элементом, подчеркивающим нетипичность героя, является метаморфоза его образа. Раз за разом возвращается Тристан в одно и то же место художественного мира романа или к одним и тем же персонажам, но каждый раз его облик меняется все больше и больше, становясь неузнаваемым. Авторы произведений показывают читателю, как переменчива сущность одержимого страстью героя, как он перерождается внутренне и внешне по мере развития сюжета [Решетникова 2010; Королева 2009].

В романе «Тристан» Эйлхарта фон Оберга (конец XII в.) эпизод возвращения повторяется пятикратно. Если в первый раз Тристан теряется среди придворных короля Артура и остается не замеченным королем Марком, но сохраняет свой облик, то в пятый раз раненный в бою Тристан лишается привычной ему красоты. Именно это преобразование позволяет ему дольше всего находиться рядом с Изольдой. Здесь автор показывает принципиальное отличие Тристана от канонических рыцарей средневековых романов. Рыцарь средневекового романа всегда прекрасен. Его телесная красота есть отображение его прекрасного духа, и если рыцарь утрачивает красоту, то, по традиции, это означает его нравственное падение [Королева 2009]. Соответственно, дама рыцаря отвергает его, если он изменил свой облик иначе, чем с помощью простого переодевания. Тристан же пользуется благосклонностью Изольды, несмотря на увечье. Его статус «прекрасного рыцаря» никак не связан с телесной оболочкой.

Заключение. В заключение отметим, что все рассмотренные в статье художественные приемы и средства языковой выразительности реализуют коммуникативно-прагматические стратегии в поэтическом и социальном дискурсах. Они направлены на формирование у читателя образа нетипичного героя рыцарского романа: чрезвычайно реалистичного по меркам эпохи, способного выйти за рамки социальных границ, не зависящего от условностей канона в идейно-содержательном послы авторского творчества. Воздействующая авторская стратегия в романах о Тристане и Изольде концептуально отличается от стратегий в произведениях этого же жанра. Тот факт, что в произведениях разных авторов, объединенных одним образом главного героя, используются схожие элементы воздействия на читателя, говорит об особом восприятии образа Тристана в сознании людей XII-XV вв. Это восприятие формируется как из совокупности литературных приемов, переходящих из произведения в произведение, так и на уровне лингвистических средств. В этом отношении произведения о Тристане и Изольде имеют особое значение для изучения рыцарского средневекового романа в целом.

Библиография

- Aijmer Karin. Understanding Pragmatic Markers: A Variational Pragmatic Approach. – Edinburgh University Press, 2013. – 162 p.
- Mickel E.J. Marie de France. – New York. 1974. – 114 с.
- Wharton T. Pragmatics and non-verbal communication. – New York: Cambridge University Press, 2009. – 229 p.
- Волков В.В. Основы филологии. Антропоцентризм, языковая личность и прагматистика текста: курс лекций. – М.: ФЛИНТА, Наука, 2014. – 148 с.
- Долгорукова Н.Н. Кельтская легенда в лэ Марии Французской «Жимолость» // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. № 3 (2). – С. 127–131.
- Жамаганова Н.М. Объект и методы прагмалингвистики. – Улан-Удэ, 2011. – 128 с.
- Кенжебалина Г.Н. Лингвопрагматика. – Павлодар: Кереку, 2012. – 121 с.
- Королева Е.М. Антагонисты главного героя в средневековом романе (на примере романа «Перлесваус») // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – Серия 3: Филология. – 2009. – №1. – С. 59–63.
- Матвеева Г.Г., Мясичев Г.И. Имидж как регулятор речевого поведения общественных деятелей в современной блогосфере. – В кн.: Актуальные проблемы науки и техники: материалы национальной научно-практической конференции. – 2019. – С. 1082–1083.
- Мейлах М.Б. Язык трубадуров. – М. – 1975. – 210 с.
- Мелетинский Е.М. Средневековый роман. Происхождение и классические формы. – М. – 1983. – 472 с.
- Пелевина Н.Н. Текстовая актуализация когнитивно-речевого субъекта в научной и художественной коммуникации. – 2009. – 42 с.
- Пелевина Н.Н. Из истории изучения композиционно-речевых форм // Вестник Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова: Научный журнал. Серия: Языкознание. – Абакан, 2000. – Вып. 1. – С. 93–96.
- Решетникова Е.С. Об одном из символических аспектов средневекового романа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. – 2010. – №4. – С. 72–75.
- Хрестоматия по западноевропейской литературе. Литература Средних веков. – М., 1938.
- Широкова Н.С. Мифы кельтских народов. – М., 2005. – 206 с.

Отечественная пушкиниана: проблемы, идеи, авторы

Демченко Лариса Николаевна

Восточно-Казахстанский университет имени С. Аманжолова, Казахстан
070002, Усть-Каменогорск, улица 30-й Гвардейской дивизии, 34
кандидат филологических наук
E-mail: dln1968@bk.ru

Аннотация. В современном литературоведении сложилось такое направление как пушкиниана. Сам термин подразумевает обширный круг вопросов изучения творческого наследия великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина, его времени, его современников, архивных документов, связанных с биографией поэта, с его художественным и публицистическим творчеством. В статье рассматриваются различные подходы к изучению феномена А.С. Пушкина, пушкинской эпохи, вклад пушкинистов в изучение современной пушкинистики.

Ключевые слова: пушкиниана, пушкинистика, публицистическая пушкинистика, интерпретация, русский Ренессанс, феномен.

УДК 821.161.1.0

Domestic Pushkiniana: Problems, ideas, authors

Larissa N. Demchenko

S. Amanzholov East-Kazakhstan University, Kazakhstan
070002 Ust-Kamenogorsk, 30th Guards Division Str., 34
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: dln1968@bk.ru

Abstract. Pushkiniana is a direction of modern literary criticism dealing with an extensive range of issues of studying the creative heritage of the great Russian poet Alexander Sergeyevich Pushkin, his time, his contemporaries, archival documents related to the poet's biography, his literary and journalistic work. The article explores various approaches to the study of A.S. Pushkin's phenomenon, his era, Pushkinists' contribution to the study of modern Pushkinistics.

Keywords: Pushkiniana, Pushkinistics, journalistic Pushkinistics, interpretation, Russian Renaissance, phenomenon.

UDC 821.161.1.0

Введение. Пушкиниана может рассматриваться с разных позиций. В «Методологии исследования русской публицистической Пушкинианы» Д.В. Туманов выделяет несколько подходов к ее изучению. В частности, ученый пишет: «Пушкиниана – это процесс самопознания общества через отраженные в восприятии образа и творчества А. Пушкина закономерности культурного развития. Изучение литературного прогресса и прогресса в познании жизни литературой невозможно без изучения места литературы, культуры в общественном прогрессе» [Туманов 2007: 325-330]. Ученый делает акцент на необходимости изучения «образотворчества» А. Пушкина, что порождает особое отношение к трактовкам и самого облика великого поэта, и интерпретации его значения в разные исторические периоды от момента появления самого феномена Пушкина до сегодняшнего дня. Это свидетельствует об историко-функциональном подходе к изучению как художественного, публицистического творчества Пушкина, так и интерпретации его произведений, а также значения его деятельности для становления всей русской культуры. С этих позиций мы можем говорить и о значимости и роли Пушкина в утверждении основ русского Ренессанса как значительного периода в истории культуры и литературы.

Выбор термина *Пушкиниана* считает вполне обоснованным С.В. Ананьева, он «основывается на концепциях пушкинистов 30-х годов XX века, подтвержденных современными российскими исследователями» [Ананьева 2009: 6]. Цель Пушкинианы – «попытаться осмыслить “пророческое явление” во всей доступной полноте [Симачева 2000: 8]. Пушкиниана первой волны эмиграции, “контуры которой лишь теперь постепенно проступают из мрака европейской ночи, поглотившей миллионы изгнанников” [Симачева 2000: 5], принципиально и аргументировано выступала против схоластических крайностей академического пушкиноведения» [Ананьева 2009: 6].

Материалы и методы. Материалом исследования являются монографии известного литературоведа О.И. Видовой в контексте казахстанской и мировой Пушкинианы. Нами применены сравнительно-исторический, биографический и историко-типологический методы.

Обсуждение. Д.В. Туманов сопоставляет такие понятия как моностилистический и полистилистический типы культуры. В отношении моностилистического типа указывается на путь следования традициям и канонам изучения, установившегося в определенное время и закрепившегося в сознании общества как магистрального типа мышления, второй тип – полистилистический позволяет уйти от стандартности и открывает возможность для свободной от установок интерпретации и специфического отношения к фигуре поэта в его эпохальной значимости. В этом ключе, акцентируется внимание ученого на противостоянии понимания культуры

в советское и постсоветское время, когда «традиционная форма культурной организации и культурной жизни разрушается, но одновременно возникают совершенно новые культурные идентификации и культурные стили, увеличивается интенсивность культурной жизни». Ученый демонстрирует уход от пафосности, канонизации и регламентирования образа Пушкина в стороны деканонизации и разрушения сложившегося стереотипа в оценке и «интерпретаций как в целом творчества А. Пушкина, так и отдельных его произведений», вплоть до «отрицания значимости творческого наследия А. Пушкина для развития культурной системы в целом» [Туманов 2007: 325-330].

Значительный интерес представляют исследования архивных документов, личных бумаг поэта. Особо – это зарисовки Пушкина людей, с которыми либо он встречался, либо они были ему интересны. Среди таких современников поэта М.С. Воронцов, Д.В. Давыдов, Н.Н. Раевский-старший, С.Г. Волконский, А.П. Ермолов, А.А. Аракчеев, М.М. Сперанский. Исследования рукописей позволяют ученым получить масштабное представление об эпохе и круге, в котором вращался Пушкин, его отношении к происходящим событиям первой трети XIX века.

Важным этапом в жизни А.С. Пушкина, как известно, были его лицейские годы, время обучения в лицее. В нежном возрасте у поэта формируется свое отношение к войне 1812 года. Пушкин, как и его сокурсники-лицейсты, воодушевлялся мужеством полководцев, стойкостью русского оружия, победой русских войск над Бонапартом. Современники Пушкина, как и сам поэт, считали себя детьми Отечественной войны 1812 года, именно это героическое время и породило будущих декабристов.

Отношение к войне и декабристскому движению, а равно, как и отношения с двором Александра I, весьма глубокая тема для научного изыскания. Знакомясь с дневниками, записями, письмами Пушкина, исследователи делают неоднозначные выводы. Это еще больше пробуждает интерес к исторической ситуации и судьбе не только соратников и современников поэта, но и к пониманию значимости великого поэта и его взаимоотношений с историческими персонами.

Черновики и записи самого Пушкина являются предметом анализа исследователей. Современная интерпретация многих слов и фраз, использованных Пушкиным, отличается от того, что было во времена самого Пушкина. Их расшифровка может кардинально поменять смысл изложенного, дать иное представление об отношении Александра Сергеевича к современникам.

Вот какое размышление мы находим в статье А. Сахарова и Н. Суховой: «Что имел в виду А.С. Пушкин, говоря о гениях зла и блага. Во времена Пушкина слово “гений” обозначало не только человека, обладающего огромным талантом. Гений, по словарю В.И. Даля, – это и “незримый, бесплотный дух, добрый или злой...”. И невольно хочется вместо “стоите в дверях” прочесть “стоите во вратах”, – то есть возникает ассоциация с Вратами Небесными. Нет ли тут переключки с Библией, с Дантовыми “Вратами ада”?..» [Сахарова, Сухова 2013: 154]. Речь шла об отношении Пушкина к Аракчееву. И это не единственное суждение, которое могло быть понято двояко. Пушкин в своем творчестве воссоздал целую галерею исторических лиц, в том числе и поэтов-современников, в частности, образ поэта-гусара Д. Давыдова. Пушкин так обрисовал его личность в своем послании: «Красноречивый забияка, / Повеса, пламенный поэт» [Кулик 2013: 173].

В исследованиях, посвященных А. Пушкину, отводится место «влюбленностям» пылкого поэта. Пушкин и его творчество стали камертоном для многих писателей и поэтов последующих времен. Создавая масштабную эпопею «Войну и мир», Л.Н. Толстой ориентировался на тексты Пушкина, так появилось и само заглавие романа, взятого из «Бориса Годунова». И, как пишет Е. Белоусова, «Толстой позаимствовал у Пушкина не только основную идею заглавия; проблемы соотношения свободной воли и исторической необходимости, влияние на ход истории личного поведения людей, затронутые Пушкиным в “Борисе Годунове”, волновали и Толстого» [Белоусова 2013: 281].

Множество человеческих судеб напрямую или косвенно были связаны с А.С. Пушкиным и в минуты радости, и в судьбоносные моменты его жизни. И все это вкуче создает облик общества и эпохи, в которой жил и творил великий поэт.

Следует подчеркнуть неопровержимый факт: образ А.С. Пушкина и его эпохи не перестают притягивать к себе внимание исследователей, литераторов и литературоведов русской и казахстанской пушкинистики и в XX, и в XXI веках. Значительный вклад в развитие отечественной науки о Пушкине внесли ученые, публицисты, писатели, в трудах которых отразился современный взгляд на облик и творчество русского поэта. Следовало бы обратиться к изучению трудов Н. Раевского, С. Абдрахманова, Е. Гусярова, С. Ананьевой, художественных произведений Дм. Снегина и М. Кузина, а из мировой Пушкинианы – А. Терца, В. Непомнящего, С. Витале и многих других.

Особого внимания заслуживает вклад в пушкиноведение доктора филологических наук, члена Союза писателей России О.И. Видовой, которая на протяжении многих лет занимается изучением творчества А. С. Пушкина, его эпохи. О.И. Видова – автор научных трудов «Души неясный идеал...» [Видова 2004], «Пушкин и Русский Ренессанс» [Видова 2004] и других. Значительное место в ее научной и творческой деятельности занимает книга «Пред мощной властью красоты. Тайна портретов Николаевской эпохи (1820-1840 гг.)», в которой уделено особое внимание А.С. Пушкину и любви к Прекрасной Даме. В книге собраны портреты замечательных женщин первой трети XIX века.

Книга О.И. Видовой «Пред мощной властью красоты. Тайна портретов Николаевской эпохи (1820-1840 гг.)» вышла в свет в 2018 году. Это еще одно слово автора о великолепном веке русского Ренессанса. Книга включает не только ярко и красочно поданный материал, но и великолепное оформление. Это новое исследование эпохи через живописание пленительных женских образов Пушкинской и Николаевской эпохи. Автор

заинтересован в поиске подлинности изображения портретов женских образов, известных при дворе, которых боготворил Пушкин, образов, воплощавших эстетический идеал эпохи.

В марте 2019 года в Москве состоялась презентация книги-альбома. О.И. Видовой была рассказана история появления самой идеи создания такого рода книги, в которой представлена целая галерея Прекрасных дам первой трети XIX века. Интригующим и по-своему притягательным является поисковый, художественно-исследовательский путь, по которому идет автор и ведет за собой читателя. Книга-альбом, как определила ее жанр автор, стала воплощением желания заглянуть и разобраться в подлинности многих зарисовок и портретов женщин, оставивших свой след не только в судьбе Пушкина, но и отразивших его отношение к женщине. Он создал некий идеальный образ, который формировал в целом представление о гармоничном обществе, о многоликой женской красоте.

Автором книги рассмотрены и проанализированы портреты Идалии Полетики, С.А. Урусовой, М.Н. Раевской, М.Н. Волконской, В.Ф. Вяземской, Е.К. Воронцовой. Это и портреты императрицы Александры Федоровны, и Н.Н. Гончаровой (Пушкиной). Создание галереи портретов прекрасных дам XIX века было необходимо для русского общества, которое переживало свое перерождение в эпоху русского Ренессанса.

Книга состоит из пяти глав, каждая из которых все ближе продвигает к раскрытию тайны портретных эскизов и зарисовок, сделанных самим поэтом на полях рукописей. Силуэты, фигурки чудных головок дам приближают исследователей к разгадке «утаенной любви» А.С. Пушкина. Ироничный список «влюбленностей» поэта создает притягательный интерес, и, как предполагает исследователь О.И. Видова, может стать очередным материалом последующей книги о пушкинской эпохе.

Имя О.И. Видовой многие знают по книгам об известнейших людях нашего времени. О.И. Видова считается биографом Первого Президента Республики Казахстан Нурсултана Абишевича Назарбаева. В ноябре 2020 года в Москве вышла ее новая книга «Феномен Назарбаева». В московском издании предстает образ человека, который заслужил доверие не только своих сограждан, но и уважение и доверие со стороны глав государств и правительств стран ближнего и дальнего зарубежья. О.И. Видова долгое время сотрудничала с фондом «Русский мир», инициировала большую работу по популяризации культурного наследия России за рубежом. Указом Президента Российской Федерации от 13 февраля 2014 года Ольга Ивановна Видова награждена медалью А.С. Пушкина за большой вклад в укрепление дружбы и сотрудничества с Российской Федерацией, развитие научных и культурных связей. Этой же награды удостоены в Казахстане известные литературоведы и педагоги Ж.Н. Шаймерденова, С.В. Ананьева, Г.И. Власова, поэт и первый главный редактор журнала «Нива» В. Гундарев.

Заключение. Современный отечественный литературовед С. Ананьева, публикации которой по Пушкиниане известны не только в Казахстане, но и далеко за его пределами (Россия, Румыния, Венгрия), подчеркивает интересный вывод в книге О.И. Видовой «Души неясный идеал...» [Ананьева 2009: 165]. «Под “утаенной” любовью подразумевается идеал, какой сложился у Пушкина под влиянием царственно-прекрасных особ: императриц Елизаветы Алексеевны, Александры Федоровны, княгини Евдокии Ивановны Голицыной, фрейлины Екатерины Павловны Бакуниной, озаривших небесным светом изображение юного поэта. Наталья Николаевна явилась в жизни Пушкина своеобразной его материализацией» [Видова 2004: 75].

Жизнь и творчество Пушкина, «поэта Ренессансного типа», как определяет О.И. Видова в книге «А.С. Пушкин и Русский Ренессанс» [Видова 2004: 9], по-прежнему приковывают к себе «пристальное внимание современных исследователей, в книгах которых давно известные факты и эпизоды получают принципиально новое толкование и объяснение» [Ананьева 2009: 168].

Резюмируя вышесказанное, можно выделить некоторые специфические черты в изучении такого явления в литературоведении как отечественная Пушкиниана, а именно: историзм, многоаспектность и неоднородность в избрании изучаемого материала, поли- и моностилистические подходы в трактовке значения Пушкина для русской и мировой культуры как феномена.

Библиография

Ананьева С. Казахстанская Пушкиниана. Последняя четверть XX – первое десятилетие века XXI. – Алматы: ИД «Жибек жолы», 2009. – 297 с.

Белоусова Е. Героика эпохи «Милорадовичей, Давыдовых, Пушкиных» под пером Толстого // Материалы научно-практической конференции «Золотой век французской книги в России» (4-8 апреля 2012 года) и Михайловских Пушкинских чтений «Пушкин и 1812 год» (15-19 августа 2012 года): [сб. ст.]. – Сельцо Михайловское: Пушкинский Заповедник, 2013. – С. 279–287.

Видова О.И. «Души неясный идеал...». Идеал А.С. Пушкина и проблема «утаенной» любви поэта в пушкиноведении. – М.: Дрофа, 2004. – 80 с.

Видова О.И. А.С. Пушкин и Русский Ренессанс. – М.: Дрофа, 2004. – 208 с.

Кулик А. А.С. Пушкин и Д.В. Давыдов: к вопросу о творческом взаимодействии // Пушкин и 1812 год: Материалы научно-практической конференции «Золотой век французской книги в России» (4-8 апреля 2012 года) и Михайловских Пушкинских чтений «Пушкин и 1812 год» (15-19 августа 2012 года): [сб. ст.]. – Сельцо Михайловское: Пушкинский Заповедник, 2013. – С. 172–176.

Сахарова А., Сухова Н. «Военная галерея» А.С. Пушкина // Пушкин и 1812 год: материалы научно-практической конференции «Золотой век французской книги в России» (4-8 апреля 2012 года) и Михайловских Пушкинских чтений «Пушкин и 1812 год» (15-19 августа 2012 года): [сб. ст.]. – Сельцо Михайловское: Пушкинский Заповедник, 2013. – С. 146–157.

Симачева И.Ю. Пушкиниана русского зарубежья в периодике Франции 20-30-х годов: учебное пособие. – М.: МПУ, 2000. – 155 с.

Туманов Д.Б. Методология исследования русской публицистической Пушкинианы // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 9. – 2007. – Вып. 2. – Ч. II. – С. 325–330.

Поиски идеала и стилевое многообразие национальных литератур

Джумагалиева Узим Зинешовна

Атырауский университет имени Х. Досмухамедова, Казахстан
060011, Атырау, проспект Студенческий, 1
Магистр педагогических наук, преподаватель
E-mail: uzima8282@mail.ru

Аннотация. Мировой литературный процесс, тенденции его развития и основные направления изучаются литературоведами Института литературы и искусства имени М.О. Ауэзова как крупнейшего научного центра страны. Коллективные монографии с участием отечественных и зарубежных критиков, ученых, переводчиков, изданные Институтом, активно применяются в учебном процессе вузов. В учебном пособии «Мировой литературный процесс: контент, направления, тренды» уделено внимание содержательной стороне художественных произведений, национальным образам и авторской картине мира. В данной статье выявляется вклад авторского коллектива учебно-методического издания в разработку актуальных проблем диалога культур и литератур, художественного перевода.

Ключевые слова: национальная литература, художественный образ, этническая картина мира, литературный процесс, критика, билингвизм

УДК 821.0

In search of the ideal and style diversity of national literatures

Uzim Z. Jumagaliyeva

Dosmukhamedov Atyrau University, Kazakhstan
060011 Atyrau, Student Ave., 1
Master of Sciences (Pedagogy), Lecturer
E-mail: uzima8282@mail.ru

Abstract. Literary critics of the Institute of Literature and Art named after M.O. Auezov, the largest research institute in the Republic of Kazakhstan, study the world literary process, tendencies of its development and main directions. The collective monographs written by domestic and foreign critics, scholars, translators, published by the Institute, are actively used in the educational process of universities. The textbook «World literary process: Content, directions, trends» pays attention to the content of literary works, national images and the authors' worldviews. This article reveals the contribution of the textbook written by a team of authors to the development of topical problems of the dialogue of cultures and literatures, literary translation.

Keywords: national literature, literary image, ethnic worldview, literary process, criticism, bilingualism.

UDC 821.0

Введение. За 30-летие своей независимости Казахстан установил дипломатические отношения с большинством стран мира и получил всеобщее признание как полноправный член мирового сообщества и суверенное государство, обладающее солидным экономическим и политическим потенциалом. Притягательный имидж Республики Казахстан обусловлен и многовековыми традициями богатой литературы и культуры, что нашло отражение в литературных юбилеях классиков казахской литературы Абая Кунанбаева, Жамбыла Жабаева, Махамбета Утемисова, Мухтара Ауэзова, широко отмеченных под эгидой ЮНЕСКО, начиная с 1995 года.

В ракурсе актуализирующихся проблем изучения истории литературы в региональном и международном контексте исследование классического наследия, выявление национальной самобытности литератур остаются важнейшими. Требуют нового осмысления такие проблемы, как Абай и Восток, Абай и русская литература, Ауэзов и мировая литература, Ауэзов и русская литература и другие.

В современном литературном процессе Казахстана возрастает роль творческих союзов и международных организаций – ЮНЕСКО, Международного Казахского Пен-клуба, Международного Центра сближения культур под эгидой ЮНЕСКО. Активизируются связи казахской литературы с американской, английской и другими западно-европейскими литературами. Эти факты наиболее ярко освещаются на примере типологических параллелей творчества У. Фолкнера и М. Ауэзова, С. Малквея и Т. Ахтанова, Э. Хемингуэя и О. Сулейменова, других мастеров художественного слова.

За период независимости Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова стал, по праву, крупнейшим научным центром по изучению современного мирового литературного процесса. Изданы коллективные научные монографии «Очерки зарубежной литературы рубежа XX-XXI веков», «Новейшая зарубежная литература», «Мировой литературный процесс XXI века», учебное пособие «Мировой литературный процесс: контент, направления, тренды».

Материалы и методы. Материалом исследования в данной статье является дискурс учебного пособия «Мировой литературный процесс: контент, направления, тренды» как новейшего учебно-методического изда-

ния, авторский коллектив которого объединяет литературоведов и преподавателей Казахстана (Алматы, Нур-Султан), России (Москва), Молдовы (Кишинев) и Китая (Пекин, Ланчжоу).

Методы исследования – сравнительно-сопоставительный, описательный, герменевтический.

Обсуждение. В учебном пособии Института литературы и искусства имени М.О. Ауэзова «Мировой литературный процесс: контент, направления, тренды» разграничиваются понятия мировая литература и *global literature*. Мировую литературу перевели на новый терминологический язык – *global literature*.

Дэвид Дэмрош (США) полагает, что глобальную литературу читают лишь в международных аэропортах, самолетах, поездах, она «не зависит ни от какого контекста» [Damrosch 2003]. *Global literature* лишает национальные литературы культурных корней, мировая литература предполагает «всемирную связь разных национальных литератур» [Шайтанов 2009: 31].

В учебном пособии многонационального авторского коллектива под редакцией С.В. Ананьевой обращено особое внимание на динамичность современного литературного процесса, который анализируется как «многоуровневая, многофункциональная и неоднородная литературная система, разнообразная тематически» [Ананьева 2017: 7].

Период рубежа XX – XXI веков «подчеркивает разорванность сознания персонажей, их одиночество, провал связей с социумом, утрату смысла бытия, непонимание и нежелание понять *другого*, что обретает фатальные черты, а не остается двигателем сюжета (как в литературе XIX века)» [Богданова, Ковтун 2014: 14]. Разобщенность героев художественных произведений, изолированность (не случайно, видимо, известный казахстанский прозаик Г. Бельгер один из последних своих романов назвал «Разлад». – У.Д.), замкнутость отгораживают их от жизни. В сытой ухоженной Германии главный герой романа Г. Бельгера «Разлад» Карл Дегграф чувствует себя ненужным. Таким же невостребованным оказался и учитель Мамбет Адилев в новой квартире элитного дома южной столицы, в которую перевез его сын, бизнесмен.

Эпиграфом к роману выбраны строки: «В дому разлад – и дому не рад. Что за клад – коли все в дому на разлад» [Бельгер 2008: 3]. Старый аульный мугалим Мамбет Адилев отдает перед отъездом в город себе отчет в том, что «не было еще такого, чтобы на склоне лет человеку на чужбине было хорошо» [Бельгер 2008: 3].

Чужбина для друзей-тамыров – это и Германия, и Алматы. Российские немцы в Германии «днем крепятся, хорохорятся, суетятся, корчат из себя продвинутых, успешных, удачливых европейцев, живущих без особых забот и тревог, а на самом деле маются одиночеством, от которого нигде, нигде нет спасения» [Бельгер 2008: 207].

Художественный текст анализируется в учебном пособии «Мировой литературный процесс: контент, направления, тренды» как подвижная система. Билингвальная, полиязычная картина мира многое определяют в современном литературном процессе, как и монтажность, фрагментарность композиции книг. Мировой художественный опыт «переключкой тем, сюжетов, мотивов, появлением новых переводов классических произведений на мировые языки оказывает влияние на развитие национальных литератур новейшего времени» [Ананьева 2017: 36].

Художественный перевод стал объектом изучения в разделах М. Метляевой (Молдова) и Чжэн Лили (Китай). «Практика перевода, проникновение в лабораторию переводческого процесса даст, по мнению М. Метляевой, новый импульс теоретической мысли в области художественного перевода» [Метляева 2017: 145].

Литературный процесс подобен реке времени. Он вбирает в себя все интересное. Переводная литература исследуется и как составная часть полисистемы национальных литератур. Каждый из авторов художественных произведений создает свою, авторскую картину мира в интермедиальном измерении. Этническая картина мира работает на обогащение национальных литератур. Она анализируется как «совокупность устойчивых, связанных представлений и суждений об общественном бытии, жизни и деятельности, присущих членам конкретной этнической общности; выражается через философию, литературу, мифологию (в том числе и современную)» [Калиаскарова 2017: 199].

Литературоведение и литературная критика раскрывают национальный культурный универсум. Как единое культурное поле анализирует литературу российских немцев, создаваемую в России и Германии, Е. Зейферт. Она отмечает: «У молодого поколения российских немцев, живущих в Германии, естественным образом доминирует немецкий язык как язык творчества, у россиян – русский. Возможность сблизить единство российско-немецкой литературы прямо зависит от высокой доли русско-немецкого двуязычия в творчестве российских немцев и знания ими своей истории» [Зейферт 2017: 96].

«Глоссарий» удачно дополняет научную часть учебного пособия. Он содержит разъяснения литературоведческих терминов, понятий, тенденций, жанров (например, хайку, шансон, шванк, шпрук, элегия) и т.д. Так, М. Метляева вводит новое понятие *традуктология*. *Традуктология* «изучает многообразные формы переводческой деятельности: психологическую, литературную, этнологическую и т.д., а также их исторические составляющие в разных странах» [Калиаскарова 2017: 198].

Заключение. В национальных литературах художественный текст сближается с медиатекстом. Медиатекст включает устный и печатный текст, тексты кинематографа, радио, телевидения и Интернета. Формируется новый тип читательского восприятия: живое слово, Интернет-коммуникация, сетевой резонанс.

В дискурсе учебного пособия «Мировой литературный процесс: контент, направления, тренды» современная литература Казахстана системно проанализирована как часть мирового литературного процесса.

Библиография

Ананьева С. Мировой литературный опыт и национальные литературы новейшего времени // Мировой литературный процесс: контент, направления, тренды: учебное пособие / Под ред. С. Ананьевой. – Алматы: Гылым ордасы, 2017. – С. 6–38.

Бельгер Г. Разлад. – Алматы: Жазушы, 2008. – 208 с.

Богданова О.В., Ковтун Н.В. Коммуникативные стратегии в «миддл-литературе» рубежа XX–XXI веков: случай Л. Улицкой // Вестник Санкт-Петербургского университета. Филология. Востоковедение. Журналистика. – Серия 9. – Выпуск I. – 2014. – С. 14–25.

Зейферт Е. Литература российских немцев // Мировой литературный процесс: контент, направления, тренды: учебное пособие / Под ред. С. Ананьевой. – Алматы: Гылым ордасы, 2017. – С. 72–98.

Калиаскарова А. Глоссарий // Мировой литературный процесс: контент, направления, тренды: учебное пособие / Под ред. С. Ананьевой. – Алматы: Гылым ордасы, 2017. – С. 189–199.

Метляева М. Перевод как часть литературного процесса в теоретической мысли Западной и Восточной Европы (Россия, Румыния, Молдова) // Мировой литературный процесс: контент, направления, тренды: учебное пособие / Под ред. С. Ананьевой. – Алматы: Гылым ордасы, 2017. – С. 109–149.

Мировой литературный процесс: контент, направления, тренды: учебное пособие / Под ред. С. Ананьевой. – Алматы: Гылым ордасы, 2017. – 202 с.

Шайтанов И. Зачем сравнивать? Компаративистика и/или поэтика // Вопросы литературы. – Сентябрь – октябрь 2009. – С. 5–31.

Damrosch D. What is World Literature? – New Jersey: Princeton UP, 2003. – 324 p.

Коммуникативные стратегии и двойкая событийность в поэтике А. Чехова

¹Идрисова Эльмира Танибергеновна

²Абылхасова Карлыгаш Сериковна

¹Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, Казахстан
030000, г. Актобе, пр. А. Молдагуловой, 34
кандидат филологических наук
E-mail: elmira_idrisova@mail.ru

²Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан
010008, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
магистр педагогических наук
E-mail: bokayeva_k@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена двойкой событийности в рассказе Чехова и роли в ней коммуникативных стратегий. Показано соотношение объективного текста повествователя и дописывания текста читателем. Рассказы с сюжетом розыгрыша и на тему «маленького человека» анализируются с позиций активизации мысли и воображения читателя. Исследованы особенности пародийного дискурса, литературной игры и амплуа героев рассказов как специфика репертуара коммуникативных стратегий автора.

Ключевые слова: Чехов, рассказ, коммуникативные стратегии, двойкая событийность, читатель, дописывание.

УДК 821.161.1.0

Communicative strategies and dual eventfulness in A. Chekhov's poetics

¹Elmira T. Idrisova

²Karlygash S. Abylkhasova

¹K. Zhubanov Aktobe Regional State University, Kazakhstan
030000 Aktobe, A. Moldagulova Prospect, 34
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: elmira_idrisova@mail.ru

²L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpayeva Str., 2
Master of Sciences (Pedagogy)
E-mail: bokayeva_k@mail.ru

Abstract. The article explores the dual eventfulness in Chekhov's story and the role of communication strategies showing the correlation between the narrator's objective text and the reader's «escribe». The paper analyzes stories with the plot of a hoax played on a “little man” from the perspective of activating the reader's thoughts and imagination in connection with the features of parody discourse, literary play and the role of the characters of stories as a specific repertoire of communicative strategies.

Keywords: Chekhov, story, communication strategies, dual eventfulness, reader, escribe.

UDC 821.161.1.0

Введение. В современном литературоведении активные позиции завоевывают подходы, основанные на теории дискурса, коммуникации, в том числе речевой, лингвопрагматике и культурно обусловленной лингвистике. Проза А. Чехова продолжает привлекать внимание исследователей с позиций коммуникативных стратегий автора и рецептивных ожиданий читателя, что способствует анализу структуры повествования и концепции события. В этом отношении перспективным и требующим изучения представляется активно функционирующее в литературоведении понятие двойкой событийности.

Материалы и методы. Понятие двойкой событийности применительно к поэтике А. Чехова было впервые применено В.И. Тюпой [Тюпа 2009]. Так, изучение нарративного дискурса рассказа Чехова «Архиерей», привело к выводу: «В данном рассказе искомая интрига создается напряжением между двумя событиями, лишенными какой бы то ни было причинно-следственной связи» [Тюпа 2009: 309]. В понятие двойкой событийности вписана редукция причинно-следственных связей в чеховской фабуле [Тюпа 2001: 36].

В.Б. Катаев обратил внимание на релятивизм и агностицизм, влиявшие на формирование сюжета и композиции произведений писателя [Катаев 2008: 73-74]. В работах Г.А. Бялого, М.Л. Семановой, И.Н. Сухих, Н.Я. Берковского, А.П. Скафтымова, Я.С. Билинкиса, посвященных Чехову, также содержатся результаты исследования, ставшие почвой для развития бахтинской амбивалентности. Близость бахтинскому термину в открытом Р. Лапушиным понятии *inbetweenness*, отмечает А.Д. Степанов, ка и типологию сходства с «двусмысленностью» – термином англо-американской Новой критики [Empson] и вместе с тем: «больше всего *inbetweenness* напоминает идею А. П. Чудакова о Чехове как «человеке поля» [Степанов 2016: 187].

Развитие идей Бахтина о событии как соотношении референтного события (того, о чем рассказывается) и дискурсии (способа рассказывания, представления о тексте как высказывании) создает возможность анализа художественного произведения в аспекте коммуникативных интенций автора и рецептивных ожиданий читателя как факторов двоякой событийности.

Неориторический (дискурсный) подход в литературоведении актуализировал понятие коммуникативных стратегий. Противопоставив традиционной поэтике типологизирующей текстовую организацию индивидуальной целостности произведения в его эстетической специфике как порожденного эмоциональной рефлексией определенного типа» [Тюпа 2001: 247], исследователь выделил в качестве предмета риторического (дискурсного) анализа коммуникативную стратегию как источник высказывания. При этом разграничение понятий высказывания и текста, восходящее к теории М. Бахтина, привело к дифференцированию в трудах В. Тюпы коммуникативных стратегий, с помощью реализуются высказывание, как предмета анализа, в то время как текст является его объектом. Таким образом, установлена структура коммуникативной стратегии как способа создания коммуникативного акта, в который входят объект, адресат и автор. Факторами создания текста при таком подходе рассматриваются референтная, креативная, рецептивная компетенции, которые наряду с коммуникативными стратегиями образуют текст. Преимущество дискурсного анализа заключается в целостном изучении художественного произведения, включающем изучение читателя как субъекта коммуникативного события.

Актуальность статьи обусловлена возможностями применения техник дискурсного анализа текста, позволяющих описать репертуар коммуникативных стратегий Чехова, проливающих свет на связь двоякой событийности и жанровую трансформацию его рассказов. Цель статьи заключается в анализе двоякой событийности в поэтике Чехова с позиций коммуникативных стратегий. Задачи:

- 1) описание референтного содержания текста как объективного текста повествователя;
- 2) описание дискурсии как феномена дописывания текста читателем;

3) исследование соотношения объективного текста повествователя и субъективного текста читателя как соотношения коммуникативных стратегий автора и рецептивных ожиданий.

Обсуждение. Двоякая событийность Чехова обнаруживает себя в рассказах, фабула которых в сопряжении с сюжетом создает для читателя сюжет розыгрыша. Это сопряжение создается коммуникативной стратегией автора, мотивирующим читателя к дописыванию текста. Способы домысливания/ дописывания читателем текста с опорой на авторское повествование рассмотрены в одной из работ автора настоящей статьи [Абылхасова 2020: 257]. Анализ соотношения объективного повествования и субъективного текста читателя позволяет выявить способы и приемы активизации мысли и воображения читателя как результат коммуникативных стратегий автора. В настоящей статье применена методика реконструкции механизма «дописывания» текста читателем, которой посвящена одна из работ автора [Уразаева, Абылхасова 2020: 23].

Фабула рассказов Чехова основана на конфликтах повседневности, без напряженных страстей. Рассказы производят впечатление анекдотического и притчeveго произведения одновременно. Автор не рисует внутренний мир персонажа, не заостряет внимание на психологической мотивации поступков персонажей. Психологизм писателя проявляется в воссоздании внешних проявлений чувств героев – в жестах, мимике («мимический» психологизм), телодвижениях. Психологизм Чехова обнаруживает «скрытый» характер: писатель не изображает чувства и мысли героев, он создает для читателя ситуацию угадывания на основании их поступков и поведения. Иллюзия не-участия автора в описываемом событии, иллюзия незаинтересованности, нейтральности содержит вместе с тем в себе способы воздействия на читателя, направляющие его воображение по линии «активизации» текста.

Сюжет розыгрыша читателя заключен в заглавии рассказа «Выигрышный билет» (1887). С одной стороны, читательское восприятие направляется по пути ожидания радостного события, переживаемого героем произведения: «*Иван Дмитрич, человек средней, проживающий с семьей тысячу двести рублей в год и очень довольный своей судьбой*» [Чехов 1976: 107]. Известный по работам Э. Гуссерля феномен «преднамерение» [Гуссерль 1999: 182] подразумевает возможность альтернативного течения событий: «в качественных литературных текстах ожидания почти никогда не сбываются» [Изер: 205] и оставляет возможность для розыгрыша читателя повествователем.

Развитие сюжета: «*он назвал только серию и не спешит узнать номер счастливого билета. Томить и дразнить себя надеждой на возможное счастье – это так сладко, жутко!*» [Чехов 1976: 108] – осуществляется по линии разрыва ожиданий читателя. Давление фабулы на сюжет ослабляется, и повествование смещается на изображение настроения и чувств персонажей, их внутреннего мира. Восприятие читателя формируется резкой сменой настроений героев, что приводит к смене бытовой зарисовки с описанием умиротворенной, размеренной жизни накаленной обстановкой, где смыслообразующим центром становится «ненависть». Двоякая событийность заключается в переключении центра внимания читателя с билета на драму, которая разыгрывается перед ним. В прозрении героя: «*Иван Дмитрич припомнил своих родственников, и их лица, на которые он прежде глядел безразлично, казались ему теперь противными, ненавистными... И лицо жены стало казаться тоже противным, ненавистным*» [Там же: 110] – повторы лексем «*противный, ненавистный*» становятся разоблачением семейной идиллии. Лаконизм описания мыслей жены: «*У нее были свои радужные мечты, свои планы, свои соображения*» [Чехов 1976: 111] – становится недописанным текстом, направляющим восприятие читателя по пути создания текста на тему «поставить себя на место жены».

Суть двоякой событийности и «спрятанная» реакция автора выявляется в коллизии внезапного озарения: «*Серия 9 499, билет 46! Но не 26!*» [Чехов 1976: 111]. Повествователь использует прием двойной развязки. С одной стороны, билет несмотря на заглавие, оказался невыигрышным. С другой, финал истории: «*Уйду и по-*

вешусь на первой попавшейся осине» [Чехов 1976: 111] убеждает читателя в несостоятельности такого обещания и создает травестийный текст. Бессознательная настроенность читателя на легкий рассказ о выигрышном билете, о довольном своей жизнью «среднем человеке» и его семье посредством преднамеренных коррелятов предложений (Р. Ингарден) оборачивается разоблачением подлинной сущности героев.

Э.А. Полоцкая отметила ретардацию сюжетного движения у Чехова, выявив в его произведениях фазу «будничного течения событий» [Полоцкая 1979: 176]. По словам Б.И. Зингермана, в чеховском мире «испытание повседневностью более серьезно, чем испытание героя событием» [Зингерман 1988: 15].

Темой рассказа «Альбом» (1884) является лицемерие чиновников. Лицемерны Кратеров и Закусин, поздравляющие своего начальника Жмыхова с юбилеем. Их славословие выражено приемами высокого стиля: «И да развевается... ваш стяг еще долго-долго на поприще гения, труда и общественного самосознания» [Чехов 1975: 380]. Лицемерен и юбиляр Жмыхов, который сначала растроган до слез и считает альбом с фотографиями подчиненных высшей наградой за службу «не букве, а долгу», а потом смеется вместе с сынишкой над испорченным портретом подчиненного. Лицемерна дочь-гимназистка, которая называет альбомчик хорошеньким, при гостях обещает спрятать, а сама на следующий день выбрасывает из него фотографии чиновников. Нет лицемерия только в маленьком Коле, который дорисовывает чиновникам бороды и усы, прокалывает им булавкой глаза и играет в солдатики. Реакцией и поведением Коли автор обращает внимание читателя на более глубокую, проблему: Жмыхов не только лицемерен, он обладает высоким самомнением: «он, в самом деле, принес отечеству очень много пользы» [Чехов 1975: 381]. Двойкая событийность формируется бытовой зарисовкой, в которой типизированы мораль и нравы общества. И восприятие подарка детьми становится авторской стратегией повествования, рождающей в восприятии читателя новый текст – о нравах, царящих в обществе чиновничества.

Заглавие рассказа «Радость» (1883) настраивает читателя на ожидание благоприятного финала, однако первое предложение: «*Было двенадцать часов ночи*» [Чехов 1975: 12] – «корректирует» его. Смятение от сомнительной принадлежности новости к радости и тем более славе приводит к трансформации читательского ожидания. История о тщеславии подтверждает закономерность чеховской логики развития сюжета: «взаимопогашение завязки развязкой» [Цилевич 1976: 135]. А.Г. Горнфельд считает, что чеховские финалы актуализируют итог не референтного, а коммуникативного события: «в финалах выражается стремление автора привести читателя – вместе с героем – к размышлению о жизни» [Горнфельд 1939: 287].

Специфику чеховской двойкой событийности содержат рассказы «Горе» (1885), «Размазня» (1888), «Суд» (1886), в которых за казалось бы обыденными бытовыми сценами скрывается глубокая психологическая драма. Рассказ «Размазня» на фабульном уровне – о бессилии «маленького человека», которого мнимо сильный может «размазать». На сюжетном уровне это драма социального и этического плана. Двойкая событийность реализует две точки зрения на описанную ситуацию: с позиции «сильного» рассказчика и авторской корректировки с точки зрения униженного «маленького человека».

Заглавие рассказа «Горе» настраивает читательское восприятие на драматические события. Антиномия в портрете героя Григория Петрова: «великолепный мастер» и «непутевый мужик» – пронизана типичной для писателя иронией, направляющей воображение читателя на этот контраст. Однако фабула рассказа: токарь везет свою больную старуху к врачу – наталкивает на восприятие читателем двойкой событийности. Две версии расшифровки «горя» «маленького человека», когда его непутевость заслонена и вытеснена подлинным «горем» – болезнью родного человека и беззащитностью «маленького человека» перед ней – принимает характер монолога «маленького человека», который трансформируется в диалог с имплицитным читателем. Он опосредован диалогами героя с молчащей женой, с земским доктором. Погружая читателя во внутренний мир токаря и психологически создавая ситуацию сострадания и милосердия, писатель создает двойкую событийность, уничтожая сюжетом фабулу. По мере развития событий параллелизм: усиление выюги и усиление горя мастера: Матрена умирает – объясняет психологическую основу ретроспекции. Воспоминания токаря вместили описание 40 лет жизни героя, его путь от «великолепного мастера» к «никчемному мужику». Сбившись с пути, «маленький человек», охваченный горем и воспоминаниями, теряется во времени и пространстве и засыпает. И тут горе накрывает его с новой силой: пришедшему в себя Григорию сообщают, что он отморозил конечности и что жизнь его подходит к концу. Переключение писателем философских рассуждений токаря в мысли о бытовых делах, которые кажутся ему такими важными перед лицом смерти: необходимо отдать чужую лошадь, похоронить старуху – меняют не только стиль повествования, снижая драматический накал событий. Писатель реабилитирует «непутевого» героя, раскрывая в его прагматизме привычку к жизни как судьбу и силу человека. Вступающее в силу авторское резюме: «*за пьянством, драками и нуждой не чувствовалась жизнь*» и даже горе «*Не успело еще начаться..., как уж готова развязка*» [Чехов 1976: 233] – судьба «маленького человека» обусловлена как драма, сочетающая коллизии житейские с этическим выбором человека и его прозрением перед лицом смерти.

Заглавие рассказа «Суд» вызывает у читателя ассоциации, связанные с виной, преступлением и наказанием. Фабула рассказа оправдывает ожидания читателя: лавочник Кузьма Егоров подозревает сына в краже денег и созывает знакомых с тем, чтобы вместе с ними судить предполагаемого преступника, а при необходимости и учинить над ним расправу. Однако множественность коннотаций слова «суд» подразумевает и поиск справедливости. Противостояние фабулы и сюжета как источник чеховской двойкой событийности содержит интересный поворот в решении темы рассказа. Исход суда предreshen, он еще не начался, а под окнами уже «*толпится народ, пришедший посмотреть, как Кузьма Егоров своего сына пороть будет*» [Чехов 2018: 26]. На соотношение объективного повествования в субъективное влияние оказывает подтекст. В экспозиции для

внимательного читателя деталь: «*В воздухе, на лицах, в пени комаров тоска*» [Чехов 2018: 26] – концепт *тоска* обуславливает роль «маленьких» людей не только в их социальном положении, но и духовном.

Сюжетное строение рассказа обусловлено возможностью для каждого из участников суда высказать отношение. Очевидная для автора связь между высказыванием персонажа и его социальным положением оборачивается иронией автора и переосмыслением читателем. Так, дьячок Феофан Манафуилов мягок с «подсудимым», кажется, сочувствует ему, старается добиться некоей исповеди. И это неудивительно, к такому «милосердному» и отпускающему грех поведению персонажа обязывает его духовный сан и буквально усвоенные им догмы. Вместе с тем он просит героя признать вину, то есть допускает сомнения в том, что Серапион виновен. В это же время жандарм давит на Серапиона, требуя признания в преступлении. Его цель – запугать, задвить подсудимого авторитетом, он не ищет справедливости. Серапион пускается в пространные нравственно-философские рассуждения: «*Словами, папаша, в девятнадцатом столетии ничего не возьмешь, потому что теория, как вам самим небезызвестно, без практики существовать не может*» [Чехов 2018: 27]. Читателю кажется, что он не защищается лишь из-за того, что исход дела предрешен. Однако автор разоблачает героя одной фразой: «*Денег ваших я никогда у вас не брал, а ежели брал когда-нибудь, то по надобности...*» [Чехов 2018: 27]. Определенный цинизм в признании героя обусловлен давлением на него со стороны «судей».

Иронический пародийный дискурс заключается в смещении внимания читателя с портретов судей на Егорова-младшего. Двойкая событийность обнаруживает себя в финальной сцене рассказа. Серапион, снеся «терзания» без единого звука, покидает комнату, где проводилось «заседание», с гордо поднятой головой. Этим завершалось повествование в первой редакции, но позднее Чехов добавил еще одну деталь: даже после ухода многострадального молодого человека жандарм Фортунатов еще долго ходил по двору «красный, выпуча глаза» и говорил «Еще! Еще! Так его!», что снизило героический пафос поступка.

Каждый раз, меняя тактику, молодой человек силится то доказать, что деньги он не крал, то привести аргументы, оправдывающие то, что он их взял. У писателя человек мал как внешне, по своему социальному статусу, положению в обществе, так и внутренне, по причине скудости внутреннего мира, низости переживаемых им душевных терзаний.

Итак, выявление способов и приемов активизации мысли и воображения читателя показывает сущность двойкой событийности как ослабление фабулы и формирование особого типа отношения между автором и читателем. Соотношение объективного повествования, воплощающего референтное содержание текста, и субъективного – «дописываемого» читателем, убеждает в важности его включения в изображаемую автором действительность.

Заключение. Исследование структуры двойкой событийности Чехова обладает перспективами, направленными на расширение концепции события. Это изучение подтекста, приемов литературного и игрового поведения скрытого автора, формулы сюжета, в составе которого дописывание текста читателем являет часть коммуникативного события. Соотношение коммуникативных интенций автора и рецептивных ожиданий читателя в аспекте концепции события позволяет охарактеризовать структуру пародийного дискурса, приемы литературной игры и амплуа героев рассказов как специфику репертуара коммуникативных стратегий автора, а также расширить представление о «маленьком человеке» Чехова.

Библиография

Абылхасова К.С. Двойкая событийность в рассказе А.П. Чехова и восприятие читателя // Пушкинские чтения-2020. Художественные стратегии классической и новой словесности: жанр, автор, текст. Материалы XXV-ой Международной научной конференции. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 257–264.

Горнфельд А. Чеховские финалы // Красная новь. – 1939. – № 8-9. – С. 286–300.

Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. – 199 с.

Зингерман Б.И. Театр Чехова и его мировое значение. – М.: Наука, 1988. – 384 с.

Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://readeralexey.narod.ru/Library/Iser_2004.pdf

Катаев В.Б. Истинный мудрец // Философия Чехова: материалы Международной научной конференции. – Иркутск: Иркут. гос. ун-т, 2008. – С. 68–75.

Полоцкая Э.А. А.П. Чехов. Движение художественной мысли. – М.: Советский писатель, 1979. – 176 с.

Степанов А.Д. Новые англоязычные работы о Чехове // Вестник СПбГУ. – Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2016. Вып. 3. – С. 187–193.

Тюпа В.И. Анализ художественного текста. – М.: Академия, 2009. – 336 с.

Тюпа В.И. Нарратология как аналитика повествовательного дискурса («Архиерей») А.П. Чехова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. – 58 с.

Уразаева К.Б., Абылхасова К.С. Концепция события в рассказах А.П. Чехова и «дописывание» текста читателем // Cross-Cultural Studies: Education and Science. Vol. 2, Issue 2 (2020), pp. 21–31. ISSN-2470-1262.

Цилевич Л. М. Сюжет чеховского рассказа. – Рига: Звайгзне, 1976. – 238 с.

Чехов А.П. Альбом // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наука, 1974-1982. Т 2. [Рассказы. Юморески], 1883-1884. – М.: Наука, 1975. – С. 380–382.

Чехов А.П. Выигрышный билет // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наука, 1974-1982. – Т 6. [Рассказы], 1887. – М.: Наука, 1976. – С. 107–111.

Чехов А.П. Горе. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наука, 1974-1982. – Т. 4. [Рассказы, юморески], 1885-1886. – М.: Наука, 1976. – С. 230–234.

Чехов А.П. Радость // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наука, 1974-1982. – Т. 2. [Рассказы. Юморески], 1883-1884. – М.: Наука, 1975. – С. 12–13.

Чехов А.П. Суд. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. – С. 26–31.

**Заемство в художественном тексте: взгляды А.С. Пушкина
(на материале романа «Евгений Онегин»)**

Изыумская Светлана Сергеевна

Южный федеральный университет, Россия
344000, г. Ростов-на-Дону, Б. Садовая 105
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: svetlana.druga@yandex.ru

Аннотация. Статья затрагивает актуальный вопрос современной лингвистики о функциональном статусе заимствований в художественном тексте (на материале романа «Евгений Онегин»). В центре внимания – соотношение понятий «художественный текст», «великое русское слово», «чистота языка», «мера функционирования иноязычных слов», «заимствованные слова» и «языковая личность». Теоретическая значимость статьи состоит в том, что она вносит определенный вклад в исследование «вечного» вопроса о мере использования иноязычных слов. Прошлый опыт всегда помогает выбрать правильный путь в будущем, направленный на улучшение «языкового вкуса эпохи».

Ключевые слова: художественный текст, заимствование, автор, функционирование, иноязычное слово, чистота речи.

УДК 821.161.1.0

**Borrowings in a literary text: A.S. Pushkin's views
(a case of the "Eugene Onegin" novel)**

Svetlana S. Izyumskaya

Southern Federal University, Russia
344000 Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Str., 105
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: svetlana.druga@yandex.ru

Abstract. Drawing on the "Eugene Onegin" novel the article explores the topical issue of modern linguistics concerning the functional status of borrowings in a literary text. The focus is on the correlation of the concepts of "literary text", "great Russian word", "purity of language", "limit of functioning of foreign words", "borrowed words" and "linguistic personality". The theoretical significance of this paper consists in a contribution to the study of the "eternal" question of the use of foreign words. The past experience always helps us choose the correct future path aimed at improving the "linguistic taste of an era".

Keywords: literary text, borrowing, author, functioning, foreign word, speech purity.

UDC 821.161.1.0

Введение. По проблеме заимствованных слов как в отечественной, так и зарубежной лингвистике к XXI веку накоплен достаточно обширный материал (Я.К. Грота, А.И. Соболевского, Р.А. Будагова, Р.Ф. Брандта, Е.Д. Поливанова, А.А. Потемни, М.М. Покровского, Е.Д. Поливанова, Е.Ф. Карского, В. Христиани, В.М. Аристовой, А.А. Брагиной, В.В. Виноградова, Н.М. Шанского, Д.Н. Шмелева, А.А. Реформатского и др.). Эта проблема находит отражение в диссертационных исследованиях Е.В. Сенько, С.И. Алаторцевой, М.Н. Черкасовой, Г.В. Павленко, М.Ю. Семеновой, К.В. Западной, С.Г. Алетян и др. Однако ряд вопросов проблемы заимствования не получили еще достаточного освещения в лингвистике. К ним относятся вопросы, затрагивающие соотношение понятий «коммуникативная стратегия», «коммуникативная тактика», «языковая личность», и «заимствование».

Судьба великого русского языка еще в конце XVIII и начале XIX веков волновала многих известных писателей, поэтов, мыслителей (Д.И. Фонвизина, Г.Р. Державина, Н.М. Карамзина, А.П. Сумарокова, А.С. Грибоедова, В.А. Жуковского, А.А. Бестужева-Марлинского, Н.М. Языкова, П.А. Вяземского, Н.И. Новикова, А.М. Жемчужникова, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, А.Я. Маркова, А.Н. Толстого, А.К. Югова, В.Д. Иванова и др.). Так, Д.И. Фонвизин в комедии «Бригадир» высмеял загрязнение русского языка заимствованиями, а А.С. Грибоедов в «Горе от ума» пресыщение русской речи галлицизмами назвал смесью «французского с нижегородским».

Обсуждение. Проблема сохранения чистоты русского языка и меры функционирования заимствованных слов в русском языке была в центре внимания А.С. Пушкина, который, как известно, любил русский язык с силой и страстностью великого патриота и назвал его «богатым и прекрасным», «гибким и мощным в своих оборотах и средствах», «предприимчивым и общежительным в своих отношениях к чужим языкам» [Виноградов 1949: 31]. Оскорбление русского языка великий писатель воспринимал за оскорбление, лично ему нанесенное [Виноградов 1949: 31].

В 1826 году А.С. Пушкин взволнованно отмечал: «Прекрасный наш язык под пером писателей и неученых и неискusstных быстро клонится к падению. Слова искажаются, грамматика колеблется...» [Пушкин 1936: 295]. В своих работах автор стремился отобразить ключевые качества великого русского языка (богатство, разнообразие).

разие, выразительность, чистоту, ясность и др.), затрагивая актуальные вопросы первой половины XIX века, определяющие судьбу родного языка.

«Вечный» вопрос о мере использования заимствованных слов в русском языке находит отражение в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин», который В.Г. Белинский справедливо назвал «энциклопедией русской жизни». Автор остроумно иронизирует по поводу европейского жеманства и французской изысканности в русском языке.

На страницах художественного текста «Евгений Онегин» имеется большое количество заимствованных слов европейского происхождения, отражающих период активного вхождения слов из европейских языков в русский язык. Тем не менее, автор убежден, что необходимо соблюдать меру в использовании иностранных слов, не засорять великий русский язык. А.С. Пушкин, как и другие мыслители, был убежден в неоспоримом превосходстве русского языка над европейскими языками.

Как известно, XIX век – это время активного вхождения слов из европейских языков в русский язык (из французского, английского, в основном слова, обозначающие еду, одежду, предметы домашнего обихода; из немецкого – род человеческой деятельности). Тем не менее, автор убежден, что необходимо соблюдать меру в использовании иноязычной лексики, не засорять великий русский язык.

В примечании к «Евгению Онегину» А.С. Пушкин с горечью отмечал, что наши писатели слишком редко обращаются к Словарю Российской Академии – вечному памятнику попечительной воли Екатерины и просвещенного труда наследников М.В. Ломоносова, строгих и верных опекунов языка отечественного [Пушкин 1909: 328].

Появление иноязычных лексем не нарушает коммуникативной ясности, поскольку автор дает необходимое количество лексических уточнителей (слов, которые в препозиции или в постпозиции обосновывают появление иноязычных лексем). В зависимости от конкретной ситуации общения, способствующей появлению иноязычных лексем, лексический уточнитель реализует ключ общения в художественном тексте А.С. Пушкина. Как правило, в ироничной, дружеской, юмористической форме или иной, автор дистанцируется от всего иноязычного. Импликативность таких явлений очевидна. В художественном тексте импликативность проявляется – как подтекст, а «глубина текста» – как возможная неоднозначность интерпретации смысла [Карасик 2004: 249].

Например: Я знаю, дамы хотят сделать

Читать по-русски. Право, страх! [Пушкин 1909: 262].

Осмысление сообщаемого с учетом импликативности способствует появлению определенных интерпретативных ходов:

1) автор иронизирует по поводу европейского жеманства, злоупотребления иноязычной лексикой великосветской молодежи первой половины XIX века;

2) недостаточное обращение к чтению русских текстов вызывает серьезную озабоченность автора.

В художественном тексте А.С. Пушкин прибегает к различным способам ввода иноязычных лексем: столкновение иноязычного элемента с русским словом, примечание разъяснительного характера, иноязычные вкрапления. Среди различных способов ввода иноязычных слов интерес представляет столкновение иноязычного элемента с русским словом, близким по семантике. Например:

Недуг, которому причину

Давно бы отыскать пора,

Подобный английскому *сплину*

Короче: Русская хандра

Им овладела понемногу... [Пушкин 1909: 244].

В пространстве художественного текста появление в препозиции к исконно русскому элементу просторечного слова *короче* способствует созданию комического эффекта. При этом «стрелы» остроумия направлены на реализацию ключевого коммуникативного намерения автора – влиять на восприятие читателя, усовершенствовать «языковой вкус».

Появление иноязычного слова в поле художественного текста автор обосновывает в примечании разъяснительного характера. Не нарушая этику употребления, автор определяет уместность и экономичность данной лексемы в текстовом пространстве. Так, при вторичном вводе в ткань художественного текста слова *сплин* английского происхождения автор дает разъяснительное комментирование (в примечании к роману). Причудницы большого света! Так недоступны для мужчин, что вид их уж рождает *сплин* [Пушкин 1909: 244]. В примечании к слову *сплин* автор заявляет следующее: "Вся сия ироническая строфа не что иное, как тонкая похвала нашим соотечественницам. Так Буало, под видом укоризны, хвалит Людовика XIV. Наши дамы соединяют просвещение с любезностью и строгую чистоту нравов с этою восточною прелестью, столь пленившую г-жу Сталь" [Пушкин 1909: 329]. Характерными признаками данного способа ввода иноязычных элементов являются следующие:

1) стремление автора иронично выразить «похвалу» просвещенности соотечественницам;

2) намерение сократить дистанцию и критически переосмыслить в мягкой форме актуальные вопросы своего времени.

В первой половине XIX века довольно широко в речи русской интеллигенции использовались иноязычные вкрапления (французские, английские, немецкие, латинские). Это явление вызвало неоднозначную оценку в социуме. В художественной литературе А.С. Пушкина присутствуют различные по строению и семантике иноязычные вкрапления. Например:

В высоком Лондонском кругу

Зовется vulgar. Не могу...
 Люблю я очень это слово,
 Но не могу перевести:
 Оно у нас покамест ново,
 И вряд ли быть ему в чести,
 Оно б годилось в эпиграмме [Пушкин 1909: 308].

В данном примере автор включает как в препозицию, так и в постпозицию разъяснительное комментирование иронического характера иноязычной лексемы. Иллокутивные составляющие «ирония», «юмор», «сарказм» реализуются в нескольких строках. Вербальное «обрамление» иноязычных слов автора может выполнять следующие функции:

- 1) готовит читателя к его появлению в пространстве художественного текста;
- 2) дистанцирует иноязычную лексику из контекста.

Появление иностранных слов на русской почве должно быть обосновано следующими факторами:

- 1) наличием/отсутствием в языке-реципиент эквивалентов иностранных слов;
- 2) степенью точности в выражении иноязычным словом сути предмета, т.е. в обозначении им реалии;
- 3) этикой использования иностранного слова с точки зрения понимания и восприятия читателем (т.е. умением грамотно использовать определенные иностранные слова, избегая злоупотребления ими).

В пространстве художественного текста (роман «Евгений Онегин») позиция А.С. Пушкина подтверждается конкретными примерами. Например:

Но панталоны, фрак, жилет,
 Всех этих слов на русском нет
 А вижу я, винюсь перед вами,
 Что уж и так мой бедный слог
 Пестреть гораздо меньше б мог
 Иноплеменными словами,
 Хоть и заглядывал я встарь
 В Академический Словарь [Пушкин 1909: 242].

Автор, включая иноязычные слова в ткань художественного текста, как бы извиняется перед читателем, раскрывает свою позицию («Хоть и заглядывал я встарь в академический словарь»).

Заключение. Судьба русского языка на рубеже XVIII – XIX вв. волновала многих известных мыслителей. По словам великих филологов, славистов, лингвистов, писателей, поэтов (Ф.И. Буслаев, С.И. Ожегов, В.И. Даль, Ю.К. Грот, В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Б.В. Томашевский, Д.С. Лихачев, А.П. Сумароков, Н.И. Новиков, Н.М. Карамзин, К.Н. Батюшков, А.А. Палицын, В.А. Жуковский, А.А. Бестужев-Марлинский, Н.М. Языков, П.А. Вяземский, А.М. Жемчужников, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, И.А. Бунин, В.Ю. Брюсов, К. Паустовский, В.Д. Иванов и др.), величие русского языка является неоспоримым свидетельством великих жизненных сил русского народа, его оригинальной и высокой национальной культуры и его славной истории.

В первой половине XIX века в произведениях А.С. Пушкина нашли отражение прогрессивные идеи о роли иноязычных слов в русском языке. На наш взгляд, очень полезно для правильного подбора позиции в отношении к тому или иному языковому вопросу настоящего времени сослаться на опыт прошлого.

В век инноваций и компьютерных технологий необходимо возродить любовь к богатству русского языка, ссылаясь на опыт великих мастеров слова. Великий русский язык, подобно воде океанов, способный к самоочищению и «уважению культуры национальной языковой среды, мог преодолеть негатив языка» [Воробьев 1998: 15]. Прошлый опыт всегда помогает выбрать правильный путь в будущем, направленный на улучшение «языкового вкуса эпохи».

Библиография

- Виноградов В.В. Пушкин А.С. – основоположник русского литературного языка. – М., 1949. – С. 31.
 Воробьев В.В. Государственный язык России // Народное образование. – 1998. – №5. – С. 15.
 Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
 Пушкин А.С. Библиотека великих писателей / под редакцией С.А. Венгерова. – Издание Брокгауз-Ефрон. С.-Петербург, 1909. – 268 с.
 Пушкин А.С. Полн. собр. соч. – Т. 5. – М., 1936. – 295 с.

Языковая картина мира в авторской песне Булата Шалвовича Окуджавы

Микулац Ирина

Университет Пулы им. Юрая Добрилы, Хорватия
52100, г. Пула, ул. И. М. Роньгова, д. 1
доктор филологических наук
E-mail: irena.mikulaco@unipu.hr

Аннотация. В работе определяется термин *авторская песня* в контексте жанра и языковая картина мира на примере анализа стихотворения «По Смоленской дороге леса, леса, леса...» Булата Шалвовича Окуджавы, «отца авторской песни».

Ключевые слова: авторская песня, бард, языковая картина мира, Булат Шалвович Окуджава.

УДК 821.161.1.0

Linguistic worldview in Bulat Shalvovich Okudzhava's bard song

Irena Mikulaco

Juraj Dobrila University of Pula, Croatia
52100 Pula, Ivana Matetića Ronjgova Str., 1
PhD in Philology
E-mail: irena.mikulaco@unipu.hr

Abstract. This paper defines the term *bard song* in the context of the genre and the linguistic worldview drawing on the poem "On the Smolensk road forests, forests, forests ..." by Bulat Shalvovich Okudzhava, known as "the father of the bard song".

Keywords: bard song, bard, linguistic worldview, Bulat Shalvovich Okudzhava.

UDC 821.161.1.0

*Все пройдет, как с белых яблонь дым.
Увяданыя золотом охваченный,
Я не буду больше молодым.*
Сергей Есенин

*И друзей созову, на любовь свое сердце настрою,
а иначе зачем на земле этой вечной живу...*
Булат Шалвович Окуджава

Введение. Тема данной работы – барды, поэты, поющие свои стихи под гитару, а свою песню называют «авторская песня». Самое главное в авторской песне – текст, информация, поэзия. «Песня, ее музыкальный строй, стихи», самое искреннее волнение автора, его манера держаться на сцене, коммуникация с публикой – «все это вместе и является живым и волнующим сколом человеческой души» как говорил Юрий Визбор [Электронный ресурс: <https://www.culture.ru/persons/2349/yurii-vizbor>, дата обращения 11.07.2020 г.]. Авторская песня отражает языковую картину мира автора стихов и музыки. В работе рассматриваются барды во взаимоотношении культуры и политики с 60-х до 80-х годов XX века. Бардовская песня подвергалась цензуре, а барды – гонениям, т.е. некоторые из них стали эмигрантами. В песнях отражаются чувства и жизненные ситуации бардов. Мотивы в авторской песне непосредственно относятся ко Второй мировой войне и "новой" культурно-политической ситуации в России. Песни бардов – борьба ума против «железного занавеса», репрессий, которые десятилетиями чувствовались в СССР. Бардовские песни с упрямой настойчивостью указывают на красоту и благородность жизни вопреки темной и некрасивой жизненной реальности. Барды своими песнями указывали на то, что жизнь течет, несмотря на то, кто пришел к власти, а человеческий дух не может быть сломлен. Песни делают время, т.е. их формирует дух времени, культурный и социальный контекст. Языковая и концептуальная картина мира отражаются в авторской песне. Когнитивная лингвистика «отвечает на вопрос: как человек познает мир, как создаются ментальные пространства» [Рублева 2004: 141]. В связи с тем, «концептосфера вносит в себе все богатство одного народа, объединяет язык, культуру, литературу, фольклор, науку, историю, искусство, религию» [Микулац 2020: 1007]. Термин *языковая картина мира* отражается в философских понятиях, важных для национальной культуры или концептов, отражающих национальную ментальность.

Материалы и методы. В работе использовались научные источники, посвященные языковой картине мира, творчеству бардов и стихотворения Булата Шалвовича Окуджавы. В анализе обращалось внимание на термин «авторской песни» и проблематику наименования жанра. Объектом изучения являются стихотворения Б.Ш. Окуджавы. Предметом анализа – интерпретация понятий языковой картины мира на примере стихотворения «По Смоленской дороге леса, леса, леса...».

Обсуждение. *Авторская песня* часто воспринимается как движение, объединяющее поэтов, композиторов, исполнителей этого жанра. Авторская песня имеет более узкое значение: она относится к поэтам, которые са-

ми поют свои стихи. Термин *авторская песня* придумал самый известный бард, Владимир Высоцкий, который в этом смысле сказал: «Сам пишу тексты, мелодии, сам исполняю». Кроме термина *авторская песня* употребляются некоторые термины, которые толкуются по своему значению. Первый из них *шансон* (франц. *chanson* – песня). Шансоном сначала назывались полифонические песни XV–XVI вв. Они были подготовлены балладами, рондо Гильома де Машо (XIV век). Шансон разрабатывались франко-фламандскими композиторами «нидерландской школы» в XVI веке достигли ярко национальной (в частности, программно-звукописной) характерности при усилении гомофонного начала в творчестве крупнейшего представителя французской музыки Ренессанса К. Жанекена, а также у К. Сермизи, П. Мулю, П. Сертона, Г. Котле, К. Аежена, К. Гудимела. В начале XVII века вытеснены гомофонными песенно-романсными жанрами [Большая советская энциклопедия 1974: 112]. В конце XIX и в XX вв. шансоном назывались французские эстрадные песни. Авторами или участниками создания их текстов и музыки нередко были исполнители шансона и назывались *шансонье*. *Песня* – наиболее распространенный род вокальной музыки. Песни разделяются на народные (народное творчество) и профессиональные. Они различаются по жанрам, складу, формам исполнения и другим признакам (революционная и бытовая, лирическая и гимническая, одноголосная и многоголосная, сольная и хоровая, с сопровождением и без него, для профессиональных певцов и для массово исполнения). В некоторых языках термин *песня* (немецкий *Lied*, французский *chanson*, английский *song*) относится и к *романсу*. Песне свойствен особый тип связи музыки и слова. Мелодия песни является выражением образного содержания текста в целом. В отличие от романса, она не связана с отдельными поэтическими образами или речевыми интонациями текста. При этом мелодия и текст подобны по структуре: они состоят из равных (а в музыке одинаковых) построений – строф или куплетов (часто с рефреном – припевом). Внутреннее музыкальное членение также соответствует членению поэтической строфы. Благодаря этому, мелодия песни может исполняться и с другими словами – при условии сохранения строфического строения и размера первоначального текста. *Романс* – камерное музыкально-поэтическое произведение для голоса с инструментальным сопровождением [БСЭ 1974: том 22, 112]. Термин возник в Испании. В некоторых странах романс и песня обозначаются одним и тем же словом: немецкий *Lied*, английский *song*. В России – вокальное произведение с текстом на французском языке (хотя написанное русским композитором) вначале называлось *романсом*, а с текстом на русском языке – *российской песней*. В романсе мелодия теснее, чем в песне, связана со стихом, отражает не только общий его характер и поэтическую структуру, но и отдельные образы, ритмические и интонационные частности. Инструментальное сопровождение имеет значение, является равноправным с вокальной партией. *Романс* синтетический, музыкально-поэтический жанр. *Дворовая песня* – песня с простой тематикой из жизни в городе, ее пели под гитару. *Дворовую песню* еще называли *городской песней* и *городским романсом*. Эти песни были бесхитростные. Они были результатом потребности в простом общении с людьми, в нормальном, но не упрощенном разговоре со слушателями. Эти песни были рифмованы для простоты, чтобы их легко запомнить. «В каждой из песней была одна, как говорится, но пламенная страсть: в них было извечное стремление человека к свободе, к любимой женщине, к друзьям, к близким людям, была надежда на то, что его будут ждать». [Высоцкий 1988: 115]. Существовала *студенческая песня* и *самодельная песня*, которая стала популярной после Второй мировой войны. Сложилась история *самодельной песни*. Дмитрий Соколов объясняет контекст создания авторской песни [Электронные ресурсы. <https://bard-cafe.komkon.org/stas/aboutksp.htm>; <http://mifiart.com/content/315/>, дата обращения 1.06.2020 г.]: «Молодые люди, студенты для самоутверждения в жизни шли в далекий и трудный поход, знакомились с чудесными местами и природой, пели у костра любимые песни. Тут появляется музыкальный инструмент, гармонично сочетающий в себе небольшой вес, имеет огромные музыкальные возможности, легкость обучения – неприхотливая походная гитара». И поехала – полетела песня дальше. Кто-то не так запомнил, позабыл – присочинил свое слово, мелодический ход, дополнительные аккорды. Можно наблюдать те же самые черты, как у фольклора: устность, вариативность, анонимность. Об авторах почти никогда не спрашивали, и песня так и гуляла: например: "Мы ее на Урале услышали!". Люди, которым талант дал возможность сочинять песни, становились тоже постепенно другими. Каждый из бардов стал Личностью. Их творения вышли за рамки малой группы, в которой они рождались. Начали действовать законы творчества. Естественно, у каждого автора свой творческий мир, своя языковая картина мира. Барды писали об окружающем их мире и реагировали на явления в обществе. Песни были отражением сопротивления "управления культурой", т.е. сопротивлялись правителям, которые решали, что возможно, а что невозможно, как надо петь. Такая ситуация бардам стала главным творческим толчком. *Барды* стали продуктом времени, но одновременно, они являются продолжением долгой литературной традиции. Клубы самодельной песни (КСП) были «местом, которое помогало любому туда входящему почувствовать себя Человеком, найти единомышленников, стряхнуть хоть на время духовное давление. В клубе люди могли проявить практически любые свои творческие наклонности – лидера-руководителя, электронщика, хозяйки гостиной, души общества, архивиста-собирателя и т.д.» [Электронные ресурсы. <https://bard-cafe.komkon.org/stas/aboutksp.htm>; <http://mifiart.com/content/315/>, дата обращения 1.06.2020 г.]. Некоторые клубы начали проводить фестивали песни, приглашали известных людей в жюри, организовали творческие мастерские. Фестивали стали важными, причиной были знакомства, общение, разговоры. Когда любители-собиратели стали систематизировать песни известных бардов – Ю. Визбора, Б. Окуджавы и многих других, оказалось, что почти все они первую свою песню написали (так они говорят) где-то в 1953 году. Окуджава свои знаменитые песни написал в 1956–57 годах. В апреле 1959 года был первый концерт-смотр-конкурс самодельных студенческих песен шести вузов. Первое место получила команда МГПИ во главе с Визбором. Студенты начали организовывать встречи при вузах, пели песни разных авторов. Такие встречи стали называть Клубом студенческой песни, потом самодельной песни – КСП. В 1967 году организовали первую научную конференцию по проблемам самодельного песенного творчества, которая собрала

более 70 человек-бардов, литературоведов, музыковедов, социологов и узкий круг просто любителей. В 1967 году было двенадцать таких клубов, а Московский КСП был признан властями. К 1976 году групп КСП стало больше 200. И наконец, *авторская песня*. Причина ее популярности в ее дружественном настрое, в возможности разговаривать с людьми нормальным человеческим языком. Она оттого легко запоминается и нравится людям, потому что она не диктует. Авторская песня просто является выражением человеческих эмоций. Поэты задавались в своем творчестве социальными и политическими вопросами. Авторская песня родилась из серьезных и трагических раздумий о жизни человека, из острых сюжетов, из клокотания души. Авторская песня совершенно самостоятельный вид искусства. Ей не нужно никаких сцен, никаких рампы, никаких фонарей. Барды свои песни пели везде: в ангарах, на стадионах, в комнатах, в подвалах, на чердаках – везде, где им было угодно.

Родовые свойства жанра авторской песни можно определить как конкретность, камерность (потому что в песне все очень интимно и искренне), неподцензурность. Барды в своих песнях выражали свою свободу, она стала социальным явлением, несмотря на цензуру. Тогдашний масштаб, определил инструмент – не громче голоса, сходный по диапазону, мобильный, благодаря своему весу. Инструментом бардов стала гитара. Ее естественность совпала с окружающей средой, соединилась с природой, в которой она звучала, у костра, среди узкого круга близких людей, близка интимному тону тихого разговора, когда открывается душа. Непретенциозность и доступность – тоже родовые свойства авторской песни. Песня результат творчества души и сердца автора, который олицетворяет уникальную личность. В песне важнее всего текст, который переносит тревоги поколения, мысли и эмоции автора, своим особым эстетическими образами. Музыка тоже особая, характерна для каждого барда, и гитара иногда ненастроенная, но, кажется, что именно так и должно быть. Под жанрами авторской песни можно считать *эстрадную, актерскую и эстетскую* авторскую песню. Понятно, что классификационные границы практически никогда не имеют четкого рисунка и поэтому подробные объяснения для настоящей работы неважны. Авторскую песню исполняет *бард, шансонье, менестрель*. Крупнейшие представители французского шансона *шансонье* [франц. *chansonier*, от *chanson* – песня] Морис Шевалье, Ж. Брассенс, Эдит Пиаф, Шарл Азнавур... «Менестрель, бард един во всех лицах. Он пишет музыку, он сочиняет слова, он сам исполняет свое произведение». [Визбор 1981: 5], в большинстве под гитару, самый доступный инструмент. Слово *бард* происходит от кельтского *bardo* – певец. Барды были народные певцы-сказители, лирические поэты древних кельтских племен Галлии и Британии. Барды были известны римлянам еще во втором веке до нашей эры. Самобытный эпос бардов – национальное наследие кельтской культуры, складывался в первые века нашей эры и сохранялся в течение почти XV веков. Большинство барды состояли на службе у королей и знатных лиц и получали от князя определенную плату за каждую новую песню. Другие бродили по стране (бродячие барды), выпрашивая награду за свои стихи и угрожая "закласть" в случае отказа, т.е. они жили случайными доходами. Впоследствии барды стали профессиональными поэтами (бродячими или живущими при княжеских дворах) – главным образом Ирландии, Уэльса и Шотландии. В Средние века барды были организованы в цехи. Вплоть до второй половины XVI века в Англии устраивались состязания певцов (эйстедфоды), которые были хранителями народных преданий старины. Старинные собрания их в Ирландии (Эйстедфоды, Eisteddfodau, Заседания), где раздавались призы за лучшие стихи и музыку, прекратились в 1568 году, но были возобновлены в 1822 году и с тех пор происходят в Уэльсе ежегодно. В Средние века барды подвергались гонениям со стороны властей, при королеве Елизавете за подстрекательство к восстанию ирландцев против Англии, их приговаривали к смертной казни. С упадком феодального патриархального строя сословие бардов исчезло. Главным жанром их поэзии были панегирики в честь героев и князей – покровителей, а также сатиры на их врагов. Отсюда видна политическая роль бардов. Наряду с древней прозаической сагой, с X века, на те же сюжеты, главным образом героические планы, возникали песни-баллады, не утратившие своей поэтической ценности. В репертуаре бардов были также боевые, религиозные, сатирические песни; элегии, эклоги (эклога, из греч. *ekloge* – выбор; повесть – пастушеская песня из какого-то буколического сборника). Барды пели, аккомпанируя себя на сходном лире инструменте *круите* (crwth), *кромте*, в начале щипковым (струнный инструмент: гитара, мандолина, арфа, гусли, балалайка), а затем смычковом (смычок – слегка изогнутая деревянная палочка с натянутым вдоль нее пучком конских волос, который водят по струнам для извлечения звуков). Метрика бардов крайне сложна, язык вычурен, полон метафор и архаизмов. Позднее барды сохранились во французской Бретани, в Шотландии, в Уэльсе и Ирландии.

Последним бардом считают Турлоу О'Кэрлена (1670-1738) [БСЭ 1926: том 4, 234]. В западноевропейской литературе значительную роль сыграли подражания поэзии бардов, т.е. некоторые мотивы и приемы поэзии бардов были усвоены лирикой XVIII века. Хотя музыка песен бардов того времени не сохранилась, о ее характере позволяют судить поэтические особенности песен, по-видимому, определенные элементы музыки песен бардов вошли в народную песенность. Оказалось, что барды сделали значительное влияние на развитие национального музыкального творчества. Самое слово *бард* и в русской поэзии стало синонимом певца, поэта. В России, примерно с 50-х годов. Юрий Визбор определил бардов: «...речь идет о молодых людях, сочиняющих песни и аккомпанирующих себе на гитаре» [Электронный ресурс. URL: <http://www.moshkow.pp.ru:5000//win>, дата обращения 14.07.2020]. Почему барды играют на гитаре? Она легка (по весу), доступна, легко переносится и удобна на путешествиях как хороший дух компании и аккомпаниатор. На гитаре можно играть рок музыку, а можно сыграть самые сложные и возвышенные классические произведения, как например, Баха.

Песни русских бардов, которые до сих пор поются во всех уголках мира, являются шедеврами, не только русской, но и всемирной поэзии. Между средневековыми бардами и русскими бардами шестидесятых и семидесятых годов двадцатого века имеется сходство. И бродячим бардам и бардам XX века сходна любовь к путешествиям и песни, и одни и другие подвергались гонениям со стороны властей, а для каждого человека, а

особенно для поэта, артиста, художника, нет ничего худшего, чем ограничения и запрещения его творчества. Как Арик Крупн пел: «Мои песни неуместны в городах, в концертных залах, потому что эти песни для дорог и для привалов». Юрий Визбор красиво сказал, говоря о песне: «Только песня, пропущенная, как кровь, через сердце, становится высоким, волнующим искусством». Бардам не было легко писать песни в среде, которая не понимала своих творцов. Их песни цензурировались. Барды подвергались гонениям, а самое страшное для них состоялось в том, что они не могли печатать свои стихи. Песня стала нуждой, образом мышления, жизни. Песня стала атрибутом авангардных слоев общества, думающих людей. Каждый бард был своеобразной личностью. Их творчество было согласно с их жизненным опытом – житейским, нравственным, эстетическим. Среди авторов бардовской песни являются многие, о которых стоит писать доклады и заниматься их творчеством.

Среди них Булат Шалвович Окуджава, которого почти все барды считали «отцом авторской песни». Русские барды как, например, Владимир Высоцкий, Юрий Визбор, Новелла Матвеева, Юлий Ким, Евгений Клячкин и другие, заслужили свои места в плеяде известных бардов и каждый по-своему (своими темами, различным способом пения, различным стилем) способствовал развитию авторской песни и воспитал поколения на авторской песне. Благодаря этому, продолжится жизнь авторской песни, а с ней и клубы ее поклонников. Время, в котором существовали и действовали барды, определило их творчество. Индивидуальная судьба каждого из них устроилась по-своему, и каждый из них стал особой личностью.

Булат Шалвович Окуджава (9 мая 1924 – 12 июня 1997) – поэт, прозаик, кинодраматург, редактор, автор более 800 стихотворений и 200 песен. Выступления Окуджавы проходили в разных странах мира: Австралии, Австрии, Болгарии, Великобритании, Венгрии, Израиле, Испании, Италии, Канаде, США, Финляндии, Швеции, Хорватии, Японии. Произведения Окуджавы переведены на множество языков и изданы во многих странах мира. С 1956 года Окуджава одним из первых начинает выступать как бард (автор стихов и музыки песен и как их исполнитель) и его песни привлекли внимание публики. Магнитофонные записи его выступлений, принесли Окуджаве широкую популярность. Его песни звучали в кинофильмах и спектаклях, в концертных программах, в теле- и радиопередачах. Первый диск вышел в Париже в 1968 году, несмотря на сопротивление тогдашних, советских, властей. Значительно позже диски вышли в СССР. В настоящее время в Государственном литературном музее в Москве создан фонд магнитофонных записей Окуджавы, насчитывающий свыше 280 единиц хранения. На стихи Окуджавы пишут музыку профессиональные композиторы.

Булат Окуджава в своих песнях говорит о любви, о дружбе, об Арбате. Творчество Окуджавы результат времени, в котором оставил свой след. В его творчестве воспринимается отзвук репрессий, фронта, мрака послевоенных лет, обманутых надежд оттепели, реваншизма брежневщины. Окуджава говорил от имени своего поколения, народа и стал популярным. Его снимали на магнитофоны и знакомые и незнакомые, которые приглашали Окуджаву в свой дом. Таким образом, обрел неподконтрольность, неподцензурность, печатался в самиздате и его песни понимали как воздух нового времени. Каждое время имеет свои пророки. Окуджава был свежим воздухом поколения.

Стихотворения Булата Шалвовича Окуджавы указывают на то, что Окуджава был отличным знатоком стихосложения, учителем многих поколений. Окуджава был сжитым с политической ситуацией бывшего Советского Союза, которая на каждом артисте оставила следы и стала источником стихотворений. Новизной не было пение под гитару, а тематика его стихотворений и способ, каким Окуджава пел. Все это вместе создало жанр авторской песни. Окуджава своим мягким баритоном представлял все оттенки грустного времени, в котором существовал. В его пении нет больших взлетов и падений мелодии, ни большой разницы форте и пиано. Все песни музыкально сбалансированные. Из песен сложилось впечатление, что у него был мягкий характер. Он не кричал, не хрипел, как В. Высоцкий. Он свое несвободное "Я" не выражал в крике. Наоборот, он своим благозвучием, мягким голосом и стихами успел выразить такие же сильные эмоции, какие мы встречаем у Высоцкого. Но каждый из них по-своему (разница происходит из их различных характеров) писал замечательные песни. Песни Окуджавы (характеризуется манера его писания, тематика, и вообще Окуджава как автора авторской песни) стали известными благодаря мелодии, ритму, например, вальса, легко поются, но прежде всего благодаря тому, что ритмически удачно организованные, например: *Голубой шарик, Не бродяги, не пропойцы..., Бумажный солдатик, Арбат, Молитва* и многие другие.

Тематика стихотворений Окуджавы обширна. Самую большую часть его творчества занимают стихотворения о войне и о любви. Свои строки Окуджава посвятил Пушкину, Высоцкому, Чехову, Моцарту. Окуджаву с А. Блоком связывает поэтика символизма (цвета, символы, например, тема *Прекрасной Дамы* у Окуджавы. Она простая плотная *Женищина*, а не Богоматерь, как у А. Блока отражался мистицизм В.С. Соловьева). В творчестве Б. Окуджавы встречаются топонимы: Москва, Арбат, Ленинград, Кавказ, Грузия, Смоленск. Окуджава писал о детстве, своих родителях, студенческой жизни, жизни города и городского двора, и он писал вообще о жизни. Его языковая картина мира и концепт жизни нашли вдохновение в «малом человеке», мелких повседневных темах, и они создали купол, под которым Окуджава сотворил воздух для дыхания песни. Его творческую личность сочиняют: язык – полный своеобразными тропами, лексикой (устаревшими словами, пословицами, поговорками); общество и время, о котором и в котором Окуджава писал, и таким образом автор общался со слушателями.

В работе анализируется стихотворение *По Смоленской дороге леса, леса, леса, ...*[Песни русских бардов IV: 130] как пример превосходного стихосложения. Стихотворение Б. Окуджава написал в 1960 году и посвятил стихи молодой dame Жанне Болотовой, которой тогда еще не исполнилось двадцать лет. Во многих источниках, сборниках, даже учебниках встречаются разные варианты первого и третьего куплета. Но, для анализа мы решили остаться верным песне, которую автор пел и которая напечатана в 1978 году в сборнике *Песни русских бардов*. Речь идет о том, что автор поет в первом куплете «Две холодных звезды», а в третьем «Две

вечерних звезды» и такие же стихи находятся в сборнике «Песни русских бардов», но в других источниках находим обратный порядок: в первом куплете «Две *вечерних* звезды», а в третьем «Две *холодных* звезды».

По Смоленской дороге леса, леса, леса,
По Смоленской дороге столбы, столбы, столбы,
Над дорогой Смоленскою, как твои глаза, / 2 раза /
Две холодных звезды - голубых моих судьбы.

По Смоленской дороге метель в лицо, в лицо.
Все нас из дому гонят дела, дела, дела.
Может, будь понадежнее рук твоих кольцо, – / 2 раза /
Покороче б, наверно, дорога мне легла.

По Смоленской дороге леса, леса, леса,
По Смоленской дороге столбы гудят, гудят
Над дорогой Смоленскою, как твои глаза, –
Две вечерних звезды голубых глядят, глядят.
На дорогу Смоленскую, как твои глаза,
Две вечерних звезды голубых глядят, глядят.

Схема строк:

uu I — uu I — u П u — I u — I u — /13/ а
uu I — uu I — u П u — I u — I u — /13/ б
uu I — uu I — uu П uu — I u — /13/ а
uu I — uu I — I uu — I u — I u — /13/ б

uu I — uu I — u П u — I u — I u — /13/ в
uu I — uu I — u П u — I u — I u — /13/ г
— uu I uu I — uu П uu — I u — /13/ в
uu I — uu I — u П u — u I uu — /13/ г

uu I — uu I — u П u — I u — I u — /13/ а
uu I — uu I — u П u — I u — I u — /13/ д
uu I — uu I — uu П uu — I u — /13/ а
uu I — uu I — П uu — I u — I u — /13/ д
uu I — uu I — uu П uu — I u — /13/ а
uu I — uu I — П uu — I u — I u — /13/ д

Стихотворение состоит из трех строф. Первые две строфы написаны в четверостишии, а третья в шести-стишии. Стихотворение имеет форму сонета, с перекрестной рифмой: 1. абаб, 2. вгвг, 3. ададад. Девять из четырнадцати строк шестистопные, а пять пятистопные. У всех строк тринадцать слогов. В стихотворении являются двухсложные и трехсложные стопы. Цезура (пауза, делящая строку на части) является после третьей стопе в строке. Первая стопа в строке пирихий (двухсложная стопа с ударением на первом слоге: uu). Исключением является первая стопа третьей строки второй строфы, которая – дактиль (трехсложная стопа с ударением на первом слоге). Эти две стопы поменяли свои места, потому что вторая стопа везде дактиль (– uu). Третья стопа в первых двух строках каждой строфы – хорей (двухсложная стопа с ударением на первом слоге: – u). То же самое в четвертой строке второй строфы. Исключениями являются: первая строфа: третья строка; вторая строфа: третья строка; третья строфа: в третьей и пятой строках, где является дактиль. Эти строки связаны между собою по своему содержанию. Исключения в первой строфе: четвертая строка и в третьей строфе: четвертая и шестая строки, стопы без безударного слога.

Четвертая стопа всегда в первых двух строках ямб (двухсложная стопа с ударением на втором слоге: u –). Последние две строки первой строфы, третья во второй строфе и все строки (кроме первых двух) анапест (трехсложная стопа с ударением на третьем слоге: uu –). Исключение является только в четвертой строке второй строфы: вместо ямба или анапеста является амфибрахий (трехсложная стопа с ударением на втором слоге: u–u). Пятая / шестая стопа – ямб, кроме, пятой и шестой стопы четвертой строки второй строфы, где в пятой стопе является анапест. Из схемы стихотворения видно, что оно пример почти совершенной ритмической организации, а благодаря этому, легко запоминается и поется. Исключения в стопах увеличивают ритмическое разнообразие, а причина такого изменения лежит в семантике. Разнообразием ритма передается ритм движения, о котором говорится в стихотворении. Окуджава в стихах, где находятся исключения в ритме, упомянул глаза своей любимой. Таким изменением ритма так же подчеркнул значение сравнения звезд с глазами его любимой (ее глаза смотрят на него, следят за ним). Глаза представляют главный мотив стихотворения. Кроме уже упомянутого выше в тексте сравнения (*как твои глаза / Две холодных звезды*), и сравнения в третьей строфе (*как твои глаза / Две вечерних звезды*) – фигуры мысли, Окуджава пользовался и тропами (фигурами слов), в том числе:

- в первой строфе: *Две холодных звезды – голубых моих судьбы* – метафора, а *холодных звезды* – олицетворение, *голубых (глаза)* – эпитет.
- во второй строфе: *Все нас из дому гонят дела, дела, дела* – олицетворение, *рук твоих кольцо* – метафора (в значении объятия).
- в третьей строфе: *Две вечерних звезды голубых глядят, глядят* – олицетворение.

Звуковой анализ.

В стихотворении встречаются следующие звуковые фигуры:

- ассонанс: многократное повторение гласного звука /о/; анафора в первой и третьей строфе, между первыми двумя строками:

По Смоленской дороге леса...

По Смоленской дороге столбы...

- повторения: *леса, леса, леса / столбы, столбы, столбы* в первой строфе.

в лицо / дела, дела, дела во второй строфе.

леса, леса, леса / гудят, гудят / Две вечерних звезды голубых глядят, глядят (2 раза).

Все повторения имеют свою семантическую функцию. Они представляют движение, т.е. путешествие. Фигурами и повторениями Окуджава обогатил поэтическое выражение и внутреннюю мотивировку стихотворения. Многократность звука /о/ среди всех гласных большая, 37%¹. Это значит, что повторение звука /о/ больше одной трети всех гласных, а в стихотворении этот звук наделен символическим значением. Звук /о/ своей формой напоминает колесо, символ путешествия, но обозначает и форму глаза его любимой, которая бдительно следит за ним, когда он ездит по Смоленской дороге: *как твои глаза / Две вечерних звезды голубых глядят, глядят*. Описание путешествия, в том числе природы, имеет переносное значение. Оно передает чувства к любимой женщине, по которой герой стихотворения тоскует. Впечатление путешествия и движения Окуджава создал повторениями одних и тех же слов: *леса, леса, леса / столбы, столбы, столбы / в лицо, в лицо / дела, дела / гудят, гудят / глядят, глядят*. Этими повторениями он создал ритм движения. Читая стихотворение, почти можно услышать проезд повозки (фаэтона).

Кроме упомянутых повторений, ритм стихотворения обогащен правильным изменением рифмы, которая точная и перекрестная (1.абаб, 2. вгвг, 3. ададад). Музыкальность стихотворения состоит в правильности ритма (число слогов, стоп, рифма и повторения). Число слогов в строке, рифма, форма строф (два четверостишия и одно шестеростишие /14 строк/) приводят к заключению, что стихотворение написано в форме сонета. Несмотря на то, что это нетипичный сонет Петрарки (4+4+3+3), т.е. что шестеростишие не разделено на две терцины, состоящие из трех строк, в последних двух стихах находится заключение (сущность) всего стихотворения: в дороге за героем бдительно следят две звезды, напоминающие ему глаза его любимой. Звезды, как и его любимая, далеко, но глядя на звезды, он вспоминает свою любовь. Булат Окуджава про эту песню сказал в комментариях к песне: «У меня почти все песни сложились на готовые стихи, то есть, сначала писались стихи, а потом появлялась музыка. Только одна родилась, наоборот, на музыку – это песня "По Смоленской дороге". Ехал я в самом деле по Смоленской дороге, зимой в машине вместе с поэтом Юрием Левитанским. Ехали мы в командировку от "Литературной газеты", была с нами гитара, и вот у меня сначала появилась музыка, а потом стихи...» [Электронный ресурс. URL: <http://bards.ru/Okoudjava/part41.htm>].

Заключение. Авторская песня достигла наивысшего художественного уровня в 60-80-ые годы XX века. Песня была популярной и много певцов пели бардовские песни. Все барды, авторы песен, были собой яркими личностями, пели по-своему под гитару и дружились между собою, ходили в походы в горы, сидели вокруг костра и пели, жили вместе с природой. Жили в городах, сочиняли "городские" песни, о своем городе, о части города, о людях, живущих в их среде. Шла война, писали про войну, барды были ее участниками и каждый по-своему прилагал усилия, чтобы пережить суровость тоталитарной системы. Барды жили с народом, и были своим народом. Булат Шалвович Окуджава – "отец авторской песни", потому что он оказал огромное влияние на будущие поколения, и до сих пор существуют клубы, театры, фестивали, где поется авторская песня. Организуются конкурсы авторской песни и выпускаются песенно-поэтические альманахи и сборники. По авторской песне даются радиопередачи, телепередачи-встречи с бардами. Песня полетела в мир и обошла его. Окуджава в песне «Не бродяги, не пропойцы...» писал: «Просто мы на крыльях носим, То, что носят на руках». Барды своими песнями создали свой мир, на «крыльях» их творчества пронесли песню по всему миру. Песня нашла своих слушателей и перенесла языковую картину мира, мировоззрение поэтов, авторов авторской песни, а их значение в истории музыки и всемирной литературы неоспоримо.

Библиография

- Визбор Юрий. «Три вопроса менестрелям». – Журнал «Аврора». – 1981. – №12. – С. 5.
- Высоцкий Владимир. *Четыре четверти пути*. – Издательство «Физкультура и спорт, Москва. – 1988. – 288 с.
- Микулацо Ирена. Языковая картина мира в переводе мемуарной прозы с русского на хорватский язык // Горизонты современной русистики. Материалы международной научной конференции, посвященной 90-

¹ В 1. строфе звук /о/ появляется 23 раза (всех звуков 131 в стихотворении, а гласных 52), т.е. 17,57% всех звуков, т.е. 44% всех гласных. Во 2. строфе появляется 19 раз (всех звуков 123, а гласных 52), т.е. 15,62% всех звуков, 37% всех гласных. Во 3. строфе /о/ появляется 18 раз (всех звуков 132, а гласных 52), т.е. 13,63% всех звуков, а 34,61% всех гласных, всего 15,54% всех звуков, а 38,46% всех гласных в целом стихотворении.

летнему юбилею академика В.Г. Костомарова. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 1006–1015.

Окуджава Булат Шалвович. *Посвящается вам*. – Советский писатель, Москва. – 1988. – 16 с.

Окуджава Булат Шалвович. *Упраздненный театр. Стихотворения*. – Издательство: Эксмо. – 2019 г. – с. 544.

Песни русских бардов IV. – УМСЛ – РКЕ88, Раш. – 1978. – С. 130.

Рублева О.Л. Лексикология современного русского языка. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2004. – 250 с.

Энциклопедии

Большая советская энциклопедия. – Акционерное общество «Советская энциклопедия», Москва. – 1926, том 4.

Большая советская энциклопедия. – Издательство "Советская энциклопедия", Москва. – 1974, третье издание, том: 18, 19, 22. – С. 112.

Большая советская энциклопедия. – Издательство "Советская энциклопедия", Москва. – 1978, третье издание, том 29. – С. 323.

Музыкальная энциклопедия. – Издательство "Советская энциклопедия"/ "Советский композитор", Москва. – 1973-1982, том первый. – С. 325.

Электронные ресурсы

Библиотека Максима Мошкова. – <http://www.moshkow.pp.ru:5000/win>, дата обращения 14.07.2000 г.

Визбор Юрий. – <https://www.culture.ru/persons/2349/yurii-vizbor>, дата обращения 11.07.2020 г.

Соколов Дмитрий. *Самодетельная (авторская) песня в СССР и России. Клубы самодетельной песни (КСП)*. – <https://bard-cafe.komkon.org/stas/aboutksp.htm>; <http://mifiart.com/content/315/>, дата обращения 1.06.2020 г.

**Продюцент верлибрического дискурса как языковая и литературная личность:
лингвориторическая рефлексия («Верочка Вербина»)**

Мишина Марина Михайловна

Студия иностранных языков «English Street», Россия
354000, г. Сочи, ул. Советская, 42, офис 309
кандидат филологических наук
E-mail: mishinamarina@rambler.ru

Аннотация. В статье представлены результаты анкетирования Веры Юльевны Липатовой – доктора педагогических наук, профессора кафедры риторики и культуры речи МПГУ и поэта-верлибриста («Верочка Вербина»). Совокупность ответов на вопросы анкеты, составленной с учетом положений лингвориторической парадигмы Сочинской школы, носит автометапоэтический характер.

Ключевые слова: лингвориторическая (ЛР) парадигма, Сочинская ЛР школа, верлибрический дискурс, языковая личность, литературная личность, маргинальный идеоречевикл «от мысли к слову».

УДК 811.161.1'42

**Producer of verlibric discourse as a linguistic and literary personality:
Linguistic & rhetorical reflection ("Verochka Verbina")**

Marina M. Mishina

"English Street" Studio of Foreign Languages, Russia
354000 Sochi, Sovetskaya Str., 42, office 309
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: mishinamarina@rambler.ru

Abstract. The article presents the results of a survey conducted by Vera Yulievna Lipatova, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Rhetoric and Culture of Speech at Moscow State University and a verlibrist poet ("Verochka Verbina"). The paper draws attention to the autometaepoetic nature of the set of answers to the questions of a questionnaire, compiled with an eye on the provisions of the Linguistic & Rhetorical paradigm of the Sochi school.

Keywords: Linguistic & Rhetorical (L&R) paradigm, Sochi L&R school, verlibric discourse, linguistic personality, literary personality, "from thought to word" marginal idea-speech-cycle.

UDC 811.161.1'42

Введение. Цель статьи – представить результаты анкетирования по вопросам автометапоэтического характера верлибриста В.Ю. Липатовой – доктора педагогических наук, профессора кафедры риторики и культуры речи МПГУ и поэта-верлибриста («Верочка Вербина») (ответы выделены курсивом).

Материалы и методы. Данные анкетирования.

Обсуждение. А. Общие вопросы:

I. Адресованные Вашей языковой и литературной личности *поэта-верлибриста*:

1. Как давно Вы пишете стихи вообще и верлибры в частности?

– *«Пишу стихи» – звучит, как мне кажется, немного высокопарно, «с претензией». Мне нравится: «пишутся тексты» (они сами... просто... берут и пишутся :))*

– с детства? – начали во взрослом состоянии?

– *Именно во взрослом, когда в 30 лет моя жизнь изменила свое привычное направление: новое понимание жизни, аспирантура, новые круги общения, новые способы самореализации...*

2. Что послужило первым стимулом:

– Случайно попали на Фестиваль верлибра? – Кто-то дал томик стихов?

– *Начало появления текстиков в голове, а потом стихов на бумаге – это попадание (благодаря моей школьной подруге Ирине Кротовой) в круговорот московской концептуальной и минималистской поэзии в начале 90-х годов (Всеволод Некрасов, Игорь Холин, Ян Сатуновский, Генрих Сапгир, Иван Ахметьев и др.). Началось – это именно звук, звуковая поэзия, это многочисленные собрания поэтов-верлибристов, «посвистывающих», «токующих», «поюющих» таким необычным для того времени способом.*

3. Как Вы участвуете в фестивалях, др. собраниях верлибристов – Ваш личный годовой «верлибрический круг» в рамках глобального российского «верлибрического круга»?

– *Мне удается побывать на каждом фестивале верлибра, который проводит ежегодно в апреле-мае легендарный Юрий Орлицкий. Видимо, это связано и с тем, что он держит планку академического подхода к организации фестивалей. На другие мероприятия выбираюсь не так часто, как хотелось бы. Надолго запомнился вечер в Доме Булгакова под названием «Отцы и дети»: родственники по прямой линии :) читали свои стихи, и при этом отцы не уступали детям, а также наоборот.*

4. Вы сразу начали писать верлибр или сначала писали традиционный стих, а лишь затем переключились на верлибр? – Как произошло переключение, его механизм? – Какая поэтическая форма легче? Что труднее пишется?

– *У меня сразу «пошел» верлибр, потому что мой внутренний лирический ритм совпал с свободным стихом, полиритменным по своей сути.*

Рифмованная поэзия мне видится и слышится несколько искусственной, как бы натянутой: ты как будто видишь «шивы», с помощью которых автор сшивает текст, и от этого не очень-то веришь ему (имею в виду – эмоционально).

5. Как расцениваете верлибр – как современно звучащую альтернативу традиционной поэзии?

– *Как такой же равноправный традиционной поэзии поток чувствования и осознания мира; можно петь так, а можно иначе...*

– Для души Вы читаете: – только верлибры? – традиционную поэзию?

– *И то и другое: смотря по настроению, по направленности ищущей мысли :)*

6. Какие поэты Ваши любимые?

– *«Традиционалисты»: Владимир Миклушевич, Виктор Коллегорский, Катерина Шевченко, Марина Цветаева, Иван Бунин...*

– *Верлибристы: Дмитрий Чернышев, Юрий Орлицкий, Иван Ахметьев, Ефим Беренштейн...*

7. Ваши любимые чужие стихотворения?

Александр Блок «Когда вы стоите на моем пути...»

Александр Пушкин «Паж, или Пятнадцатый год»

Михаил Лермонтов «Из-под таинственной холодной полумаски...»

Ефим Беренштейн «любовь уходит и это правильно»

II. I. Вопросы, адресованные **языковой личности филолога**: а) преподавателя; б) исследователя (и вопросы, и ответы В.Ю. Липатовой):

1. Любите ли Вы то, чему отдаете так много времени, сил (и жизни)?

– *Да, очень.*

2. Как Вы относитесь к студентам?

– *Люблю нестандартных, творческих личностей, умеющих при этом направить свою бушующую энергию в нужное русло.*

3. Меняются ли Ваши подходы к студентам на протяжении лет?

– *Да, хочется проявлять все больше доброты и понимания.*

4. Какие области исследования Вам наиболее близки?

– *Риторика диалога, рефлексивная риторика, стратегии и тактики речевого воздействия.*

5. Как Вы считаете, имеют ли современные исследователи достаточно времени для общения друг с другом?

– *О, это очень большой вопрос. Где вы, мои сестры и братья?!*

6. Ваша мечта?

– *Создавать, творить тексты вместе с молодыми исследователями – в различных библиотеках мира.*

7. Ваш девиз, слоган, Ваше кредо?

– *«Опирайтесь можно только на то, что оказывает сопротивление» (Стендаль)*

Б. Вопросы по структуре литературной личности продуцента художественного (поэтического, верлибрического) дискурса:

1. **Ядро литературной личности – языковая личность**, имеющая три основных уровня со своими единицами: Просьба зафиксировать в ответах выявляемые методом интроспекции изменения, движения, флюиды и т.п. на уровнях структуры языковой личности (ЯЛ) как ядре литературной личности (ЛЛ):

1) прагматикон (единицы – деятельностно-коммуникативные потребности, интересы, мотивы речевого поступка):

– *Интерес к новым проявлениям жизни, динамизм внутренних устремлений, желание жить в Прекрасном Мире...*

2) тезаурус (единицы – понятия, идеи, концепты, мировоззренческие установки, идеологические стереотипы):

– *Любовь прекрасна, творчество жизненно необходимо, разнообразие – великолепно...*

3) ассоциативно-вербальная сеть, или АВС (единицы – слова, грамматические модели):

– *Нравится... новое... появление... начало... творческие... пение... звук...*

2. **Идеологические компоненты речевого поступка, воплощаемые языковой и литературной личностью в дискурсивно-тектообразующем процессе:**

1) **Этос ратора – поэта-верлибриста**: моральные нормы, нравственные установки, этосные стереотипы, выражаемые в поэтическом творчестве в форме верлибра.

– *Думаю, что специально ничего не стремлюсь выразить (а тем более кого-то чему-то учить). А то, что получается на бумаге (сейчас уже на экране компьютера), – это как бы «срез» настроения, состояния в определенный момент. И поскольку «я – человек», то «ничто человеческое мне не чуждо» :)*

– *Очень... прошу... не приравнивать лирических героинь моей поэзии... мне как человеку, личности, женщине, преподавателю. Это совершенно разные миры: Мир Воображения и Мир Реальности. Миры, существующие по своим – особым – законам. Компетентность еще никому не помешала :)*

– **Компонент литературной личности «риторский статус»**, понимаемый как нацеленность идиодискурса на этически ответственный, социально значимый речевой поступок: каким образом проявляется в Ваших текстах этот компонент?

– *Иногда я чувствую, что в окружающем речевом пространстве, в нашей логосфере что-то не так. Причем многие это чувствуют, но не знают, как выразить, или боятся. И тогда появляются строчки...*

– каким образом компонент «риторский статус» самоощущается Вами в структуре Вашей литературной личности?

– *Если один человек неприятно задевает личность другого, нарушает его границы (не имея на это права), все это во мне вызывает дискомфорт, можно сказать, когнитивный диссонанс. Диссонанс между моей изначальной (детской) верой в Справедливость и Доброту – и переступанием, преступанием, преступлением кем-то этих Основ Мироздания (я не шучу)...*

2) **Логос ритора – поэта-верлибриста:** логосные схемы, денотативные ходы, мыслительные модели, логические клише, стандарты, повторяющиеся (излюбленные) речемыслительные схемы.

– *Так и хочется сказать милому читателю: перед тобой не описание мыслей, речей, поступков, «грехов» автора, но это мыслительные схемы, повторяющиеся логические модели, ставшие клише, шаблонами, стандартами... Твои... и окружающих тебя людей... И ты можешь делать с ними все, что захочешь: просто фиксировать их своим зрением, или наслаждаться их формой (созданной автором), или констатировать их наличие в собственном сознании и подсознании, или ассоциировать их со знакомыми и родственниками :), или признать их наличие в себе и попытаться взглянуть на них со стороны, отрефлексировать, а может быть, и что-то изменить...*

3) **Пафос ритора – поэта-верлибриста:** виды / типы пафоса как эмоционального начала речи, свойственные Вашим стихам:

– *Красота Мира! Ужас Мира! Любовь и Нежность! Обман и Подлость!*
модусно-коннотативные особенности:

3. **Ваш тип идеоречецикла** как динамический процессуально-деятельностный компонент в структуре литературной личности:

- прозаический (прямой: инвенция, диспозиция, элокуция)
- поэтический (обратный: фигурная инвенция одновременно является элокуцией и диспозицией)
- «маргинальный» (совмещающий черты первого и второго)
- более точное название и его детализация?

– *Не берусь судить по столь сложному вопросу. Лучшие об этом сказано в книге М.Л. Гаспарова «Русский стих» и в диссертации Ю. Б. Орлицкого о верлибре и его отличии от традиционного стиха.*

3) **Ваша коммуникативная субкомпетенция как верлибриста:**

– Как осуществляется предвосхищение / прогнозирование «идеального читателя» как фактор адресата, воздействующий на сам творческий процесс создания верлибра:

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЮ / я живу в свое удовольствие / мое удовольствие / это ты

5. **Вопросы по механизмам реализации интегральной лингвориторической (ЛР) компетенции:**

1. **Преддиспозитивно-ориентировочный механизм** реализации интегральной лингвориторической (ЛР) компетенции поэта-верлибриста В.Ю. Липатовой. Стимулы к рождению нового верлибра, даже цикла:

- *разочарование в ком-то или чем-то, горевание;*
- *избыточная радость, необыкновенный восторг;*
- *неожиданно открывшиеся стороны жизни.*

2. **Инвентивно-падагматический механизм** реализации ЛР компетенции В.Ю. Липатовой. Как рождаются строки, целые фрагменты:

- *в голове (устно), потом записываются целиком;*
- *в процессе письма, когда смутное ощущение, эмоция, чувство вербализуется в процессе самого написания верлибра;*
- *перед внутренним взором предстают картины, ситуации и т. п., затем они облекаются в слова – устно и письменно;*
- *что-то в груди толкает к «выплеску» – и пишется текст верлибра (почти сразу готовый).*

Диффузионный инвентивно-акциональный механизм, или акциональная ипостась работы инвентивного механизма ЛР компетенции:

- *в процессе поэтической инвенции строки проговариваются вслух;*
- *новые инвентивные звенья формируются в процессе письма;*
- *иногда строки «звучат» в голове и «рвутся» на бумагу.*

3. **Диспозитивно-синтагматический механизм** реализации ЛР компетенции В.Ю. Липатовой. Композиция частей рождается сразу или перестановки в процессе саморедактирования – устного? Письменного?

– *Бывает и так и эдак... Иногда – в процессе запоминания стихов к выступлению – какие-то части переставляются и правятся. Главное для меня – это «удобное», «вкусное» звучание стиха в моем внутреннем пространстве.*

4. **Элокутивно-экспрессивный механизм** реализации ЛР компетенции В.Ю. Липатовой. 1. Особенности языкового оформления верлибра, собственно рождение тех или иных слов?

– *Чем более точное и яркое слово всплывает, как бы вспыхивает в сознании, тем быстрее оно записывается и, что интересно, тем легче мне становится психологически.*

5. **Редакционно-рефлексивный механизм** реализации ЛР компетенции В.Ю. Липатовой. 1. В творческом процессе черкается ли текст, если да, то по ходу создания стиха или отсроченно?

– *Чаще всего текст черкается в процессе создания: ищу точное и емкое отражение своих эмоций, собственных состояний. Некоторые стихи (редко) правлю немного потом, чаще всего после прочтения на публике.*

2. Устное редактирование если происходит, то каким образом?

– *Слово меняется на более подходящее для моего языка, стиля, для моего вкусового ощущения.*

6. Мнемонический механизм реализации ЛР компетенции В.Ю. Липатовой

1. Помните ли наизусть свои стихи?

– Помню многие свои стихи наизусть. Не перестаю удивляться, как легко они запоминаются. Мне кажется, это результат предварительной работы над ними...

2. При чтении со сцены читаете с листа? Только с листа? Отдельные любимые стихи знаете наизусть? Сколько? Свои? Чужие? Каких больше? Какие легче запомнить? Учите наизусть специально?

– Со сцены читаю по памяти. Раз в месяц составляю новую подборку для очередного выступления и запоминаю ее. Если стих составлен прочно (т. е. так, как мне надо), его и учить не требуется. Он уже «лежит» удобно в памяти. Знаю наизусть больше своих стихов, т. к. их просят читать чаще. Если очень понравился чужой стих, то тоже почти сразу запоминаю.

3. Трудно ли запомнить верлибр, в том числе авторский? Чужой? (есть ли разница)?

– Свой верлибр запомнить проще, чем чужой: он «лежит» и «томится» в моем внутреннем мире, можно сказать, в структуре моей личности.

7. Акциональный механизм реализации ЛР компетенции В.Ю. Липатовой. 1. Чтение на публике:

– Самое любимое занятие :)))

2. Написание и издание стихов:

– Это труд и немалый :(

8. Психориторический механизм реализации ЛР компетенции В.Ю. Липатовой

1. Обратная связь, ее особенности:

– со слушателями:

– Подходят, разговаривают, хвалят, делают замечания, интересуются, предлагают выступить.

– с читателями:

Иногда пишут мне на сайт www.verbi.narod.ru

В. Вопросы самоанализа (авторские) и ответы на них – в дополнение к предложенным диссертантом:

– Если бы Вам запретили писать стихи... записывать их на бумагу...

– Возможно, я стала бы чертить их на песке, на земле, на воде... Это тоже помогает.

– Если бы Вам запретили читать стихи со сцены, в литературных клубах...

– Возможно, я стала бы их произносить в обыденной разговорной речи...

– Хотели бы Вы опубликовать все-все-все свои стихи в одном большом томе?

– Наверное, да. Только не все-все-все, а строго отобранные мной. Думаю, было бы забавно эту книгу полистать :)

– Если бы Вы решили создать свой литературный клуб, с чего начали бы?

– С поиска нескольких братьев и сестер по «несчастью» :)

– Любите ли вы, когда Ваши стихи иллюстрируют?

– Да. Появляются еще, как минимум, три прочтения: художника; поэта и художника как целого; художника и читателя как другого целого.

Г. Идеи, дополнения, комментарии поэта-верлибриста к приведенной выше ЛР программе самоанализа:

– Стихи – это часть жизни, часть образа жизни, их трудно отделить от личности, они вкраплены в повседневность, в кожу, в кровь, в слух, во вкус...

Д. Автометапоэтические обобщения поэта-верлибриста и филолога.

1. С позиций системности результирующая общая самохарактеристика Вас как поэта-верлибриста.

– Верочка Вербина – современный поэт, использующий форму свободного стиха для Другого Бытия. Бытия вне стандартов и шаблонов консьюмеристского мейнстрима. Поэт ищет и находит оригинальные формы для выражения новых стилевых тенденций. Лирическая составляющая сочетается с демонстративной радикальностью.

2. Как именно осуществляется верлибрический дискурсивно-текстообразующий процесс внутри отдельно взятой литературной личности (языковая личность – ядро в ее структуре).

Поэт чутко прислушивается к себе, к своим внутренним состояниям, осмысливает все это, рефлексировать относительно полученного материала и, пытаясь освободиться от психологических «вихревых течений», воплощает в новой форме очередную «схваченную» модель жизни.

Заключение. Таким образом, совокупность ответов верлибриста Верочки Вербиной (В.Ю. Липатовой) на вопросы анкеты, составленной с учетом положений ЛР парадигмы Сочинской школы, носит автометапоэтический характер. Тем самым объективируются некоторые особенности продуцента современного верлибрического дискурса в аспекте его функционирования в качестве языковой и литературной личности, носителя особого типа идеоречецикла – верлибрического. Последний имеет маргинальный характер и служит «водоразделом» среди типологических позиций разновидностей поэтического и прозаического дискурсов. При этом лакуны в ответах на вопросы, которые мы опустили в данной статье (например, по уровням ЯЛ, с употреблением специфических ЛР терминов) также позволяют сделать выводы о характере правополушарного мышления поэта, и его противодействию левополушарному мышлению доктора наук, которое активизировано в др. коммуникативных ситуациях, однако уступает место «поэтической личности» при ответах на вопросы в связи с верлибрическим творчеством.

Библиография

Мишина М.М., Ворожбитова А.А. Верлибр как идеоречевой цикл особого типа в лингвориторической парадигме [Электронный ресурс]: моногр. / М.М. Мишина, А.А. Ворожбитова. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 216 с.

**Методика анализа концептуального пространства текста
(на примере повестей Н.В. Гоголя «Старосветские помещики», «Тарас Бульба»)**

Троцюк Светлана Николаевна

Российский государственный гидрометеорологический университет, Россия
192007, г. Санкт-Петербург, Воронежская улица, д. 79
кандидат филологических наук
E-mail: svetlana.trocuk@mail.ru

Аннотация. Данная работа посвящена анализу художественного текста, в частности анализу концептуального пространства художественного текста. В статье представлены этапы данного вида анализа художественного текста, опираясь на методику выделения ключевых слов, представленную в книге Л.Г. Бабенко «Лингвистический анализ художественного текста».

Ключевые слова: ключевое слово, пресуппозиция, семантика текста, концептуальное пространство текста, парадигматические связи слов в тексте, синтагматические связи слов в тексте.

УДК 821.161.1.0

**Methodology of analyzing the conceptual space of a text
(a case study of N.V. Gogol's "Old-world landlords", "Taras Bulba" novels)**

Svetlana N. Trociuk

Russian State Hydrometeorological University, Russia
192007 St. Petersburg, Voronezhskaya Str., 79
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: svetlana.trocuk@mail.ru

Abstract. This work focuses on the analysis of a literary text with special attention to its conceptual space. The article presents the stages of this type of literary text analysis, drawing on the method of selecting keywords, highlighted in L. G. Babenko's book "Linguistic analysis of a literary text".

Keywords: keyword, presupposition, text semantics, conceptual space of a text, paradigmatic relations of words in the text, syntagmatic relations of words in the text.

UDC 821.161.1.0

Введение. При исследовании от текста – к подтексту, от значения – к смыслу эстетико-художественная информация семантически выводится из всего текста как структурно-смыслового и коммуникативного целого, стимулирующего деятельность читателя, поэтому особую значимость приобретает концептуальный анализ, цель которого состоит в выявлении парадигмы авторских смыслов и описания механизмов их порождения, а также тех компонентов, которые составляют языковую реализацию наиболее весомых для каждого произведения концептов.

В художественном тексте концепты формируются на синтагматической основе, имеют внутритекстовую природу, что и обеспечивает специфику самого процесса концептуализации. По мнению Л.Г. Бабенко и др., художественный текст «с одной стороны, отражает универсальные законы мироустройства, а с другой – индивидуальные, даже уникальные, воображаемые идеи» [Бабенко 2000: 82]. Вследствие этого, слова, маркирующие концепты художественного мира (индивидуально-авторские концепты) вряд ли могут быть определены и описаны однозначно, их семантика согласно законам продуцирования и восприятия текста может порождать множество смыслов.

Смысловая структура художественного целого сводится к концептуальной информации, семантически выводимой из всего текста, поэтому нацеленное на ее выявление исследование может заключаться в интерпретации базового (ключевого) концепта литературного произведения.

Концептуальная информация «семантически выводится из всего текста как структурно-смыслового и коммуникативного целого» [Бабенко 2000: 78]. При этом обнаружить значимые для автора концепты читателю помогают единицы, которые, сверх общезыковой семантики, нагружены особым смыслом, выявляемым только в пределах данного произведения. Чтобы подчеркнуть роль этих единиц в художественном произведении, уместно воспользоваться известным в современной теории анализа художественного текста термином ключевые слова.

Авторы книги «Лингвистический анализ художественного текста» рассматривают выделение ключевых слов (далее – КС) как основную методику анализа концептуального пространства текста, и опираясь на исследования предшественников, Л.Г. Бабенко и др., считают необходимыми пять этапов анализа [Бабенко 2000: 84-85].

Материалы и методы. Художественный текст, его концептуальный лингвистический анализ с применением методик выделения ключевых слов на примере повестей Н.В. Гоголя «Старосветские помещики», «Тарас Бульба».

Обсуждение. Под концептуальным пространством художественного текста пользующиеся этим термином ученые понимают «индивидуально-авторский способ восприятия и организации мира, то есть частный вариант концептуализации мира» [Бабенко 2000: 82], ключевой концепт которой представляет собой «ядро индивидуально-авторской художественной картины мира» [[Бабенко 2000: 82].

Рассматривая текстообразующую роль концепта в художественном произведении, Т.А. Карпинец характеризует это пространство с различных сторон:

1) как «явление разнородное, одновременно принадлежащее логической и интуитивной, индивидуальной и социальной, сознательной и бессознательной сферам»;

2) как явление, сочетающее в себе знаковую и образную природу;

3) как явление, содержащее одновременно «общую идею» явления данного ряда в понимании определенной эпохи и этимологические моменты, проливающие свет на то, каким образом общая идея «зачинается» во множестве конкретных единичных явлений как «смысловая структура, разворачивающаяся в диапазоне от генотипа до стереотипа» [Карпинец 2003: 7-8];

4) как явление, существующее только в процессе коммуникации, которая приводит в движение пучок ассоциаций, представлений и чувств, существующих в национальном сознании или в подсознании и сопровождающих слово, действие, жест и целый фрейм, а потому реальное и виртуальное одновременно;

5) как смысл обозначаемого им феномена, не сводимый к словарному значению;

6) как часть целого (национальной концептосферы), несущего на себе отпечаток системы в целом;

7) как «объективно-субъективное и субъективно-объективное, коллективное, безличное и одновременно личностное ядро культуры» [Карпинец 2003: 7-8].

Авторы книги «Лингвистический анализ художественного текста» [Бабенко 2000: 84-85] рассматривают выделение КС как основную методику анализа концептуального пространства текста и, опираясь на исследования предшественников, считают необходимым осуществлять анализ в пять этапов.

Первый этап – выделение предтекстовых пресуппозиций, важных для формирования концептуального пространства текста: время его создания, имя автора и т.д. Читатель может не обладать такой пресуппозицией или обладать ею не в полной мере. Для исследователя этот этап абсолютно обязателен.

Второй этап – анализ семантики заглавия и его семантического радиуса в тексте. Проблемой соотношения заглавия и КС в психолингвистическом аспекте занимается М.Л. Корытная. В основе понимания художественного текста «постоянное сопоставление, соотнесение заголовка и текста через его КС, которые “цепляют” сознание, побуждают его к такого рода работе» [Корытная 1993: 101].

В.П. Григорьев писал: “Текст, вообще говоря, выступает как индивидуальная, предельно распространенная “перифраза” заглавия, заглавие в свою очередь, представляет /.../ некоторую “чудовищно уплотненную” аббревиатуру текста” [Григорьев 1979: 194]. С одной стороны, этот текстовый элемент (заглавие) обладает “в силу своего положения только ему присущей функцией ввода повествования”. С другой стороны, заголовок становится основным средством “включения” текста в определенный и культурно-исторический контекст” [Ефремов 1999: 32].

Заглавие повести Н.В. Гоголя «Старосветские помещики» является “аббревиатурой”, которая строится по определенным законам этого типа высказываний, и “именным заглавием” – словосочетанием [Кожина 1986: 12], где имеются два полных слова со стержневым – в плане смысловой весомости – именем прилагательным «старосветские» и именем существительным. Можно предположить, что такое заглавие, если и не является ключевым словосочетанием, то во всяком случае входит в семантическое поле КС и дает ориентиры для его поиска в тексте. Заглавие повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» – “номинативное заглавие” [Кожина 1986: 14], в котором конкретизировано имя главного героя: оно дает субъектные ориентиры для читателя, но, не имея лексического значения, лишено потенциала КС.

Третий этап – психолингвистический эксперимент – не кажется нам необходимым, хотя он и может сделать более объективными результаты четвертого и пятого этапов.

Четвертый этап – анализ лексического состава текста с целью выявления слов одной тематической области с разной степенью экспрессивности. Он осуществляется с применением методики ассоциативно-семантического поля, которое понимается как «концептуально организованная совокупность лексических прагмем и информем, являющихся маркерами соотносительных смысловых признаков определенной художественной реальности и формирующих в сознании читателя представления о данном элементе образного строя произведения» [Болотнова 1992: 157-158]. Информемы – «слова и сверхсловные образования, выполняющие информативно-интеллектуальную функцию, способные отражать “квант” знания о явлениях реальной или художественно воплощенной действительности /.../ и репрезентировать отдельный образ реальности окружающего мира или сознания» /.../ Лексические прагматы – слова и сверхсловные образования, способные не только отражать и репрезентировать действительность, «но и воздействовать на эмоционально-оценочную сферу языкового сознания адресата и выражать индивидуально-авторское отношение к описываемому» [Болотнова 1992: 119-120].

Пятый этап – выявление повторяющихся слов, сопряженных парадигматически и синтагматически с КС. Признак повышенной частотности, повторяемости КС признается многими исследователями.

Ю.Н. Караулов признавал, что КС могут стать “смысловой вехой”, “засесть” в памяти читателя только при неоднократном повторении, все же считает, что критерий частотности не может быть абсолютным. “На роль ключевых слов могут претендовать те группы (или слова – С.Т.), употребительность которых в данном тексте заметно превышает их употребительность в языке в целом” [Караулов 1992: 155-157]. Значительно существен-

нее способность этих слов образовывать смысловые сгущения, создавая семантические поля, особенно в сюжетно и композиционно важных участках текста.

Соответственно, шестой этап анализа – «изучение концептосферы текста (или совокупности текстов одного автора), которая предусматривает обобщение всех контекстов, в которых употребляются КС – носители концептуального смысла, с целью выявления характерных свойств концепта, его атрибутов, предикатов, ассоциаций, в том числе образных» [Бабенко 2000: 85].

Необходимо также учитывать, что КС нельзя выделить при прочтении лишь одного какого-то фрагмента произведения. Необходим комплексный анализ целого текста, так как «смысловое поле текста организовано по принципу “ядра” и “периферии” [Рафикова 1992: 53]. В то же время, исследуя большой текст, целесообразно использовать методику «смысловых блоков», предложенную А.В. Смирновым: каждый блок имеет некий «смысловый пункт», в котором редуцированно представлено все его (блока) содержание. Такой путь анализа КС мотивирован их неравномерным распределением по тексту, причем «сгущения» на фоне разреженных участков улавливаются уже на уровне читательского восприятия произведения и уточняются при повторном обращении исследователя к тексту.

Заключение. Текст есть совокупность определенным образом упорядоченных, взаимосвязанных и взаимодействующих языковых единиц, то есть «за каждым текстом стоит система языка» [Бахтин 1986: 299]. В художественной речи культурные концепты могут выступать по отношению к образам, понятиям или словам как интегральные образования и получать различное лингвистическое воплощение и в той или иной мере нетождественную интерпретацию у читателя. Тем более важно для исследователя среди элементов художественного целого выявить такие, которые, воплощая в себе качество художественности, одновременно были бы и главными из системообразующих элементов. Этими элементами, как представляется, могут быть ключевые слова. Анализ КС – важнейший прием анализа концептуального пространства художественного текста; основу его составляет выделение и структурирование лингвистических концептуальных парадигм, поиск в их пределах КС текста и – как следствие – корректная интерпретация концептуально значимых смыслов произведения.

Принимая во внимание все перечисленное, а также с учетом того, что в художественном тексте лингвистическая реализация концептов может осуществляться через единицы, которые не обязательно совпадают с привычными для этнического сознания концептуальными маркерами, но являются своеобразными ключами к раскрытию авторского понимания тех или иных сущностей, можно выделить основные эвристические приемы концептуального анализа художественного текста:

- 1) поиск семантической оппозиции, предположительно лежащей в основе концепта;
- 2) рассмотрение различных номинаций одного и того же объекта;
- 3) гипотетическое выделение ключевых слов текста;
- 4) опора на анализ их семантики;
- 5) исследование контекстов их употребления;
- 6) учет семантических отношений анализируемых слов с другими элементами лингвистических концептуальных парадигм, в которые они входят и которые используются в тексте;
- 7) исследование этимологии ключевых слов;
- 8) экспликация системы оценок;
- 9) выявление идей, которые каждое ключевое слово собирает «в единый гештальт», и того, «что сосредоточено в нем самом» [Кубрякова 1991: 86].

Таким образом, для данной работы актуальным является концептуально-семантический анализ, который выявляет преломление в художественном тексте ключевых концептов культуры как базовых единиц картины мира через ключевые слова («слова-ориентеры») как «смысловые вехи» целого текста.

Библиография

- Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2000. – 185 с.
- Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Литературно-критические статьи. – М: Художественная литература, 1986. – С. 473–500.
- Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. – Томск: Изд-во Томского университета, 1992. – 309 с.
- Григорьев В.П. Поэтика слова. – М.: Наука, 1979. – 343 с.
- Караулов Ю.Н. Словарь Пушкина и эволюция русского языка. – М.: Наука, 1992. – 167 с.
- Карпинец Т.А. Концепт как способ смысловой организации художественного текста (на материале повести А. С. Пушкина «Метель»): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Кемерово, 2003. – 19 с.
- Кожина Н.А. Заглавие художественного произведения: структура, функции, типология (на материале русской прозы XIX–XX веков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1986. – 30 с.
- Корытная М.Л. Некоторые проблемы исследования роли заголовка в понимании текста // Проблемы психолингвистики: слово и текст: сб. науч. тр. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 1993. – 160 с.
- Кубрякова Е.С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова память // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М: Флинта, 1991. – С. 86–100.
- Рафикова Н.В. «Ядро» проекции текста как инвариант, обеспечивающий взаимопонимание между автором и читателем /Н.В. Рафикова // Актуальные проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам. – Тверь: ТГУ, 1992. – 83 с.
- Смирнов А.В. Логика смысла. – М: Дрофа, 2001. – 127 с.

Методология изучения эпитафия как коммуникативного намерения и риторического аргумента

¹Уразаева Куралай Бибиталыевна
²Абылхасова Карлыгаш Сериковна
³Карпыкова Арайлым Шоқанқызы

¹Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева, Казахстан
010008, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
доктор филологических наук, профессор
E-mail: kuralay_uraz@mail.ru

²Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева, Казахстан
010008, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
магистр педагогических наук
E-mail: bokayeva_k@mail.ru

³Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева, Казахстан
010008, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
магистр педагогических наук
E-mail: akarpykova97@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению эпитафия как коммуникативного намерения и риторического аргумента. Изучение рецептивной природы эпитафия создает возможности для анализа жанровой трансформации прозы Пушкина. Показана обусловленность метатекстовой функции эпитафия информативной и формоопределяющей функциями, его экспликацией и импликацией. Изучена функция автора как экстрадиегетического и интрадиегетического повествователя. Так реализуется изучение эпитафия с позиций риторической коммуникации.

Ключевые слова: эпитафия, коммуникативное намерение, риторический аргумент, риторическая коммуникация, нарративная единица, Пушкин.

УДК 811.161.1'42

Methodology of studying epigraph as communicative intention and rhetorical argument

¹Kuralay B. Urazayeva
²Karlygash S. Abylkhasova
³Araylym Sh. Karpykova

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpayeva Str., 2
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: kuralay_uraz@mail.ru

²L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpayeva Str., 2
Master of Sciences (Pedagogy)
E-mail: bokayeva_k@mail.ru

³L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010008 Nur-Sultan, Satpayeva Str., 2
Master of Sciences (Pedagogy)
E-mail: akarpykova97@mail.ru

Abstract. The article focuses on the study of the epigraph as a communicative intention and a rhetorical argument. The investigation of the receptive nature of the epigraph creates opportunities for analyzing genre transformations in Pushkin's prose. The paper reveals that the metatextual function of the epigraph is conditioned by its informative and form-defining use, its explication and implication as well as delves into an author's function as an extradiegetic and intradiegetic narrator. This is the way the epigraph is considered from the viewpoint of rhetorical communication.

Keywords: epigraph, communicative intention, rhetorical argument, rhetorical communication, narrative unit, Pushkin.

UDC 811.161.1'42

Введение. Перспективы изучения эпитафия связаны с применением нериторического (дискурсного) подхода, основанного на представлении о коммуникативной природе художественной литературы. Этот подход отражает взгляд на художественное произведение с позиций риторической коммуникации. При таком подходе

эпиграф, изучаемый в аспекте эффективности коммуникации, становится предметом изучения в перспективе иллюкативного воздействия автора на читателя. Роль эпиграфа как самостоятельной коммуникативной и нарративной единицы обуславливает атрибуцию эпиграфа в системе отношений автора и читателя, или коммуникативных интенций автора и рецептивных ожиданий читателя.

Материалы и методы. Анализ результатов изучения эпиграфа с позиций поэтики позволяет выделить следующие направления. Во-первых, это изучение знаковой природы эпиграфа и его связей с интросемиотическими соответствиями. Так, З.Я. Тураева установила, что эпиграф занимает автономную позицию, служит средством выражения авторских интенций, прагматической установки автора [Тураева 1986]. Предметом исследований Тураевой являются происхождение эпиграфа, его источники (прецедентные тексты). Во-вторых, в области стихотворных эпиграфов в прозе Пушкина внимание привлекает позиция Е.Н. Кузьменко [Кузьменко 2018]. В-третьих, лингвистические аспекты изучения эпиграфа обратили внимание на его связь с композицией произведения, особенности коммуникативного намерения автора, влияние позиции адресата на восприятие эпиграфа [Кузьмина 1987].

Вместе с тем существующая методологическая направленность изучения эпиграфа характеризуется функционированием понятий прототекст (И. Гальперин) [Гальперин 1981], *макротекст* (И. Беляева) [Беляева 2016].

Для целостной картины изучения эпиграфа значимыми являются результаты исследования пушкинского эпиграфа. Так, С. Бочаров обратил внимание на такую закономерность в толковании пушкинского эпиграфа: «исследователи стремились за простым текстом прочесть скрытый смысл», и такая линия установилась со времен М. Гершензона, который чтение пушкинской повести уподоблял разгадыванию загадочной картинки» [Бочаров 1985: 197].

Интересен опыт исследования авторской рефлексии, который обусловил примеры сочинения Пушкиным эпиграфов и «делегирования» их другим авторам. Так, в «Капитанской дочке» мистификации коснулись как писателей, так и фольклорных жанров. Кошкинко усматривает здесь прием автоцитации, что расширило возможности мистифицированного и стилизованного эпиграфа [Кошкинко 2010]. Изучение полифункциональной природы эпиграфа позволило ученому обосновать принципы достижения равновесия текста и эпиграфа. О знаковой природе эпиграфа как элемента авторского сознания, творческих замыслов Пушкина пишет ученый в другой работе [Кошкинко 2010: 8]. Такой подход способствовал установлению Кошкинко роли эпиграфа как источника темы преобразования государства, многослойности авторства, влияния на лексический строй, стиль и структуру основного текста в «Пиковой даме».

Анализ автоцитации в эпиграфе привел С. Бочарова к установлению открытого появления литературного «я» повествователя «в месте перехода в новую повествовательную зону» [Бочаров 1974: 119].

Учеными была установлена стилистическая неоднородность эпиграфов первого пушкинского опыта в прозе. Их истоки связывают с поэзией романтизма, классицизма, историческим романом. Отмечена учеными широта жанрового диапазона в области эпиграфа, тяготеющего к жанрам иронической поэмы, комической оперы. Исследователи отметили развитие характерологического аспекта эпиграфов в «Капитанской дочке».

Формирование новых принципов использования эпиграфа, преодоление Пушкиным романтического стиля и усиление реалистического начала ученые отмечают в историческом романе про Арапа Петра Великого. То, что эпиграфы предшествовали появлению текста, обусловило их структурную роль, по замыслу писателя. Подтверждением такого тезиса являются результаты анализа «Повестей Белкина», «Пиковой дамы», «Египетских ночей» и «Капитанской дочки».

Известное науке понятие «рамочных компонентов» в отношении эпиграфа [Каргашин 2006: 12] становится почвой для выявления авторских «сигналов», ограничивающих вымысел и домысел от объективной изображенной действительности, выявления авторской позиции. И здесь роль читателя обусловлена тем, как направляет его писатель для «правильной» трактовки посылаемых им авторских сигналов.

Разработка концепции эпиграфа как коммуникативной и нарративной единицы / модели требует обобщения итогов коммуникативного изучения литературы. Здесь следует выделить две тенденции. Одна связана с методологией неориторического дискурсного подхода и основана в трудах В.И. Тюпы [Тюпа 2008], [Тюпа 2010]. Актуальность такого подхода видится в возможностях исследования эпиграфа в аспекте отношений с основным текстом и трактовки текста как риторической коммуникации.

Позиции В.И. Тюпы противостоит концепция А.Д. Степанова [Степанов 2005]. Разработанное им уточнение касается термина «коммуникативная стратегия». Ученый выдвигает два возражения в адрес понимания дискурса Тюпой: первое касается трактовки «коммуникативного события» как коммуникации, включающей автора и читателя в пределах всего авторского текста; второе подразумевает коммуникацию ««повествователь – читатель»» в пределах одного из речевых жанров, входящих в целое текста, или изображенную автором коммуникацию между героями» [Степанов 2005: 55-56]. Плодотворной для разработки модели эпиграфа как коммуникативной и нарративной единицы становится мысль Степанова о принципиальном отличии жанро-речевого подхода от мотивного анализа, когда все исследуемые парадигмы имеют прямое отношение к коммуникации.

Учитывая в концепции Степанова теорию жанрового подхода, мы рассматриваем изучение коммуникативной природы эпиграфа как возможность выявить факторы жанровой трансформации в прозе Пушкина. Мысль о функции эпиграфа как основы жанровой трансформации и новаторства Пушкина, объясняющей национальное своеобразие русского реализма, стала ключевой для публикаций авторов настоящей статьи [Уразаева, Карпыкова 2020: 36-48].

Актуальность темы обусловлена системным подходом к полифункциональной природе эпитафия. Гипотеза статьи заключается в изучении эпитафия как коммуникативного намерения и риторического аргумента. Целью работы является обобщение методологических основ изучения эпитафия. Такой подход обусловил внимание к использованию техник дискурсного и нарратологического анализа текста. Достижение цели обеспечивается решением задач:

- 1) анализ информативной и формоопределяющей функций эпитафия;
- 2) уточнение информативной и формоопределяющей функций эпитафия как представления об экспликации эпитафия и импликации;
- 3) изучение эксплицитных и имплицитных отношений эпитафия с основным текстом;
- 4) исследование эпитафия с позиции авторской точки зрения.

Обсуждение. Одна группа методологических положений изучения эпитафия связана с изучением коммуникативной природы эпитафия, другая – с нарративной. Понимание художественного произведения как риторической коммуникации и учет производимого автором на читателя воздействия – перлокуции – выявляет двойную функцию эпитафия, как коммуникативного намерения и риторического аргумента.

Предпринятый в настоящей работе подход, основанный на традиционно выделяемых признаках атрибуции эпитафия, характеризуется особой ролью читателя. Исследователи – в процессе изучения литературных эпитафия – выработали понятие авторской парадигмы и связывают процесс восприятия текста, содержащего эпитафия, с постижением читателем в большей степени художественной личности автора [Тимакова 2006: 13]. Между тем анализ пушкинских эпитафия убеждает нас не в меньшей значимости в эпитафия реальной личности автора. Например, выявленные нами связи эпитафия с основным текстом обозначили роль скрытого присутствия биографии писателя, обстоятельств создания произведений, переключки с предшественниками, современниками, автоцитирования, мистификации когда автор приписывал эпитафия писателям или имитировал фольклорные жанры). Так появилась необходимость исследования аллюзивной дискурсивности и изучения эпитафия как аллегорического текста. Следовательно, художественная, языковая и реальная личности автора в составе эпитафия и организованная автором связь эпитафия и основного текста расширяют диапазон читательского восприятия.

Коммуникативная природа эпитафия на уровне структурных функций являет синтез информативной и формоопределяющей функций. Представление об экспликации эпитафия – как коммуникативного намерения автора – и его импликации – как риторического аргумента автора и корректировки автором восприятия текста читателем характеризуют единство информативной и формоопределяющей функций. Другими словами, структура повествования эпитафия отличается от структуры и типа повествования основного текста. Если учесть функцию эпитафия по отношению к тексту как функцию «регулировки нарративной информации» [Женетт 1998: 377-378], то становится возможным анализ фокализации и типа повествования у Пушкина как циклообразующего фактора.

Анализ цикла «Повести Белкина» показал, что в ряде случаев информативная и формоопределяющая функции эпитафия вступают в противоречие. Например, «синтез смеховой культуры с литературной рецепцией («веселых гробовщиков» В. Шекспира и В. Скотта) создает повествующий дискурс Пушкина, в котором умышленные умолчания, недоговоренность содержат потенциально сюжетные истории» [Уразаева, Карпыкова 2020: 39]. Например: если бы Вырин дождался Дуни, то какой была бы их встреча, последующая жизнь героев? Как бы изменилось повествование, если бы заказ наследников купчихи Трюхиной достался Адриану Прохорову? Если бы Владимир не погиб, если бы Сильвио, воспользовавшись правом на выстрел, убил графа и т.д. Однако выбранный Пушкиным тип нарративной детерминации (коррелятов доверие / недоверие) делает убедительной выбранный тип связи эпитафия и основного текста.

Анализ информативной и формоопределяющей функции эпитафия и его отличие от основного текста опирается на понимание «коммуникативных настроек» (термин психологии) субъектов коммуникации. При этом субъекта коммуникации, с одной стороны, представляет автор текста эпитафия, с другой – это автор основного текста и герои произведения. Несовпадение коммуникативных настроек приводит в цикле «Повести Белкина» к благополучному исходу. Даже драматические события: смерть Владимира в «Метели», смерть не дождавшегося дочери и ее раскаяния Вырина – вытесняются апофеозом своего рода справедливости и милости судьбы. Источником характерного для цикла травестирования, создающего комическую модальность, является несоответствие коммуникативных настроек. Одна из причин – «наивная» точка зрения рассказчика (не автора).

Внимание к семиотической теории повествования, в частности понятию диегетического повествователя Ж. Женетта [Женетт 1998: 427], позволяет осуществить анализ эпитафия как мотивированного повествования. Эпитафия – самостоятельный нарративный текст, который содержит в себе и точку зрения, и нарративные детерминации. Экспликация эпитафия обусловлена содержанием и структурой нарратива и определяет коммуникативную задачу / цель автора. Вместе с тем принадлежность эпитафия автору может привести к двойственной функции автора – как экстрадиегетического повествователя (автора основного текста), и интрадиегетического – как скрыто коммуницирующего с рассказчиком в основном тексте.

Соотношение эпитафия и основного текста укладывается в систему регулирования нарративной информации, если придерживаться концепции Ж. Женетта. С одной стороны, каждая из пяти историй рассказана Белкину конкретным рассказчиком. Каждый из рассказчиков автоматически становится интрадиегетическим повествователем, воспроизводя ту «наивную» точку зрения, которая станет объектом пародирования автора. Автор компенсирует «наивность» травестированием, также выполняя роль интрадиегетического повествователя. Организацию связи эпитафия и основного текста принимает на себя экстрадиегетический повествователь (автор), сообщая не только целостность произведению, но и осуществляя жанровую трансформацию. Таким обра-

зом, экспликация эпиграфа связана с воплощением коммуникативных интенций, а направленность на имплицитного читателя формируется отношением автора как интрадиггетического повествователя к повествуемой истории, то, что известно в науке как повествующий дискурс [Барт 1987]. Становится возможным выявление уровней соотношения экспликации и импликации эпиграфа.

Анализ эксплицитных и имплицитных отношений эпиграфа и текста создает предпосылки для изучения эпиграфа в фокусе трех компетенций и позволяет охарактеризовать отношения эпиграфа и текста произведения как риторической коммуникации. Кроме того, соотношение точек зрения автора как медиатора, выбравшего эпиграф и таким образом структурирующего его связи с текстом, и точек зрения героев произведения формирует аукториальную ситуацию [Stanzel 1971].

Изучение связей эпиграфа и основного текста способствует выработке представления о роли эпиграфа как элемента композиции. К такому взгляду обязывает природа эпиграфа как нарративного текста с нарративной точкой зрения. Изучение эпиграфа в аспекте теории повествования обусловлено рецептивной природой эпиграфа и влиянием фольклорных и литературных источников на коммуникативное намерение автора и имплицитное ожидание читателя. Взгляд на эпиграф как самостоятельную нарративную и коммуникативную единицу стал основанием для дифференциации сюжета эпиграфа и второго сюжета – сюжета основного текста.

Как правило, все эпиграфы к произведениям цикла имеют рецептивную природу, поэтому анализ эпиграфа как литературного источника, парафраза «чужого слова» создает возможность выявления факторов жанровой трансформации. Действительно, стратегия выбора писателем определенного эпиграфа направлена не только на прояснение авторской установки, но и содержит возможность полемики по отношению к эпиграфу, расхождения художественной стратегии автора основного текста с автором эпиграфа. Так, становится возможным установление интросемиотического соответствия и описание прагматической установки автора в нарративной природе текста.

Дифференцирование авторской точки зрения при использовании эпиграфа и создании основного текста – как коммуникативного намерения и риторического аргумента – способствует связи между ними. Анализ соотношения исходной коммуникативной ситуации эпиграфа и основного текста становится почвой для анализа эпиграфа как инструмента диалогизации, делегирования чужой точки зрения, с фиксированным авторством Пушкина как создателя цикла. Если «чужая» точка зрения принимает на себя информативную функцию и становится частью авторской (пушкинской) точки зрения, то круг дополнительных коннотаций, который придает эпиграфу основной текст с идеей и авторской позицией, приводит к формоопределяющей функции эпиграфа.

Итак, концепция эпиграфа как коммуникативной и нарративной единицы и риторического аргумента проясняет природу его аллюзивной дискурсивности и аллегорической природы. Отсюда внимание к информативной и формоопределяющей функциям эпиграфа. Это представление опирается на понятие экспликации эпиграфа – как коммуникативного намерения автора – и импликации – как риторического аргумента автора, корректировки автором восприятия текста читателем. Экспликация эпиграфа позволила судить о его обусловленности содержанием и структурой нарратива и коммуникативной задаче автора. Эпиграф, исследованный с позиции авторской точки зрения, определяет двойственную функцию автора – экстрадиггетического повествователя (автора основного текста), и интрадиггетического (скрыто коммуницирующего с рассказчиком в основном тексте).

Заключение. Перспективы изучения эпиграфа связаны с анализом его отношений с основным текстом как звена риторической коммуникации. Такой подход выделяет роль эпиграфа как коммуникативного намерения и риторического аргумента. Вместе с тем такое представление ставит необходимость:

- 1) установления связи эпиграфа как парафраза «чужого слова» с жанровой трансформацией в прозе Пушкина;
- 2) анализа соотношения эпиграфа как мотивированного повествования и нарративной единицы;
- 3) описания метатекстовой функции эпиграфа с позиций сюжета эпиграфа и сюжета основного текста.

Библиография

- Барт Р. Введение в структурный анализ // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв.: Трактаты, статьи, эссе. Г.К. Косиков (перевод с французского). – М.: МГУ, 1987. – С. 387–422.
- Беляева И.Г. Особенности письменного перевода эпиграфических текстов // О вопросах и проблемах современных гуманитарных наук: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Красноярск: Инновационный центр развития образования и науки, 2016. – С. 88–92.
- Бочаров С.Г. О художественных мирах. – М.: Сов. Россия, 1985. – 296 с.
- Бочаров С.Г. Поэтика Пушкина. Очерки. – М.: Наука, 1974 – 209 с.
- Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования: монография. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
- Женетт Ж. Фигуры. В 2 томах. Том 1-2. – М.: Издательство им. Шабашниковых, 1998. – 944 с.
- Каргашин И.А. Эпиграф как способ маркирования «ролевой» лирики // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – Т. 1, N 2. – С. 12–17.
- Коциенко И.В. Эпиграфы в «петербургском романе» А.С. Пушкина «Арап Петра Великого» // Вестник Псковского государственного педагогического института: Серия «Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки». – 2010. – Вып. 11. – С. 8–17.
- Кузьменко Е.Н. Особенности функционирования эпиграфа в лирике З.М. Вальшонка // Русская филология, 2018. – № 1. – С. 55–60.
- Кузьмина Н.А. Эпиграф как лингвистическое средство и его роль в композиции стихотворения // Композиционное членение и языковые особенности художественного произведения. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1987. – 216 с.

- Степанов А.Д. Проблемы коммуникации у Чехова. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 400 с.
- Тимакова И.Г. Функционирование эпитафий в немецкоязычном тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 2006. – 24 с.
- Тураева З.Я. Лингвистика текста (Текст: структура и семантика). – Учеб. пособие для студентов пед. интов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
- Тюпа В.И. Дискурсивный анализ // И.В. Тюпа. Анализ художественного текста. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 273–299.
- Тюпа В.И. Дискурсивные формации: Очерки по компаративной риторике. – М.: Языки славян. культуры, 2010. – 320 с.
- Уразаева К.Б., Карпыкова А.Ш. Эксплицитные и имплицитные отношения эпитафии и текста. «Повести покойного Ивана Петровича Белкина» А. Пушкина // Пушкинские чтения-2020. – Художественные стратегии классической и новой словесности: жанр, автор, текст: материалы XXV-й Международной научной конференции. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 36–48.
- Stanzel F. Narrative Situations in the Novel. Bloomington; London, 1971. – 186 p.

**Казахско-азербайджанские литературные связи в постсоветский период:
коммуникативно-культурологический аспект¹**

¹Хамраев Алимжан Тиликович

²Шагимолдина Маржан Омиркановна

¹Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова, Казахстан
050010, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29
доктор филологических наук
E-mail: alik182009@yahoo.com

²Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова, Казахстан
050010, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29
научный сотрудник
E-mail: marzhanshagimoldina@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена выявлению особенностей казахско-азербайджанских межлитературных связей в постсоветский период. Авторами проанализированы труды казахских писателей и произведения казахского фольклора, переведенные на азербайджанский язык. Раскрыта высокая интенсификация межлитературных контактов между Казахстаном и Азербайджаном. Такое расширение межличностных взаимосвязей среди творческих деятелей, безусловно, определяется общим состоянием межгосударственных отношений.

Ключевые слова: Казахстан, Азербайджан, литературные связи, интенсификация, Абай, Мухтар Ауэзов.

УДК 821.512.162.0+821.512.122

**Kazakh-Azerbaijani literary relations in the post-Soviet period:
Communicative cultural aspect**

¹Alimzhan T. Khamraev

²Marzhan O. Shagimoldina

¹Institute of Literature and Art named after M.O. Auezov, Kazakhstan
050010 Almaty, Kurmangazy Str., 29
Doctor of Sciences (Philology)
E-mail: alik182009@yahoo.com

²Institute of Literature and Art named after M.O. Auezov, Kazakhstan
050010 Almaty, Kurmangazy Str., 29
Researcher (Philology)
E-mail: E-mail: marzhanshagimoldina@gmail.com

Abstract. The article explores the features of the Kazakh-Azerbaijani interliterary relations in the post-Soviet period analyzing Kazakh authors' works and Kazakh people's folklore heritage translated into the Azerbaijani language. The research reveals the intensification of interliterary contacts and interactions between Kazakhstan and Azerbaijan. Such an expansion of interpersonal relationships among creative figures is determined by a general state of interstate relations.

Keywords: Kazakhstan, Azerbaijan, literary relations, intensification, Abai, Mukhtar Auezov.

UDC 821.512.162.0+821.512.122

Введение. Проблема, связанная с изучением особенностей литературных связей, остается в современной филологической науке одной из актуальных. В XXI веке казахско-азербайджанские литературные связи, включая художественный перевод, наполняются конкретным содержанием. Научное сотрудничество Казахстана и Азербайджана в гуманитарных науках поднимается на новый уровень. Литературоведы, историки, археологи Казахстана принимают участие в проводимых Национальной академией наук Азербайджана при поддержке Международного Фонда гуманитарного сотрудничества стран СНГ (МФГС) Международных научных конференциях «Физики и лирики: мировой опыт и реальности науки и литературы» (2018) и др. Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова на Форумах 2018-2019 годов представляли С.В. Ананьева и А.К. Калиева.

В научных докладах «участников из России, Беларуси, Украины, Монголии, Болгарии, Казахстана, Кыргызстана, Молдовы и Грузии рассматривались многие актуальные проблемы. Важен междисциплинарный подход в контексте синтеза и единства науки и художественной литературы: синергетические модели в построении научной истории литературы (В. Полонский, Москва); роль физики и место лирики в академических

¹ Статья подготовлена в рамках научного проекта AP08855803 «Казахстан и мировое литературное пространство: компаративные исследования» грантового финансирования МОН РК.

лингвистических исследованиях (И. Копылов, Минск); горизонты художественного мышления в контексте развития современной науки (Т. Мустафаев, Баку); роль научно-фантастической литературы в подготовке современного специалиста (И. Акперов, Ростов); научно-социальная проза грузинских шестидесятников (И. Ратиани, М. Элкабидзе, Тбилиси); художественные модели времени в литературе (А. Кофман, Москва); взаимосвязь научного и художественного в творчестве Ч. Айтматова (Н. Ыйсаева, Бишкек) и многое другое. Важность художественного перевода в современном мире проходила лейтмотивом через многие научные доклады участников конференции [Мирзоев, Ананьева, Карлюкевич, Абдрахманова 2020: 72].

Материалы и методы исследования. Материалом исследования стали научные труды К. Мирзоева, С. Ананьевой, Н. Тагисой, Ф. Агаевой, Р. Аскера. Методы исследования сравнительно-сопоставительный, исторический и описательный.

Обсуждение. На современном этапе отмечается высокая интенсификация межлитературных контактов среди тюркоязычных стран и народов. Такое расширение межличностных взаимосвязей среди творческих деятелей, безусловно, определяется общим состоянием межгосударственных отношений. Высокий уровень переводческого искусства, оставшийся в наследство от советского периода, также всемерно способствовал развитию всей системы переводческой культуры и литературных контактов постсоветской эпохи. Это тенденция отчетливо видна и в казахско-азербайджанских литературных связях.

Интерес азербайджанского народа к казахскому словесному искусству – сокровищнице национальной литературы не случаен, и он неуклонно растет. В 2016 году известным ученым-тюркологом, профессором Бакинского государственного университета Рамизом Аскер осуществлен перевод на азербайджанский язык поэмы «Кыз Жибек», действие в которой происходит в XVI-XVII века. Переводчик попытался донести до азербайджанского читателя жизнь и быт казахского народа того времени, наполнив азербайджанский мир восточным культурологическим колоритом, расширив национальную и общечеловеческую картину мира.

Выбор «Кыз Жибек» для перевода на азербайджанский язык является закономерным. Читателю предложено проникнуть в мир казахского народа и познать особенности другого быта. Можно наблюдать попытку ученого-переводчика осмыслить, с одной стороны, родственную, но все же «чужую» азербайджанцам культуру в контексте многообразного тюркского мира. Переводчику удалось передать патриотизм, особенности переживаний влюбленных, верную степную дружбу.

Азербайджанский читатель воодушевленно принял эстетическую ценность великой лиро-эпической поэмы «Кыз Жибек», памятника мирового культурного наследия ЮНЕСКО. Посредством перевода транслированы значимые национальные идеи, символы, ценности, обычаи, верования, традиции, нормы и правила быта казахского народа, формировавшиеся в самый сложный период его истории. Читатель получает иное восприятие культуры, и в итоге, иное универсальное представление мира. Ускорение переводческих процессов в Азербайджане содействовало не только творческому усвоению ими огромного культурного богатства родины Абая, но и поступательному обогащению представлений азербайджанского народа о нашей стране.

Безусловно, общий подъем художественно-критической мысли в тюркоязычном мире способствует всемерному и активному изучению словесной культуры казахского народа в компаративистском ключе. В эпоху независимости судьбоносную роль стало играть литературное наследие казахского гения Абая Кунанбаева. Его произведения переведены на многие тюркские языки и переосмыслены в XXI веке.

Великий казахский поэт, мыслитель, философ Абай Кунанбаев зазвучал на азербайджанском языке «в новом переводе, который осуществил известный поэт и общественный деятель Азербайджана Эльхан Зал. Президент Республики Казахстан Касым-Жомарт Токаев в статье «Абай и Казахстан в XXI веке» акцентирует внимание на том, что Абай должен быть переведен «на основные языки мира с сохранением всей красоты его слога. Трудно сказать, что мы смогли этого достичь в полной мере. Перевод произведений истинных народных поэтов на другие языки – задача непростая. Переводчик должен обладать талантом на уровне того же мыслителя» [Токаев 2020: 2]. Да, чтобы переводить произведения народного поэта такого уровня как Абай, у переводчика должны быть особый поэтический талант и способность чувствовать казахский язык, такой музыкальный, как у Абая [Мирзоев, Ананьева, Карлюкевич, Абдрахманова 2020: 38].

Обращение азербайджанских ученых к творчеству великого степного мыслителя закономерно, оно отражает общую тенденцию, связанную с глобализацией мира, с одной стороны, и стремлением родственных народов к восстановлению прежних исторических уз и связей, – с другой. Прав В. Библер, который утверждал, что такие процессы «неизбежно ведут к усилению непосредственных контактов и завершаются диалогом культур» [Библер 1989: 32].

Презентация сборника произведений Абая Кунанбаева на азербайджанском языке проведена в 2017 году Бакинским государственным университетом. По мнению азербайджанских ученых, существует неподдельный интерес к чтению и изучению казахской литературы, поскольку оба народа имеют единые корни, культуру и историю и, следовательно, единое будущее. Отмечено, что благодаря переводу азербайджанского поэта Э. Зала, гениальный сын степи Абай предстал перед читателями как философ, мыслитель и личность глобального масштаба, а его произведения – источник неиссякаемой мудрости. В «Словах назидания», в поэмах «Искандер», «Масгут», «Сказания об Азиме» Абая обнаруживаются следы многовековой восточной мудрости.

Углубление литературных взаимосвязей и новые переводы художественных произведений привели к тому, что ученые Азербайджана стали исследовать творчество казахских писателей. Монография Низами Тагисой «Творчество Мухтара Ауэзова: от традиций к новаторству» стала историческим явлением в литературной жизни азербайджанского народа. Речь идет о фундаментальном характере исследования произведений известного мастера пера. Изучены творческая биография писателя в контексте его сложной судьбы, драматургия как этно-поэтический код национальной драмы.

Видный азербайджанский тюрколог Низами Тагисой посвятил много лет изучению казахской литературы. В центре его исследования – М. Ауэзов как монументальная личность, свидетель непрерывной духовной эволюции двух эпох: второй половины XIX и первой половины XX веков. Ученый рассматривает М. Ауэзова как яркого борца за сохранение и развитие национальных культурных символов, верного последователя и продолжателя пути Абая. Проанализированы взгляды казахского прозаика и истоки твердости воли писателя в период преследования властями за инакомыслие.

Ученый особо отметил, что основателем абаеведения в Казахстане как отдельного литературоведческого направления был крупный исследователь – тюрколог М.О. Ауэзов. Благодаря М. Ауэзову Абай предстал эпохальной личностью, а казахская степь – местом творческого вдохновения и истоком размышлений поэта. М. Ауэзов нес особые духовного знания. Это было ответом на замкнутое пространство системы, возникшей в первой половине XX века. Закономерно обосновать общественно-политическую и культурную значимость личности Абая для всего тюркского мира удалось казахским ученым второй половины XX века и эпохи независимости. С этой точки зрения учебное пособие «Творческий путь Абая» и фундаментальная статья «Абаеведение» (История исследования жизненного и творческого пути Абая) профессора кафедры литературы тюркских народов Бакинского государственного университета Ф. Агаевой имеют большое значение [Агаева 2016: 9]. По ее мнению, исследование феномена Абая проходило в три этапа. Первый этап – сбор данных, поиск рукописей и публикация литературного наследия поэта. Поэтому данный этап определен как этап становления абаеведения. На втором этапе (1940-1990 гг.) исследуются творческая жизнь и историко-культурные, эстетико-художественные особенности литературного наследия поэта. На третьем этапе (в период Независимости) в абаеведении происходит полное переосмысление феномена Абая в контексте глобальных изменений постсоветского мира.

Подробно излагая сложившуюся в 20-30-е годы XX века ситуацию вокруг творчества Абая, автор цитирует следующие высказывания М. Ауэзова: «В первые годы после революции, вплоть до 1936-1937 годов, наряду с истинно социалистической оценкой наследия Абая имели место и различные консервативно-злопыхательские суждения... Они пытались подвести Абая под свое байско-контрреволюционное знамя, сделать его «своим Абаем», своим идейным вдохновителем» [Агаева 2015: 13-14].

В советское время не все было просто и однозначно. М. Ауэзов, как человек впитавший идею национального возрождения начала XX века, ясно понимал, что необходимо принять вызов коммунистической идеологии и «спасать» Абая от вульгарных подходов», которые сложились в послеоктябрьское время. Вспомним, что он таким же образом спасал великий киргизский героический эпос «Манас» от характерных для того времени авантюристических выпадов представителей соцреализма и нормативной эстетики.

Думается, что, исходя из жизненного опыта, он смог «возвратить Абая» казахскому читателю в советский период, когда молодые и неопытные революционеры и реакционеры могли предать забвению имя Абая на долгие годы. В романе «Путь Абая» мы видим идейные колебания автора, о которых позже напишут критики. М. Ауэзов, впитавший алаш ордынские идеи, испытал суровые жизненные перипетии. В постсоветский период тюркоязычные писатели, представители разных национальных литератур стали с особой отчетливостью ощущать свою внутреннюю сопричастность к общетюркским процессам в силу глубинных исторических и социально-политических изменений и усиления творческих контактов. На азербайджанский язык переведены «Туркистан», «И меня, ты, смерть, убаюкай» («Олум, мэнэ аги дэ») Магжана Жумабаева, «Казахстанский путь», «Сердце Евразии» Нурсултана Назарбаева, «Глиняная книга» Олжаса Сулейменова, «Когда были волки» Сабита Досанова, «Идикут» Ахметжана Ашири. Переводы получили высокую оценку азербайджанских читателей. Переводчики в своей творческой активности выходят не только за национально-географические рамки, но расширяют внутренние границы национального художественного мировосприятия и мировоззрения.

Заключение. В разделе о современной азербайджанской литературе коллективной монографии Института литературы и искусства имени М.О. Ауэзова «Новейшая зарубежная литература», написанном Т. Джафаровым, представляющим Бакинский славянский университет, подчеркивается, что современный литературный процесс «особо поддерживается и развивается в научной и вузовской среде республики» [Джафаров 2011: 555]. Казахско-азербайджанские литературные связи в постсоветский период можно смело охарактеризовать как новый этап расширенного межлитературного диалога. И азербайджанская, и казахская литературы обогащаются художественным опытом, новаторскими идеями и оказывают влияние друг на друга.

Библиография

Агаева Ф. Абаеведение (История исследования жизненного и творческого пути Абая) // Тюркология. – 2015. – №4. – С. 12–18.

Агаева Ф. Сын всего человечества // Творчество Абая Кунанбаева в зарубежной рецепции / Отв. редактор С. Ананьева. – Алматы. Әдебиет Әлемі. 2016. – С. 9–19.

Библер В. Культура. Диалог культур // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 43–67.

Габибейли И. Физики и лирики: мировой опыт и реальности страны // Физики и лирики: мировой опыт и реальности науки и литературы. Материалы Международной научной конференции. – Баку: Институт литературы имени Низами Гянджеви НАН Азербайджана. – 2019. – С. 4–7.

Джафаров Т. Азербайджанская литература // Новейшая зарубежная литература / Отв. редактор С. Ананьева. – Алматы: ИД «Жибек жолы», 2011. – С. 555–577.

Мирзоев К., Ананьева С., Карлюкевич А., Абдрахманова К. Духовные ценности как основа фундамента культуры народов. – Минск: ООО «Белпринт», 2020. – 174 с.

Токаев К. Абай и Казахстан в XXI веке // Казахстанская правда. – 30 января 2020 года. – С. 1–2.

**Раздел V. Творчество русскоязычных писателей, покинувших Россию
в XX веке: проблемы системного осмысления и популяризации**

Деконструкция и национальное своеобразие русского постмодернизма. Проза А. Терца

¹Азкенова Жанаргуль Кадырбековна

²Шоманова Гульнар Кайруллиновна

³Идрисова Эльмира Танибергеновна

⁴Дутбаева Сауле Сергеевна

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан
010000, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2
магистр русского языка и литературы, докторант PhD
E-mail: azkenova@mail.ru

²Павлодарский государственный педагогический университет, Казахстан
140000, г. Павлодар, ул. Мира, 60
кандидат филологических наук, старший преподаватель
E-mail: gau.06@mail.ru

³Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, Казахстан
030000, г. Актобе, пр. А. Молдагуловой, 34
кандидат филологических наук, ассоциированный профессор
E-mail: elmira_idrisova@mail.ru

⁴Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова, Казахстан
060000, г. Атырау, пр. Студенческий, 1
кандидат филологических наук, ассоциированный профессор
E-mail: saule_sergo@mail.ru

Аннотация. Национальное своеобразие русского постмодернизма рассмотрено на материале прозы А. Терца в аспекте деконструкции, с позиций двойничества и юродства. Осуществлен анализ «двойного письма», игрового начала, интертекстуальности, трагифарсового начала. Ирония, гротеск, мистификаторство анализируются как признаки «фантастического реализма». Охарактеризована преемственность постмодернизма с национальными истоками смеховой культуры.

Ключевые слова: Терц, русский постмодернизм, деконструкция, двойничество, юродство, национальное своеобразие.

УДК 821.161.1.0

Deconstruction and national identity of Russian postmodernism. A. Terts' prose.

¹Zhanargul K. Azkenova

²Gulnar K. Shomanova

³Elmira T. Idrissova

⁴Saule S. Dutbayeva

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
010000 Nur-Sultan, Satpayev Str., 2
Master of Russian Language and Literature, PhD Student
E-mail: azkenova@mail.ru

²Pavlodar State Pedagogical University, Kazakhstan
140000 Pavlodar, Mira Street, 60
Candidate of Sciences (Philology), Senior Lecturer
E-mail: gau.06@mail.ru

³K. Zhubanov Aktobe Regional State University, Kazakhstan
030000 Aktobe, A. Moldagulova Prospect, 34
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: elmira_idrisova@mail.ru

⁴Kh. Dosmukamedov Atyrau State University, Kazakhstan
060000 Atyrau, Studentskiy Prospect, 1
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: saule_sergo@mail.ru

Abstract. The paper explores Russian postmodernism's national identity drawing on the material of A. Terts' prose in the aspect of deconstruction from the perspective of duality and foolishness, analysing "double letter", game foundations, intertextuality, and the tragifarse beginning. The authors consider irony, grotesque, and mystification as signs of "fantastic realism" and characterize postmodernism as an heir to the national origins of laughter culture.

Keywords: Terts, Russian postmodernism, deconstruction, duplicity, foolishness, national identity.

UDC 821.161.1

Введение. Национальное своеобразие русского постмодернизма обусловлено характером деконструкции, которая сформирована поэтикой двойничества и особым характером смеховой поэтики, в составе которой выделяется юродство. Становление постмодернистской парадигмы с обозначившимися уже в 50-60-е гг. XX в. приметам национальной специфики отражают произведения А. Терца (А. Синявского). Так, произведения: «В цирке» (1955), «Суд идет» (1956), «Пхенц» (1957), «Квартиранты» (1959), «Ты и я» (1959), «Гололедица» (1961), «Графоманы (Из рассказов о моей жизни)» (1959), «Любимов» (1962-1963), «Голос из хора» (1966-1971) – позволяют очертить круг прецедентных для писателя и русского постмодернизма текстов, позволяющих описать специфику деконструкции.

Материалы и методы. Введенное в науку Ж. Деррида понятие деконструкции на долгие годы определило представление о любом тексте, не обладающем целостностью, а состоящем из нескольких непримиримых и противоречивых смыслов. Деррида называл эту точку «апорией в тексте», а само деконструктивное чтение называл «апоретическим» [Грицанов, Можейко 2000: 147]. Появление деконструкции исследователи связывали с альтернативной трактовкой писателем определенного тропа или жанра. В настоящей работе деконструкция стала объектом изучения с позиций национального своеобразия русского литературного постмодернизма.

Характер общей традиции приобрело в науке представление о специфике западного постмодернизма, которая обусловлена выработкой теоретических построений, а затем их проекцией на матрицу художественного текста. Для определения национального своеобразия русского постмодернизма долгое время приоритетным являлось представление об инакомыслии и пародировании штампов соцреализма. Обобщение известных результатов в этой области предпринято для выработки методологических основ изучения деконструкции в русском постмодернизме как фактора национального своеобразия.

Изучение национального своеобразия русского постмодернизма содержат труды М. Липовецкого «Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики» [Липовецкий 1997], М. Эпштейна «Постмодерн в России» [Эпштейн 2000]. Предположение о том, что в поэзии постмодернизма истоки восходят к творчеству Оболенца [Оболенец 1998: 100-103] и что постмодернистская драматургия идет от традиций русского авангарда [Маньковская 2000: 416] дополнило панораму русского постмодернизма.

Анализируя национальное своеобразие русского постмодернизма в плоскости различий между Россией и Западом, Б. Гройс определяет его как «пространство “высокой” культуры»: «Речь идет о той зоне, которая «темна» для системы музейной репрезентации, которая ускользает от институционального зрения, о которой можно только сказать, что в ней ничего не видно, т.е. о “русской” зоне» [Гройс 1995: 50]. С другой стороны, плодотворной представляется мысль Б. Гройса: «начиная с Чаадаева, русская мысль, поставленная перед вопросом о своей национальной идентичности, самостоятельности и оригинальности, и в то же время не будучи в состоянии предьявить ничего действительно экзотичного и гетерогенного по сравнению западной культурой, постоянно отвечала на этот вопрос тем, что интерпретировала Россию как место реализации, или материализации, западных дискурсов об Ином» [Гройс 1995: 59].

Национальное своеобразие русского постмодернизма исследуется в настоящей работе в аспекте двойничества, имеющего глубокие традиции как в истории русской литературы, начиная с периода Древней Руси, так и исследовательскую историю. В изучении двойничества можно выделить следующие направления: с точки зрения содержания (проблема личности с разорванным сознанием) [Бачинин 2001], поэтики (проблема приема, мотива, композиции) [Котельникова 2007], а также подходов – философско-этического, [Исупов 2000], психоаналитического и психопатологического [Ермаков 1999], мифопоэтического [Ким 2003].

В хронологическом отношении изучение двойничества было начато символистами, в том числе Д. Мережковским. М. Бахтин [Бахтин 1979] и Д. Чижевский [Чижевский 2007] ввели в оборот представление о философской базе двойничества как онтологическом бессилии этического субъекта и его экзистенциальном страхе. Бахтин связывал с феноменом двойничества пародийность и гротеск как традиционные «двойнические» приемы.

Е. Мелетинский под двойничеством подразумевал «двойников-антагонистов» [Мелетинский 2000]. Двойничество в русской литературе, по мнению ученого, это переосмысление, а иногда и пародирование романтической модели. Мотив двойников в русской литературе связан с актуализацией древней архетипической модели вечной борьбы космоса и хаоса, опосредованной национальным менталитетом.

Двойничество стало объектом исследования и в аспекте связи с типами сюжета. Так, Н.Т. Рымарь трактует двойничество как феномен, который актуализируется в сюжетно-композиционном развертывании образа героя [Рымарь 1990: 33]. Проблеме двойничества уделил внимание и Ц. Тодоров. Он писал, что «во многих фантастических рассказах присутствует эта тема, но в каждом конкретном произведении двойник имеет особый смысл, зависящий от связей данной темы с другими» [Тодоров 1999: 87].

Другой принцип деконструкции в русском постмодернизме, который стал объектом рассмотрения в настоящей статье, – юродство. И.А. Есаулов различал *шутовство* и *юродство*, характеризующие сферу «неофициальной культуры» [Есаулов 2001]. Если шутовство тяготеет к «беззаконию», то юродство «помнит о родстве со святостью».

Исследованию двойничества в прозе А. Терца, Вен. Ерофеева, А. Битова посвящена диссертация одного из авторов настоящей статьи [Шоманова 2018]. Так, предметом исследования стала семантика смеха, глупости, смерти и литературных архетипов. Двойничество в поэтике Терца обосновано Шомановой как синтез *народного и официального, смешного и серьезного, фольклорного и книжного*.

Гипотеза настоящей работы заключается в обосновании деконструкции русской литературы постмодернизма как синтеза двойничества и юродства. Актуальность темы обусловлена разработкой принципов изучения национального своеобразия русского литературного постмодернизма. Цель статьи – исследование связи двойничества и юродства как основы деконструкции в поэтике А. Терца. Задачи:

- 1) анализ техник постмодернистского текста;
- 2) изучение поэтики двойничества и юродства;
- 3) обобщение национального своеобразия русского постмодернизма на материале малой прозы Терца.

Обсуждение. Двойничества в поэтике А. Терца обнаруживает сложную иерархию. Прежде всего, это мысль Терца о взаимоотношениях искусства и действительности в определениях «странного чувства» и «еретической мысли», о том, что «искусство где-то выше действительности и важнее жизни... <...>» [Маньковская 2000: 62]. Так, в повести «Суд идет» Хозяин и герой-сочинитель обсуждают демонтаж сталинского режима в категориях искусства и жизни. Еврейская и русская темы, безумие прокурора и вера в непогрешимость проповедуемых им истин, фарсовое начало повести (гимнастика Марины, аллюзия к зоценковскому Кавалерову из «Зависти»), два сердца прокурора города – аллюзии, знакомые советскому читателю, пронизывают насквозь текст Терца. Философия двойничества героя драматически воплощена в его юродстве. С одной стороны, он думает: «С нами Бог!», с другой, тут же подумал: «Победа будет за нами».

Риторически сниженное юродство Терца проявляется в диалоге о вечном двух пьяниц в рассказе «В цирке». Игра стилями объясняет апофатическое отношение к смерти. Смерть Манипулятора – «безобразный и действующий на нервы скандал». Гоголевская апостасия, исследованная с позиций дантовского архетипа [Солдаткина 2009], являет в комической модальности Терца травестирирование рецептивного свойства. Гоголевскому гротеску в его физиологической определенности созвучно раблезианское начало повести «Суд идет». Палитра чувственных зарисовок акцентирована гастрономическими вкусовыми ощущениями: «Люблю беседовать с вами. Как будто ешь перец в томате» [Скоропанова 1999]. Еда становится метафорическим архетипом для передачи женской привлекательности. Открытый Ю. Тыняновым прием литературной маски созвучен сравнению Терцем тела жены прокурора с пропеллером. Контраст физиологической аномалии, воспринимаемой как знак социального и этического отчуждения, травестирует повествование путем редукции художественного образа: «Женщины, похожие на кастрированных мужчин». Зарядка Марины, за которой в замочную скважину подглядывает муж: «Она сумеет быть изящной в любом положении – хоть на четвереньках, с высунутым языком. А вы попробуйте в таком виде сохранить достоинство и обаяние!», с одной стороны, воспроизводит след гоголевской точки зрения на дьявольскую природу женщины. С другой, зарядка воспроизводит известное в театральной эстетике Станиславского упражнение. Основой юродства является искажение идеологией заявленных программ. Типология заглавия звучит не только как констатация свершившегося возмездия, но и зловещий прогноз: «Суд идет, суд идет по всему миру. И уже не Рабиновича, уличенного городским прокурором, а всех нас, сколько есть вместе взятых, ежедневно, еженощно ведут на суд и допрос. И это зовется историей» [Терц 1992]. Другими словами, подтекст кроется в библейском «Не судите – и не судимы будете».

Свершившееся и множасьее предательство в большом и малом несет разрушительную и необратимую силу фатума, рока. И уже смерть мифологического Хозяина – это факт свершившейся трагедии, трагедии ума и сердца: «Сразу стало пустынно. Хотелось сесть и, подняв лицо к небу, завывать, как воют бездомные псы. Они бродят по всей земле, потерявшие хозяев собаки, и нюхают воздух: тоскуют. Никогда не лают, а только рычат. С поджатым хвостом. А если виляют, то так – словно плачут» [Терц 1992].

Интересна мифологическая подоплека псов как символа смерти. Рабство как духовный феномен объясняет финал повести Терца и вместе с тем связывает с гоголевским пониманием «маленького человека» с его духовным анабиозом и малостью раба.

Юродство в его православном, древнерусском значении, в котором обычно исследователи акцентируют три признака: *наличие маски, специфичность смеха, социальный протест* [Степанян 2001] – чаще всего использовалось при изучении постмодернизма.

Юродство в широте *ментального, онтологического, экзистенциального, физического*, обрело характер идеи об утрате гармонии человека и общества, человека и мира, реального воплощения пословицы о том, что «нет пророков в своем Отечестве». Паронимически-фонетическая игра и семантическое тождество корреляции *урод / юрод* способствует реализации мотива неузнанного пророка в рассказе «Пхенц». Юродство проявляет себя в рассказе как физиологическая концепция тела: «Вероятно, в этом неравенстве дает себя знать неизжитое христианство. Нога должна быть греховнее всего остального тела по той простой причине, что она дальше от неба. Лишь к половым частям наблюдается худшее отношение, и тут что-то скрыто». Такая попытка придать видимость рассуждения алогическому высказыванию – характерная часть философии постмодернизма.

В таком контексте правдоискательство становится анонимным, конспирация – знаком посвященности, владения эзотерическим языком ритуала. Горбун – как аномалия, нарушение физической анатомической нормы, физическая инаковость обычному телу – становится своего рода критерием на прочность этических норм, терпимости к «чужому», непривычному, нарушающему стандарты.

Отчужденность героя отражается в его системе понимания красоты, ностальгического стремления к «невозвратимой юности», которое символизирует для него горбун, живущий в подвале напротив консерватории. Олицетворение «тончайшей психологической паутины – гордости, защищенной глумлением, и стыда, прикры-

того балаганом» [Терц 1992], делает двух горбунов пленниками внутренней свободы, внутренними эмигрантами, диссидентами.

Рассказ «Гололедица» интересен развитием традиций паралитературы. И не случайно это одно из произведений, в котором филологическая экспертиза группы академика В. Виноградова узрела признаки «политической диверсии». Излюбленная трактовка юродства, двойничества как реализация идеи «Нет пророков в своем Отечестве» облечена здесь в новую модификацию фантастического реализма.

Новизна трактовки двойничества состоит в юродстве графоманства как объекта осмысления и прозрения героя: «Эй, ты, графоман! Бросай работу! Все, что ты пишешь, – никуда не годится. Как ты все бездарно сочинил. Тебя невозможно читать...» [Терц 1992].

Поэтика двойничества реализуется в «чужом слове». Таковы реплики и дневниковые фрагменты: «Все время кажется, что есть на свете какая-то книга, которую надо непременно прочесть, да только все никак не найду – какая?..», «Отчего человек испытывает удовольствие?» [Терц 1992].

Итак, своеобразие постмодернистской парадигмы Терца заключается в стратегии «двойного письма», специфике двойничества, юродства, игрового начала, интертекстуальности в синтезе с трагифарсовым началом. Реминисценции, как основное проявление постмодернистской эстетики, определили роль деконструкции как основного сюжетного сигнала и онтологической категории постмодернизма. Новизна трактовки двойничества, юродства и автобиографизма привела к фрагментарности письма, технике монтажа.

Рецептивная природа иронии постмодернизма и мистификаторства Терца обусловила травестию как гротескное снижение экзистенциального, высокого. Признаком «фантастического реализма» Терца становится юродство.

Заключение. Перспективы рассмотренной в статье проблемы обусловлены изучением двойничества и юродства, которые расширяют концепцию национального своеобразия русского постмодернизма. Оно не сводится к пародированию соцреализма, но и обращает исследовательское внимание к преемственности постмодернизма с национальными истоками смеховой культуры.

Библиография

Абрам Терц (Андрей Синявский). Собрание сочинений в двух томах. Том 1. – Москва: СП «Старт», 1992. Режим доступа: http://webreading.ru/prose/_prose_su_classics/abram-terc-andrey-donatovich-sinyavskiy-rasskazi.html#ixzz2em7FvNLO

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.

Бачинин В.А. Достоевский: метафизика преступления. Художественная феноменология русского постмодерна. – СПб.: 2001. – 412 с.

Гройс Б. Полуторный стиль: социалистический реализм между модернизмом и постмодернизмом // Новое литературное обозрение. – 1995. – №15. – С. 44–53.

Ермаков И.Д. Психологический анализ литературы. Пушкин. Гоголь. Достоевский. – М.: Новое литературное обозрение, 1999. – 512 с.

Есаулов И. Новые категории филологического анализа для понимания сущности русской литературы. – Режим доступа: http://www.jesaulov.narod.ru/Code/vortrag_novye_kategorie_fil_analiza.html

Исупов К.Г. Компетентное присутствие (Достоевский и «Серебряный век») // Достоевский. Материалы и исследования. – Т. 15. – СПб.: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2000. – С. 290.

Ким Су Кван. Основные аспекты творческой эволюции Ю.М. Лотмана: «иконичность», «пространственность», «мифологичность», «личность». – М.: Новое литературное обозрение, 2003. – 176 с.

Липовецкий М.Н. Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики. – Екатеринбург: Прогресс, 1997. – 362 с.

Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма. – СПб.: Алетейа, 2000. – 347 с.

Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. – М.: Наука, 2000. – 169 с.

Оболонец А.Б. Поэзия А.Н. Введенского и ситуация постмодернизма // Русский постмодернизм: предварительные итоги. – Ставрополь: Изд-во «Россия», 1998. – С. 100–103.

Постмодернизм. Энциклопедия / Сост. и науч. ред. А.А. Грицанов, М.А. Можейко. – Минск: Интерпрес-сервис; Книжный Дом, 2000. – 615 с.

Рымарь Н.Т. Поэтика романа / Под ред. С.А. Голубкова. – Куйбышев: Изд-во Саратовского университета, Куйбышевский филиал, 1990. – 257 с.

Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература: учебное пособие. – М.: Флинта, 1999. – 615 с.

Солдаткина Я.В. Мифопоэтика русской эпической прозы 1930-1950-х годов: генезис и основные художественные тенденции: монография. – М.: Экон-Информ, 2009. – 353 с.

Степанян К. Юродство и безумие, смерть и воскресение, бытие и небытие в романе «Идиот» // Роман Ф.М. Достоевского «Идиот»: современное состояние изучения. – М.: Наследие, 2001. – С. 137–163.

Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. – 144 с.

Шоманова Г.К. Малая проза русского постмодернизма первого этапа: дис. ... канд. филол. наук. – Бишкек: Институт языка и литературы им. Ч. Айтматова Национальной академии наук Кыргызской Республики, 2018. – 174 с.

Эпштейн М. Постмодерн в России. – М.: Издание Р. Элинина, 2000. – 368 с.

**Творчество молодых поэтов-эмигрантов в Болгарии:
«Листок студенческого академического кружка»**

¹Дутбаева Сауле Сергеевна
²Арсениев Светослав Валентинов

¹Атырауский государственный университет имени Х.Досмухамедова, Казахстан
060011, г. Атырау, ул. Кулманова, 1, блок Б, кв.19
кандидат филологических наук, ассоциированный профессор
E-mail: saule_sergo@mail.ru

²Университет национального и мирового хозяйства (УНСС), Болгария
1505, г. София, ул. Георги Пеячевич 58, ап. 3
старший преподаватель
E-mail: s_arseniev@unwe.bg

Аннотация. В данной статье рассматриваются лирические произведения поэтов, представителей «молодого поколения» первой волны русской эмиграции, начавших свой творческий путь в Болгарии. Новизна исследования в том, что впервые привлечены архивные материалы о творчестве поэтов-эмигрантов 20-30-х годов XX века (В. Нечаева (Арсеньева), С. Раткова-Рожнова, В. Клевцова). Проведен анализ и синтез малоизвестных произведений молодых русских поэтов. Рассмотрена тематика и поэтика стихотворений, опубликованных в 1930-е годы в «Листке студенческого академического кружка», большинство которых принадлежит Валентину Нечаеву (Арсеньеву), ставшему впоследствии известным поэтом-переводчиком в Болгарии. Доминантная тема произведений поэтов-эмигрантов – тема России. Молодое поколение русских поэтов ностальгирует по Родине, покинутой ими в силу известных причин. Исследование творчества В. Арсеньева и других поэтов-эмигрантов первой волны позволит внести существенные дополнения в историю литературы русского зарубежья начала XX века.

Ключевые слова: русское зарубежье, первая волна русской эмиграции, молодое поколение, поэт-эмигрант, образ Родины.

УДК 821.161.1.0

Creativity of young émigré poets in Bulgaria: "Student Scientific Circle's Leaflet"

¹Saule S. Dutbayeva
²Svetoslav V. Arseniev

¹Kh. Dosmukhamedov Atyrau State University, Kazakhstan
060011 Atyrau, Kulmanov Str., 1, Block B, Apt., 19
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: saule_sergo@mail.ru

²University of National and World Economy, Bulgaria
1505 Sofia, Georgi Peyachevich Str., 58, Apt. 3
Senior Lecturer
E-mail: s_arseniev@unwe.bg

Abstract. The article discusses the literary works of the poets who as the "young generation" of the first wave of Russian emigration started their literary career in Bulgaria. The novelty of this literary study is the first-time use of archive materials about the work of the émigré poets of the 1920ies and 1930ies: V. Nechaev (Arseniev), S. Ratkov-Roznov, V. Klevtsov. The paper analyzes and summarizes little known works by the young Russian poets and explores the subject matter and lyrics of poems published in *The Student Scientific Circle's Leaflet* in the 1930ies, with the major part of them written by Valentin Nechaev (Arseniev) who later penned poetry and worked as a translator in Bulgaria. The predominant subject matter in the émigré poets' works is Russia: they feel nostalgic about their motherland they had to leave due to well-known circumstances. The study of the literary works by V. Arseniev and other émigré poets of the first wave will make a significant contribution to the literary history of the 1930ies Russian Diaspora.

Keywords: Russian Diaspora, first wave of Russian emigration, young generation, émigré poet, image of motherland.

UDC 821.161.1.0

Введение. Начало русской эмиграции было положено историческими событиями XX века – Октябрьской революцией, Гражданской войной в России, в результате которой жизнь людей раскололась надвое: до революции и после. Эти события явились объективными причинами, вынудившими многих принять решение покинуть родину.

По сведению Л. Петрушевой, Болгария сыграла важную роль в судьбе 35000 тысяч русских эмигрантов,

искренне благодарных за оказанное им гостеприимство и помощь в один из труднейших периодов их жизни. Политика руководства Болгарии в отношении русских беженцев была достаточно благожелательной и это позволило им не только обрести кров в чужой стране, но и сохранить свое национальное самосознание и родную культуру, что являлось чрезвычайно важным для эмигрантов, вынужденных покинуть Родину [Петрушева 2009: 152].

Русская эмиграция как феноменальное явление рассматривается всесторонне со второй половины XX века. Литература русского зарубежья исследуется в тесной связи с одной из волн эмиграции, обусловленной общественно-историческими и политическими условиями. Осмыслению творчества русских эмигрантов посвящено множество научных и документальных трудов. Тем не менее, большинство источников до сих пор остается недоступным и требует целенаправленного системного исследования.

В статье анализируются стихи молодых поэтов, в послереволюционное время вместе с родителями покинувших родину и вынужденных жить в тяжелых условиях приспособления к инородной среде. Творчество «молодого поколения» русской эмиграции отразило глубокую тоску по Родине, на которую им не суждено было вернуться. Среди поэтов-эмигрантов в Болгарии, снискавших славу в годы учебы, был Валентин Нечаев (Арсеньев), который впоследствии стал известным поэтом-переводчиком и внес достойный вклад в развитие русско-болгарских взаимоотношений.

Материалы и методы. В качестве материала использованы следующие источники: исследования Ц. Кесевой, Л. Петрушевой о русской эмиграции в Болгарии, статьи о литературе русского зарубежья, опубликованные в научном журнале «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» Сочинского государственного университета; произведения молодых поэтов-эмигрантов из печатного издания 1932 года «Листок студенческого академического кружка». В исследовании применены историко-литературный, биографический методы исследования, анализ и синтез лирических произведений.

Обсуждение. Современные ученые выделяют «три значительные волны русской эмиграции: первая – пред- и послереволюционная, периода 1918-1940 гг., вторая – послевоенная, периода 1940-1950-х гг. и третья – волна эмиграции 1960-1980-х гг.» [Кесева 2008:10].

«Русская эмиграция в Болгарии представляла собой уникальное и многостороннее явление», – считает одна из исследователей этой темы Цветана Кесева [Кесева 2007: 107]. Результатом ее многолетних исследований является книга «Болгария и русская эмиграция: 1920-1950-е годы», вышедшая в свет на болгарском языке в 2002 году. Издание книги на русском языке в 2008 году – «признание значительности темы русской эмиграции после 1917 года и способ заполнить существующие в литературе пробелы в отношении русских, которые были вынуждены эмигрировать в Болгарию» [Кесева 2008: 5].

По мнению исследователя, первая волна эмиграции делится на несколько потоков (здесь и далее имеются в виду этапы первой волны эмиграции 1918-1921 гг.). Она длилась с середины 1918 г. до конца 1919-го и состояла в основном из представителей аристократии и дипломатов Российской империи. Временные рамки второй волны – с января по апрель 1920 года. Третья волна продлилась с конца ноября 1920-го до конца 1921 г. после разгрома армии П.Н. Врангеля и состояла из военных и части гражданского населения. С четвертой волной эмиграции в Болгарию прибыли военные части и гражданское население из Константинополя [Кесева 2008: 20].

Несмотря на то, что правительство Болгарии создавало благоприятные условия для русских эмигрантов, положение их было очень трудным. После окончания Первой мировой войны страна испытывала тяжелый экономический кризис. Большое количество беженцев было занято тяжелым физическим трудом: на строительстве зданий, железных и шоссейных дорог, в шахтах и т.д. [Петрушева 2009: 154].

Исследователи считают, что «первая волна русской эмиграции была элитарной» [Бушев 2015: 8]. Среди эмигрантов было множество представителей интеллигенции, которые внесли значительный вклад в развитие всех областей культуры Болгарии. В числе эмигрантов были известные русские поэты (А.М. Федоров, Л.Н. Столица и др.) и те, чьи имена позже вошли в литературу, которые детьми и подростками выехали из России и на себе испытали все трудности эмигрантской жизни. Молодые русские поэты считали своим духовным отцом и наставником А.М. Федорова, в течение многих лет руководившего Союзом русских писателей и журналистов в Болгарии. В 1920-е годы в Болгарию прибыла известная русская поэтесса Любовь Никитична Столица. В ее литературном салоне многие начинающие русские поэты оттачивали свое мастерство. «Россия в миниатюре», по точному замечанию Зинаиды Гиппиус, хранила и продолжала традиции русской культуры – классической и неоклассической» [Нагибина 2015: 38].

По свидетельству А. Злочевской, для обозначения новых явлений в поэзии и прозе зарубежья, связанных с появлением на литературной арене второго поколения эмиграции, в 1924 г. М.Л. Слонимом был введен термин «литературная молодежь». На страницах эмигрантской печати «молодых» поэтов и прозаиков называли «дети эмиграции» (Г. Адамович), «неудавшееся поколение» (А.А. Туринцев), «незамеченное поколение» (В. Варшавский). Понятие это до сих пор не обрело четкого определения. Возрастные характеристики здесь размыты: «молодые» часто были на несколько лет моложе «старших». Главным критерием разграничения поколений является время прихода в литературу: Н. Берберова считает, что «вторым поколением» следует считать тех, кто начал писать уже в эмиграции, вдали от России. «Молодым» надо было заявить о себе, пробиться и состояться в ситуации, «когда сама возможность существования литературы в эмиграции, в отрыве от языковой и культурной национальной почвы, подвергалась сомнению. И тем более априори немислимым представлялось возникновение литературы новой» [Злочевская 2011: 154].

Положение «старших» было гораздо лучше, чем у «молодых», вынужденных терпеть нужду и лишения. «Старшие» были представителями русской литературы, они сложились как поэты и писатели на родине. Та-

как все, чего теперь уж не вернуть
к тебе, как к ней – потерянной отчизне –
глухой травой зарос далекий путь... [Платунов 1932: 6].

В этих строках понятия любовь и родина тождественны. Эпитеты «глухая трава», «далекий путь», как и «выцветшие знамена» подчеркивают, что Родина – Россия осталась в безвозвратном прошлом.

В стихотворении С.Ратькова-Рожнова «Е.А.» яркие метафоры «циферблат жизни», «мальчик-рок», «я – тень», сравнение «как часовая стрелка», антитеза «утро – ночь – день» указывают на скоротечность жизни:

По циферблату жизни я мечусь
Бессмысленно, как часовая стрелка...
...Сменяет утро ночь. Но новый день
На старый непохож, хоть и в деталях тот же.
Мне грустно чувствовать, что изменяюсь тоже
Что я – не я, что я – моя лишь [Ратьков-Рожнов 1932: 4].

Лирический герой сетует на то, что жизнь проходит, а он хочет остаться в прошлом, где его родина, от которой его неумолимо отрывает время. Выражения «мечусь бессмысленно», «что я – моя лишь тень» можно интерпретировать как душевно опустошенное состояние человека, бесцельное существование вне родины.

Авторы статьи не располагают сведениями о дальнейшей судьбе В. Клевцова и А. Платунова. По свидетельству Л. Владевой, в Софии в 1931-1937 годы выходила газета «Молодое слово» – орган кружка молодых поэтов и писателей в Болгарии, ставшего затем общественно-политическим изданием молодых русских эмигрантов, в редколлегию которого входил С. Ратьков-Рожнов [Владева 2009: 98]. В 1934 году вышел сборник «Искания», в который вошли стихи В. Нечаева и С. Ратькова-Рожнова. Из упомянутых четырех молодых поэтов, печатавшихся в «Листке студенческого академического кружка», лишь В. Нечаев продолжил в дальнейшем литературную деятельность, став поэтом-переводчиком.

Валентин Пантелеевич Нечаев (1908-1979) родился в семье русского офицера, покинувшего Россию в 1920 году с армией генерала Врангеля. В Турции, откуда путь лежал в Европу, Валентин лишился отца и младшей сестры. Вместе с матерью и другими беженцами Валентин приехал в Болгарию, в которой остался навсегда.

В. Нечаев продолжил учебу в Крестовоздвиженской гимназии в городе Пештера, где начал писать стихи и прославился как поэт. Он поступил на филологический факультет Софийского университета, где его имя становится широко известным среди студентов. Стихи Нечаева часто печатались в студенческой газете. К примеру, почти в каждом номере «Листка студенческого академического кружка» за 1932 год были опубликованы стихи молодого поэта: «Тишина», «Странствующий рыцарь», «Я уходил в бездонность лунных снов...», «Галдалка» и др.

В стихотворении «Я уходил в бездонность лунных снов...» поэт делится своими мыслями, говоря о снах, не дающих ему покоя. Произведение передает экспрессию чувств молодого человека, тоскующего по родине:

Я уходил в бездонность лунных снов
И возвращался – опечаленный...
И каждый раз кричащее мое
Металось сердце под ожогами,
И гневно загоралось бытие
Невыразимыми тревогами... [Нечаев 1932: 4].

Эти строки дают представление о жизни эмигрантов, которые днем трудятся в тяжелых условиях (в шахтах, на строительстве и т.д.), чтобы выжить, а ночью мучаются от тяжелых снов о прошлом. Яркие художественно выразительные средства (бездонность снов, опечаленный, кричащее сердце, металось сердце под ожогами, гневно загоралось бытие, невыразимые тревоги) передают крик души поэта-эмигранта.

Метафора «бездонность снов» вызывает ассоциацию со стихами К. Бальмонта «Вода, стихия сладострастия...» в его цикле «Вода»). Можно предположить, что на творчество молодых авторов оказала влияние поэзия известного русского поэта, «старшего символиста» К. Бальмонта. По мнению символистов, ценность поэзии в «недосказанности», в передаче тайных смыслов. Таким образом, молодые поэты через стихотворные строки передавали свое эмоционально-оценочное восприятие действительности.

В. Нечаев, потеряв Родину, в первые годы эмиграции лишившись отца, сестры и матери, остается один на чужбине. Эти лишения заставляют молодого человека взглянуть на реальный мир без иллюзий.

В стихотворении «Ничего, – если сердце плачет...» звучит мотив сна, часто встречающийся в поэзии эмигрантов.

Ничего, – если сердце плачет
Под уколами злых обид.
Время в темные дали спрячет
Все, что память ревниво хранит.
Пронесется тревожной былью
Вереница вздыбленных лет
И дорожной покроет пылью
Пережитого давний след...
Обернемся. Вздохнем устало.
Что-то вспомним и что-то поймем.
И предстанет жизнь небывалым

Никогда не снившимся сном [Нечаев 1932: 2].

В этом стихотворении возникает имплицитный образ дороги – жизненного пути (традиционная для русского языка метафора). Дорожная пыль, покрывающая давний след, связывающий прошлое и настоящее, – это жизнь, уходящая в безвозвратное прошлое, в забвение – утрата надежды на возвращение в родные места. Параллелизм жизнь – сон – мучительные мысли о своем прошлом, в котором осталась его Родина, воспринимаемая как ирреальный мир, никогда не снившийся сон.

Стихи молодых поэтов, в основном, о далекой Родине. Постепенно в них начинают звучать строки благодарности за настоящую жизнь, в которой помимо горя и страданий, есть красота и счастье. Со временем многие поэты обращаются к вечным темам – любви и красоте. В их творчестве звучит жизнеутверждающий пафос, чувствуется стремление молодости прорваться сквозь безнадежность и боль к радости и счастью через утверждение любви и творчества. В поэзии молодых поэтов на смену чувствам безысходности, отчаяния, пессимизма, разочарования в жизни приходят любовь и надежда. Они философски подходят к своему творчеству и жизни, принося ее такой, какая она есть:

Мне земля – благодатная мать,
Вешний ветер – старинный друг,
За морями-ль счастья искать,
– Ведь оно со мною, вокруг!

Это – счастье: весной в горах
Перекатный услышать гром;
О далеких вздохнуть краях,
За парящим следя орлом [Нечаев 1932: 4].

В стихотворении «Весна» молодой поэт вспоминает о далекой Родине. Переход от изображения окружающего мира к описанию эмоционального состояния героя, строка «о далеких вздохнуть краях» передает душевное состояние Нечаева, примирившегося со своей судьбой эмигранта: он принимает Болгарию как близкую страну, любит ее природой, ставшей для него «благодатной матерью», «старинным другом». Поэт-эмигрант приходит к выводу, что человек сам кует свое счастье и может быть счастлив везде, но образ парящего орла выступает как ретроспектива памяти лирического героя. «Свобода, к которой я стремился, оказалась чужой свободой, моя же была мыслима только на родной земле», – эти мысли автора книги «Миссия русской эмиграции» М.В. Назарова можно отнести к морально-психологическому состоянию эмигрантов, том числе, и к Нечаеву [Бушев 2020: 8].

В 1930-ые годы Нечаев взял псевдоним (имя брата и деда Арсения), ставший впоследствии его официальной фамилией – Арсеньев (по-болгарски Арсениев), с которой он вошел в русскую и болгарскую литературу.

«Поэзия русского зарубежья 1920-1930-х гг. выразила вполне адекватно «свою трагедию» и состоялась как самостоятельный многостилевой феномен – оригинальный как в содержательном, так и в формальном плане... Ведущая роль принадлежала теме России (в различных вариантах – воспоминание о родине, ностальгические мотивы, размышления о судьбе России, эмиграции и др.). Философские мотивы (смерть, смысл бытия и отдельной человеческой жизни)... вплетены в размышления о России и о поэзии» [Злочевская 2011: 170].

Заключение. Последние десятилетия характеризуются активным процессом переосмысления истории русской литературы XX века, происходит переоценка духовных ценностей – это повлияло на изменение общего представления людей о таком феноменальном явлении, как русская эмиграция.

В лирике поэтов-эмигрантов первой волны определено частое обращение к ретроспективной тематике – тоске по «вечной России», изображенной как «утраченная духовная ценность, которая не может быть возвращена» [Нагибина 2015: 38]. Одним из основных мотивов является мотив сна как отражение памяти о Родине.

Изучение творчества русского поэта и переводчика Валентина Арсеньева (Нечаева) начато профессором З.К. Шановой (Санкт-Петербургский университет), которая дала высокую оценку его поэтической и переводческой деятельности [Шанова 2015: 22-30]. Вся литературно-общественная деятельность Валентина Арсеньева – поэта, писателя, переводчика, автора словарей и учебников по русскому языку и русской литературе, разработчика школьной программы по русскому языку в Болгарии, члена комиссии по вопросу создания отделения русского языка и литературы в Софийском университете – является примером высокого патриотизма – любви к Родине, к русскому языку и культуре. Исследование творчества В. Арсеньева и других поэтов-эмигрантов первой волны позволит внести существенные дополнения в историю литературы русского зарубежья начала XX века.

Литература периода русской эмиграции первой волны в Болгарии отразила историческую эпоху, концепцию мира и человека. Идеино-тематическое своеобразие эмигрантской поэзии обусловлено мироощущением русских поэтов, сформированным в особых социокультурных, геополитических условиях. «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» [Шлемова 2017: 244].

Авторы статьи считают, что данный материал внесет свою лепту в процесс сбора и анализа информации о русском зарубежье, о вкладе русских эмигрантов в духовное и культурное наследие России и стран их проживания, в данном случае, Болгарии.

Библиография

Бушев А. Нон-фикшн девяностых об эмиграции // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – Сочи: ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет». – 2015. – № 20 – С. 8.

Владава Л. Журналистская и литературная деятельность белой эмиграции // Русское зарубежье в Болгарии: История и современность. Автор идеи и сост. С.А. Рожков. – София: Русский Академический Союз в Болгарии, 2009. – 318 с., 403 илл.

Злочевская А.В. Поэзия русского зарубежья первой волны: В кн. История литературы русского зарубежья (1920-е – начало 1990-х гг.): учебник для вузов / Под ред. А.П. Авраменко. – М., 2011. – 708 с.

Кесева Ц. Российская эмиграция в Болгарии. XX век // Новый Журнал, 2007. – 150 с.

Кесева Ц. Болгария и русская эмиграция: 1920-1950-е годы / Пер. с болг., науч. ред. Е.В. Михайлова. – М.: Русский путь, 2008. – 312 с.

Клевцов В., Китеж А.В., Платунов М.Ч. // Голос. Листок студенческого академического кружка. – София, 1932. 3 июля – № 399 – С.4-6.

Нагибина Н.М. Россия в зарубежной поэзии Георгия Иванова / Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – Сочи: ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет». – 2015. – № 20 – С. 38.

Нечаев В. Весна // Голос. Листок студенческого академического кружка. – 1932, 26 июня. – С. 4.

Нечаев В. Ничего, если сердце плачет // Голос. Листок студенческого академического кружка. – 1932, 6 ноября. – С. 2.

Нечаев В. Я уходил в бездонность лунных дней // Голос. Листок студенческого академического кружка. – 1932, 11 сентября. – С. 4.

Петрушева Л. Русская эмиграция в Болгарии в документальных собраниях Государственного архива Российской Федерации // Русское зарубежье в Болгарии: История и современность. Автор идеи и сост. С.А. Рожков. София: Русский Академический Союз в Болгарии. – 2009. – 318 с., 403 илл.

Ратьков-Рожнов С. // Листок студенческого академического кружка. – 1932, 14 августа. – С. 4.

Шанова З.К. Валентин Арсеньев – русский поэт и переводчик в Болгарии / Российская эмиграция в славянских странах. – Вып.4 / Под ред. И.М. Порочкиной, З.К. Шановой – СПб.: ООО Издательство «Росток», 2015. – 144 с.

Шлемова Н.Н. Малая эмигрантская проза в зеркале исторической эпохи // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – Сочи: ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет». – 2017. – № 22-1. – С. 244.

Шумихина Л.А. Колокола – символы русской культуры / Л.А. Шумихина // Судьба России: национальная идея и ее исторические модификации. – Доклады V Всероссийской конференции: Екатеринбург, 14-15 октября 2003 г. – Екатеринбург: УрГУ, 2003. – С. 149–164.

**Проза Аркадия Мара (Нью-Йорк) и Лидии Григорьевой (Лондон)
в контексте творческих поисков и экспериментов писателей
третьей волны эмиграции**

¹Звонарева Лола Уткировна

²Севинч Учгюль

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

²Университет Эрджиес г. Кайсери, Турция
38030, ул. Ахмет Эль Бируни № 93 Талас/Кайсери, Турция
Институт стран Азии и Африки МГУ имени М.В.Ломоносова
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 1.
доктор филологических наук, профессор
E-mail: uchgul@yahoo.com

Аннотация. Писатели-эмигранты А.М. Мар и Л.Н. Григорьева, представители и активные создатели современной отечественной и эмигрантской литературной среды, а в случае с А.М. Маром и общественно-литературного издания (имеются в виду созданные писателем в Нью-Йорке газеты «Русская» и «Русскоязычная Америка»), рассматриваются как творческие личности, совмещающие традицию и эксперимент в литературной и издательской деятельности, опираясь на традиции советской, постсоветской и западной литературной и журналистской школ. Анализируются приемы, общие для эмигрантов третьей волны при изображении как советской, так и современной западной реальности.

Ключевые слова: писатель-эмигрант третьей волны, карнавальный хронотоп, зооморфный код, эмигрантология, микророман, микроповесть, роман-штрих, числовая символика, экфрасис.

УДК 821.161.1.0

**Prose by Arkady Mar (New York) and Lydia Grigorieva (London)
in the context of creative search and experiments by writers
of the third wave of emigration**

¹Lola U. Zvonareva

²Sevinc Ucgul

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

²Erciyes University Kayseri, Turkey
38030 Talas / Kayseri, Ahmet El Biruni Str., 93
Institute of Asian and African Countries, Lomonosov Moscow State University, Russia
125009 Moscow, Mokhovaya Str., 11, Bld., 1.
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: uchgul@yahoo.com

Abstract. The paper treats the émigré writers, A. Mar and L. Grigorieva, representatives and active creators of modern Russian and émigré literature encompassing A. Mar's socio-literary publications in the "Russian" and "Russian America" New York newspapers, as innovative individuals combining tradition and experience of Soviet, post-Soviet and Western literature with the values of journalist education. This study analyzes the common features and techniques of the third-wave émigré writers with respect to depicting Soviet and modern Western realities.

Keywords: third-wave émigré writer, carnival chronotope, zoomorphic code, emigrantology, micronovel, micro-tale, novel-stroke, numerical symbolism, ecphrasis.

UDC 821.161.1.0

Введение. Тема работы носит литературоведческий характер. Цель авторов – анализ творчества писателей-эмигрантов третьей волны, соединения в их творчестве традиции (русской школы психологической прозы) и эксперимента («карнавального хронотопа», жанровых изменений: тяготения к «микророману» (термин Ю.И. Дружникова) [Звонарева, Петров, 2012] [Учгюль, 2002] – А.М. Мара [Мар 2020], к микроповести – Л.Н. Григорьевой [Григорьева 2020], включения в прозаическую ткань элементов зооморфного кода и числовой символики. Термин «карнавальный хронотоп» предложен как отличительная черта прозы русской эмиграции третьей волны на примере произведений Ю.И. Дружникова предложен на международной бахтинской конфе-

ренции 2002 г. в Гданьске и обоснован в нескольких статьях и монографиях [Звонарева, Петров 2001; Звонарева 2002; Звонарева 2003; Звонарева, Петров, 2012]. Основные направления научного поиска сгруппированы в русле «эмигрантологии» (термин предложен польским профессором Люцианом Суханеком на конгрессе славистов в Кракове в 1998 году и уже вошел в научный обиход) [Звонарева, Большакова 2000], [Üçgül 2016].

Материалы и методы. Материалом послужили тексты писателей-эмигрантов третьей волны А.М. Мара и Л.Н. Григорьевой, а также работы М.М. Бахтина, Л. Суханека, труды, посвященные творчеству писателей русского зарубежья. Методы исследования – системный анализ, генерализация и категоризация понятий и др. Исследовательский инструментарий сопоставительного изучения включает принципы и методы, которые апробированы на разножанровом текстовом материале в работах российских ученых А. Большаковой, Л.У. Звонаревой [Звонарева, Большакова 2000], турецкого профессора С. Учгюль (автора монографии о прозе Ю.И. Дружниковой) [Üçgül 2012], польских ученых Ф. Апановича, Л. Суханека (автора монографий о творчестве А.И. Солженицына, Ю.И. Дружниковой, А.А. Зиновьева, Э.В. Лимонова), И. Мянвской (автора монографии о прозе Д.И. Рубиной), В. Ольбрых [Звонарева, Ольбрых 2001], болгарского профессора [Петрова, Звонарева, Петров 2012].

Обсуждение. Перед отъездом летом 1995 года в США А.М. Мар, печатаясь в детско-подростковых изданиях Москвы, Петербурга и Ташкента (газете «Пионер Узбекистана», журналах «Костер», «Пионер»), работал в нескольких направлениях: повесть из жизни шестилетней девочки («Взлетная полоса») [Мар 1985]. Писал рассказы для детей среднего и старшего школьного возраста («Аксай – белая река») [Мар 1985]. Третье направление – повести о музыкантах. Их мог написать только выпускник консерватории, долго работавший с детьми: они помогают ребенку полюбить и понять европейскую классическую музыку [Мар 1990; Мар 1991]. В 2004 году эти изящно написанные тексты под заглавием «Маленькие повести о больших музыкантах» изданы по инициативе А.П. Потемкина трехтысячным тиражом в московском издательстве «ПоРог»¹.

Лидия Григорьева, переехав в Лондон в 1992 году, стала постоянно выступать в «Литературной газете» с оригинальными эссе, проводить выставки как фотохудожник («Мания Моне», Москва 2003; «Цветомания», Казань, 2004; «Венецианские миражи», Москва – Венеция 2005; «Мания Моне», Лондон, 2007; «Водяные Знаки», Москва, 2007; «Венецианские миражи», Лондон, 2013; «Весна в Раю», Лондон, 2015), снимать (в 1994-1997 годах) совместно с РТВ документальные фильмы («Марина Цветаева в Лондоне», «Николай Гумилев в Лондоне», «Сны Веры Павловны» – о русской художнице Вере Марstrand-Омелянской; «Деревенский священник» – о викарии Джоне Иннесе; «Станица Лондонская» – о русском казачестве в эмиграции; «Скрябин в Лондоне»; «Мусульманская Англия»), входить в жюри престижных международных фестивалей («Эмигрантская лира», «Интеллигентный сезон» и др.), не прекращая литературной деятельности как поэт.

А.П. Мар внимателен к творческому опыту лирическо-психологической прозы А.П. Гайдара и философских романов Ч.Т. Айтматова с его особым вниманием к животному миру. Главный редактор «Литературной газеты» М.А. Замшев подчеркнул эту связь прозы писателя с советской детской литературой, оговаривая и отличия: «Конечно, в прозе Аркадия Мара что-то есть и от Носова, и от Голявкина, и от других детских классиков. Но мне кажется, что иные его творческие установки свободней и раздольней. ... Чувство свободы и гигантского пространства... сопровождает нас на каждой странице. Мир ребенка удачно сопоставляется с большим миром, который пока мечта, пока фантазия, но это тот простор, до которого надо дорасти... Такая парадигма выглядит на редкость романтично. Классической советской детской литературе подчас не хватало романтизма, он заменялся назидательностью. У писателя Мара романтизм – основа его эстетики, причем романтизм этот не от «бури и натиска», а из желания видеть во всем, даже в самом обыденном, особенное, интересное и интригующее» [Мар 2020: 7].

И все же А.М. Мару, как и Л.Н. Григорьевой, гораздо ближе, чем традиции советской прозы, оказались традиции и приемы литературы Серебряного века с ее взаимовлиянием разных областей искусства друг на друга: музыки и изобразительного искусства – на литературу, театра – на живопись, и стремлением реализовать свои способности в разных областях искусства (вспомним рисунки и коллажи А.М. Ремизова, стихи и прозу художника Ю.П. Анненкова, автора нескольких книг) [Звонарева 2012]. Мар уже несколько десятилетий издает газету, в которой он выступает и как дизайнер, ведет радиопрограммы («Америка и мир» на нью-йоркской радиостанции «Надежда»). Л.Н. Григорьева выступает как профессиональный фотохудожник и создатель двух оригинальных жанров – фотопоззии и кинопоззии (сняла кинопозему «Иерусалим сада моего», проводила мастер-класс на российско-британском кинофестивале «SIFFA» в Сочи и в Лондоне в 2017 году, а за кинопозему «Кандинский океан» получила диплом кинофестиваля SIFFA в Сочи в 2018 году с формулировкой «За визуализацию поэтического слова»).

Числовая символика, отличавшая тексты многих писателей Серебряного века (З.Н. Гиппиус, А.А. Блока и др.) [Звонарева 1996] волнует и нашу современницу Л.Н. Григорьеву: каждый из заголовков ее «микроповестей» в книге «Термитник» имеет цифровое название, в которое, очевидно, прозаиком вложен собственный тайный смысл. Вот как эти загадочные цифры прокомментировала В. Линькова: «В книге 3 части, включающие в себя 120 микросюжетов. Собранные вместе, они представляют собой целостную картину. Картину, в которой краткими штрихами передается внутренняя структура «духовного» мира человека во взаимодействии с парадоксальностью внешних обстоятельств. К элементам новаторства можно отнести и то, что название миниатюр автор заменяет числовым рядом. Будто человек предьявляет жизни свой счет. Так отсчитываются ша-

¹А чуть позже - всероссийским журналом «Путеводная звезда. Школьное чтение» - 5000 экз., выпускаемом Российским детским фондом.

ги. Так отсчитываются часы, минуты, секунды всего переживаемого в парадигме «сорок сороков». Наверное, именно поэтому каждая часть «Термитника» завершается на числе 40. Обрываясь, счет начинается сначала. Наверное, так удобнее обозначается сама непрерывность лестницы, ведущей к осмыслению жизни. К осмыслению, но уже с точки зрения читателя, которого автор погружает в философские раздумья и дает импульс к осмыслению собственного существования на этой земле» [Линькова 2020].

Спустя годы Ч.Т. Айтматов, как и писатель-эмигрант Ю.И. Дружников, известная поэтесса Р.Ф. Казакова, до последних дней жизни будет оставаться членом редколлегии еженедельника «Русская Америка»¹. В марте 2005 г. на страницах этого нью-йоркского издания опубликован один из последних рассказов Ч.Т. Айтматова «Убить – не убить». А.М. Мар дружил и с одним из президентов Кыргызстана – А. Акаевым, выпускал в 2003-2004 гг. в Бишкеке газету «Русская Америка в Кыргызстане».

Выделяют прозу писателя из общего потока книг для детей культура письма, живописность и музыкальность прозаических текстов. Ташкентскую государственную консерваторию по классу фортепиано закончила, кроме А.М. Мара, живущая в Израиле писательница-эмигрантка третьей волны Д.И. Рубина. Просматривается закономерность в том, что многие сегодня известные писатели получили серьезное музыкальное образование: известный прозаик Б.Т. Евсеев² закончил Гнесинское училище по классу скрипки, лидер нижегородской прозы Е. Крюкова по первой профессии – органистка; закончил музыкальное училище главный редактор «Литературной газеты» М.А. Замшев, автор романа «Концертмейстер». В традициях Серебряного века не только музыка, но и изобразительное искусство легко входят в повествовательное пространство А.М. Мара и Л.Н. Григорьевой, особая музыкальность прозы, которой связана и с ее многолетним поэтическим опытом. Этим объясняется и тот факт, что музыки в своих видеопозах писательница придает особое значение.

Вот фрагмент из повести «Интернат» – А.М. Мар уже в экспозиции показывает, используя древний прием экфрасиса, три детско-подростковых мира с разными интересами, круглосуточно замкнутые в школьном пространстве: «...до сентября стена будет ослепительно чистой... пока ученики углем, фломастерами и краской не оставят на ней отметины. Низко-низко, у самой земли, малыши первого класса нарисуют неуклюжие дома, деревья. Чуть выше будут скакать звероватые мустанги третьего класса, палить из всех пушек танки и самолеты пятого. Над ними седьмой изобразит рыцарей в латах и мушкетеров в развевающихся плащах. А наискосок шестиклассник Матюнин... огромными буквами выведет: «Ленка Воробьева дура и задавака!» [Мар 2020: 85]. Отметим, что древний прием экфрасиса, с ХУП века используемый в восточнославянской литературе, весьма популярен в прозе писателей-эмигрантов третьей волны [Звонарева 1990; Звонарева 1994]. К приему экфрасиса часто обращается и Л.Н. Григорьева, подчеркивая это уже в названии своей новой книги – «Термитник» – «роман в штрихах» [Григорьева 2020]. Героями ее микроповестей дважды в книге оказывается профессиональный художник, и писательница показывает мир его глазами: «...Она была, что называется «большая женщина». Рубенс бы рыдал от счастья... Его кумирами были Эль Греко и Модильяни. Вытянутые тела, а не горы пышного бело-розового мяса» [Григорьева 2020: 137]. Еще одно важное качество – ирония, юмор и самоирония, отмечаемые как важнейшее качество прозы Л.Н. Григорьевой из книги «Термитник» издателями на стороне обложки [Григорьева 2020]. Это вполне вписывается в предложенную нами концепцию, в которой ирония, юмор, самоирония и даже сатира становятся неизменной особенностью текстов и явно культивируются в прозе эмигрантами третьей волны [Звонарева 2000]. Сатирический привкус остается у читателя микроповести «Восемь» из книги «Термитник»: «После всего, что случилось, они больше не виделись. Слово с ледяной горки скатились вдвоем на дырявой картонке и сели в студеную лужу. Но однажды в Париже на бульваре Капуцинов, за соседним столиком спиной к ней восседал большой, обжористый индивид и стал шумно и смачно, буквально всасос, поглощать мидий. Одно ведерко, другое. Уже выросла рядом с ним гора перламутровых створок. А он все всасывал и всасывал в себя объедки со стола несостоявшейся судьбы» [Григорьева 2020: 16].

Повесть в новеллах «Вальс для Наташки» рассказывает о жизни семьи – отца и шестилетней Наташи – после безвременной смерти матери. Мир показан глазами шестилетнего человека, писатель воспроизводит поток сознания маленькой Наташки. В эмиграции «мысль семейная» часто оказывалась центральной в творчестве писателей-эмигрантов третьей волны, для которых, очевидно, семейное единство оставалась главным оплотом жизни в новом для них мегаполисе, в пространстве чужого языка и другой культуры. В этом убеждают написанные в эмиграции книги Д.И. Рубиной, Ю.И. Дружникова, В.Е. Максимова, В.П. Аксенова, роман в штрихах «Термитник» живущей в Лондоне Л.Н. Григорьевой, новелла А.М. Мара «Решетка». Мы исследовали эту тенденцию на материале прозы и драматургии Ю.И. Дружникова и В.Е. Максимова [Звонарева 2001; Звонарева 2013].

Показательно свидетельство писательницы Л.Н. Григорьевой, которая, уезжая в Лондон с матушкой и супругом, писателем Р. Бухараевым, вспоминала одинокую юность в Казани, где ее мучило отсутствие близких, родных людей, родственного тепла: «Для всех, кто родился в Казани и с детства был обогрет бабушкиными дачными садами, был горячо любим окрестными лесными волглými просторами, странным казалась мое всегдашнее стремление уехать, как можно быстрее и дальше. Мне не с кем было любить эту чуждую мне растительную роскошь (...). Не тепло мне там было, нелюбимо...» [Григорьева 2017: 26]. Л.Н. Григорьева в интервью «Эдем в объективе Евы» говорит о символическом изменении хронотопа – вокруг своего лондонского дома она взрастила изысканный сад, возвращающий ее в пространство украинского детства: «Нечаянное

¹ Создана в 1999 г. в Нью-Йорке и до сих пор возглавляется А.М. Маром.

² Вице-президент Русского ПЕН-центра, лауреат Премии Правительства РФ.

обретение реального сада, с белой калиткой в каменной ограде, с почтовым ящиком на ней – стало как бы цитатой из детства: возвращением в утраченный Эдем... Так сложились обстоятельства, что вернулся ко мне сад уже в Лондоне. «Сад с загадочной русской душой, но возрос на чужбине чужой...», – на вершине холма...» [Григорьева 2017: 269].

Идут годы, меняются социально-экономические формации, исчезают с политической карты огромные государства, но проблемы, разрушающие семью, повторяются. В эпоху, когда остро ощущается пропасть между поколениями, проза А.М. Мара и Л.Н. Григорьевой способна играть социализирующую роль – ее в пространстве традиционной русской семьи долгие годы выполняло семейное чтение. В центре вселенной в прозе А.М. Мара неизменно находится ребенок; нередко это шестилетняя дочь автора-повествователя: «В наше окно заглянула луна и вдруг расстелила по комнате серебряную фольгу. Я посмотрел в Наташкины блестящие, наполненные слезами глаза...» [Мар 2020: 12]. Повесть «Вальс для Наташки» помогает взрослым понять чувства маленькой девочки, а юному читателю – тревоги ее отца. Писатель смотрит на мир глазами художника – таким его видят еще и маленькие дети: «...на солнце наполнила похожая на лохматого пуделя с разинутой пастью туча...» [Мар 2020: 20] Или: «...солнце похоже на ...оранжевый тюрбан, нахлобученный на тополь» [Мар 2020: 90]. Повесть «Интернат» погружает нас в мир семиклассницы Маши Квасниковой, поступившей на учебу в интернат для юных музыкантов и художников и впервые оказавшейся вдали от семьи. А.М. Мар приводит читателя к пониманию музыки как важнейшей части духовной жизни человека. Эти строки мог написать только музыкант, глубоко чувствующий фортепианную и органную музыку – приведем описание сцены, в которой семиклассница жалеет старенький «Блютнер» и играет на нем «до-минорный этюд Шопена. Я беру самый медленный темп, равномерно подгибая пальцы, и длинные, на всю клавиатуру пассажи четко, будто марширующие по плацу солдаты, проходят мимо меня стройными рядами. Потом не выдерживаю и, словно в холодную воду, ныряю в предельный темп. Первый палец правой руки колоколом выводит тему – гулкие, длинные ноты тяжело падают в тишину пустого класса, заполняют его до краев, и я, с перехваченным горлом, оглушенная этим колоколом, вдруг влеваю в пронзительно чистый до мажор и замираю без сил на последнем аккорде» [Мар 2020: 88]. Писатель воссоздает виртуальные картинки, рождаемые в воображении юной пианистки «Масленицей» П.И. Чайковского.

В повести «Интернат», рассчитанной на подросткового читателя, прозаик прибегает к оригинальному монтажу. В эпизодах, когда учитель музыки Виктор Константинович знакомит Машу с музыкой Баха, А.М. Мар резко меняет хронотоп, перенося нас в Европу начала ХУШ столетия. В тексте в виде неожиданных вставок появляются сценки из жизни великого композитора. В них он открывается как молодой человек – встает на цыпочки, переписывает ночами ноты, лежит без сна на узкой неудобной кровати, слушает кукушку. Автор от имени взрослого героя-учителя поясняет, почему так важны эти внезапные смены хронотопа: «...вы представляете композиторов, живших сто, двести, триста лет назад, скучными, желчными людьми... Но ведь они тоже были молоды, страдали от непонимания, влюблялись... Молодой, пылкий Бах, изящный Шопен, увлекающийся Лист...» [Мар 2020: 100]. В рассказах, вошедших во вторую часть книги «Вальс для Наташки» («Грань», «Серебряные трубы», «Глобус»), А.М. Мар подводит юного человека к пониманию того, как опасно предавать свое призвание, свой талант, близких людей. Обращаясь к разным областям – научно-исследовательской деятельности, актерской профессии, миру спорта, прозаик показывает, как цепь компромиссов и хвастливое самопоощрение разрушают личность. Прозаик использует прямую речь, развернутые диалоги: за каждым из героев проступают непохожие характеры со своей системой ценностей и личной трагедией. Отношением к детям проверяет писатель героев. Донжуанистый актер Виктор из новеллы «Глобус», пожалев сидящего в одиночестве в новогоднюю ночь мальчика Сережу, исполняет его мечту о глобусе. В рассказах «Кто живет на луне?», «Плохой день – суббота», «Адрес из Никарагуа», «Платье», «Юлька», «Новый год с Дедом Морозом» подростки ищут выход из не разрешимых, с точки зрения взрослых, ситуаций. И все эти ситуации неизменно связаны с семейными драмами. Одиннадцатилетний Дима чувствует ответственность за шестилетнюю Верку из своего детского дома, мечтающую, чтобы ее забрал домой вдруг нашедшийся папалетчик (рассказ «Кто живет на луне?») и отправляется на его поиски. Вадик, не прощая родителям стремления устроить свою жизнь и создать новую семью (рассказ «Плохой день – суббота»), принимает решение уйти из разоренного взрослыми дома и отвечает на вопрос любопытной соседки Маринки: «Я сам с ними расхожусь» [Мар 2020: 201]. Жалеет одинокую маму и настаивает на отъезде к бабушке в другой город маленькая Юлька (рассказ «Юлька»). Остро переживает гибель юного никарагуанского друга семиклассник Гена (новелла «Адрес из Никарагуа»). С риском для жизни мстит за преданного старшего брата изменившей ему невесте маленький Гарик (рассказ «Платье»). Пытается устроить жизнь одинокой мамы решительный Димка (рассказ «Новый год с Дедом Морозом»).

А.М. Мар предпочитает открытые финалы, полные недоговоренности, доверяя маленькому читателю. Писатель – тонкий психолог, умеющий передать мельчайшие нюансы в ощущениях («его лизнул шершавый язычок ностальгии») [Мар 2020: 122]. Л.Н. Григорьева несколькими штрихами намечает сюжет, что позволяет читателям окупиться в пространство чужой судьбы, стремительно додумывая недосказанное: «Сколько было у нее печалей, она не считала. Она вообще считать не умела! И не хотела уметь» [Григорьева 2020: 29].

Триптих, посвященный детскому писателю Ф.А. Камалову¹ («Красные камни», «Беркут», «Бабушкина сказка»), погружает нас в атмосферу Востока с его экзотическими реалиями, мудрыми афоризмами, древними

¹ Камалов Федор (Фельдрус Ахьямович) учился в Литературном институте имени М. Горького (в семинаре Л.А. Кассиля), закончил Высшие литературные курсы, автор многих книг для детей, выходивших в издательствах Таш-

традициями и четкостью нравственных ориентиров. И вновь в центре внимания писателя – человек искусства: «искуснейший кулогар-горшечник» [Мар 2020: 196], дедушка героини. В девочке тоже пробуждается тяга к творчеству. В центре триптиха – хрупкий мир природы, безжалостно разрушаемый равнодушными людьми: бессмысленное убийство беркута местным богатеом, против которого отчаянно выступает маленькая девочка.

Зооморфный код – еще один популярный прием в прозе писателей-эмигрантов, попадающих в европейские или американские мегаполисы и остро ощущающих утрату связи с животным и птичьим миром. Опираясь на зооморфный код, прозаики стремятся говорить о болезненных проблемах как нового для них социума, так и советской реальности, как это показал А.М. Мар в повести «Кошка Мурка, которую зовут Шепсит» [Мар 2020], где среди прочих описана и трагикомическая история с конем по кличке Аксай, героем рассказа, печально повлиявшая на судьбу повествователя из-за подозрительных советских цензоров. Одним из авторов этой статьи был рассмотрен зооморфный код на материале прозы Г. Газданова [Звонарева 2000], Ю.И. Дружникова [Звонарева, Петров 2012], А.А. Зиновьева [Звонарева 2017]. Прибегает к нему в микроповестях и Л.Н. Григорьева то на уровне анекдота: «Ну, наконец-то! – сказал волк, заприметив в зарослях красную шапочку кардинала. – Наконец-то я отомщу за свое поруганное детство!» Вот так, дети, в сказках народов мира добро всегда побеждает зло...» [Григорьева 2020: 26]. То открывая важную для автора черту характера героини: «Прожорливая, как гусеница, она должна была хитрить, чтобы прокормиться» [Григорьева 2020: 160]. То обыгрывая неоднозначность отношений внутри семьи: «Жалостливый такой мужчина. Скажет она ему, бывало: «Твой жабенок устал!» [Григорьева 2020: 149]. Или показывая мир, в котором птицы давно уже потеснили людей: «Надоело птичье гуано выгребать и соскребивать с мебели. Надо же, восемь попугайчиков в свободном полете весь день! Эта бешеная, крашенная Эмма Эмануиловна на них помешена. Муж, похоже, еле терпит этих райских птичек» [Григорьева 2020: 147]. А вот несостоявшаяся семейная история, которой помешала... любовь к животным, вытесняющая и замещающая любовь к людям, о которой писательница пишет с печальным юмором: «Их тянуло друг к другу... Но она терпеть не могла его огромного слюнявого дога, а он не выносил истерический лай ее померанского шпица. У него в квартире можно было нечаянно сесть на липкие собачьи сопли. Они были везде – и на диване и на стульях. Огромный пятнистый дог даже спал на хозяйской кровати... А вот ее шпиц линял. И после свидания в ее квартире Рональд еще долго брезгливо обирал шерсть с одежды. Они стали видаться все реже. А потом и вовсе расстались. Не сошлись собаками!» [Григорьева 2020: 146].

Учитывая падение массового интереса к чтению, развитие у молодежи клипового мышления, писатели все чаще выступают в жанре микроромана, в свое время предложенном и обоснованном в ряде статей писателем-эмигрантом третьей волны Ю.И. Дружниковым, исследованном авторами этого доклада в трех монографиях на русском и турецком языках [Звонарева, Ольбрых 2001; Звонарева, Петров 2012], [Учгюль 2004], [Ucgul 2010], [Учгюль 2002]. Неслучайно именно в этом жанре написаны А.М. Маром повести о музыкантах и тексты последних лет: новелла «Решетка» [Мар 2020], по жанру явно тяготеющая к микророману, и «Кошка Мурка, которую зовут Шепсит» [Мар 2020]. Л.Н. Григорьева пошла еще дальше – в книге «Термитник» она предложила новаторский жанр «микроповесть», ограничивающий себя одной – максимум двумя страницами текста, на них разворачивая драматическое пространство судьбы, чаще всего связанной с семейной или любовной драмой и пронизанную печальным юмором: «В первый же день посадила на кофточку жирное пятно! И разлюбила. Но не кофточку, а мужа. Хотя в нем самом никогда не было ни жиринки...» [Григорьева 2020: 13]. Писательница Вера Линькова так прокомментировала появление неожиданной для многих книги известной поэтессы: «Множество непредвиденных случайностей. Такая своеобразная квази-реальность, похожая на виртуозную игру обстоятельств, обрастающих горестно-правдивой метафоричностью. Задаюсь вопросом, в самом ли деле произведение Лидии Григорьевой «Термитник» относится к экспериментальной авангардной прозе? Каковы критерии? Читаю определение: Экспериментальная литература (гж. Авангардная литература) – это совокупность литературных жанров и стилей, одной из основных черт которых являются литературные новшества, в первую очередь, в области формы» [Линькова 2020].

Заключение. Итак, с позиций бахтинской теории и методологии, возможно более целостное и системное описание процессов, происходящих в творчестве писателей русского зарубежья третьей волны, при помощи таких понятий, как «эмигрантология», хронотоп, экфрасис, зооморфный код, «мысль семейная», числовая символика. Взаимодействие личности писателя и окружающего его в эмиграции иноязычного мегаполиса влечет за собой структурные изменения текста: мрачноватая ирония пронизывает повествовательное пространство, рождая «карнавалы хронотоп», элементы фантастической трансформации помогают показать процессы, идущие внутри западного общества, увиденного глазами человека, воспитанного советской реальностью и опирающегося сегодня на христианские духовно-нравственные ценности.

Библиография

- Ucgul S. The Grotesque In Yuri Druzhnikov's Superwomen.// Przegląd Rusycystyczny. – 2010. – № 3. – С. 26–33.
- Üçgül S. Göçmen Rus Yazarı Yuri Druzhnikov'un Mikroroman Sanatı. Kardeşler Ofset, ISBN 978-975-6478-74-5. 2012. – Kayseri/Türkiye – 288 c. www.kardeslerofsetmatbaa.com
- Üçgül S. Multidisipliner Bir Alan Çalışması Göçbilimi. Adıge Filolojisi / Güncel Konular. Düzce, Türkiye. – 13-15 Mayıs 2016. – С. 415–425.

- Григорьева Л.Н. Сады земные и небесные. – СПб.: Алетейя, 2017. – 400 с.
- Григорьева Л.Н. Термитник. Роман в штрихах. – СПб.: Алетейя, 2020. – 168 с.
- Звонарева Л.У., Большакова А.Ю. Россия и Польша на пороге XXI века: новейшие тенденции в русско-польской эмигрантологии // Россия и Польша на пороге XXI века. – Варшава, М., Рязань, 2000. – С. 3–6.
- Звонарева Л.У. Жанр экфрасиса в поэзии Симеона Полоцкого (на материале стихов белорусского и московского периодов) // Сопоставительное литературоведение: подходы, критерии, опыт. Сборник. – Витебск: Изд. Витебского госуд. пед. ин-та. им. С.М.Кирова, 1990. – С. 34–42
- Звонарева Л.У. Женский идеал и пушкинский культурный миф в прозе В. Максимова // Перекрестки эпох. – № 4. – Сборник научных трудов. – М.: Технологическая школа бизнеса, 2001. – С. 65–79
- Звонарева Л.У. Зооморфный код в поэзии Зинаиды Гиппиус // Литературная учеба. – 2002. – № 4. – С. 100–111.
- Звонарева Л.У. Ирония, юмор и сатира в прозе писателей-эмигрантов третьей волны // Россия и Польша на пороге XXI века. – Варшава, М., Рязань: Пресса, 2000. – С. 70–98.
- Звонарева Л.У. Карнавальный хронотоп в микророманах. // Bakhtin and His Intellectual Ambience – Гданьск: Издательство Гданьского университета, 2002. – С. 246–258.
- Звонарева Л.У. Модернизация традиционного жанра и трансформация хронотопа в литературе русского зарубежья (тезисы доклада на международной научной конференции) // PRO=3A: тезисы международной научной конференции. – Смоленск, 2003. – С. 94–97.
- Звонарева Л.У. Мотивика и мифологемика // Studia litteraria Polono-Slavica. – Т. 5. – Warszawa: Instytut slawistiki polskiej akademii nauk, 2000. – С. 429–442.
- Звонарева Л.У. «Мысль семейная» в прозе Юрия Дружников // Юрий Дружников и русская эмиграция / Под редакцией Суханека Л. – Краков: Польская академия наук, 2013. – С. 43–50.
- Звонарева Л.У. Прорываясь к пониманию подлинного назначения человека (зооморфный код в романе А. Зиновьева «Зияющие высоты») // Отечественная литература как фактор сохранения русской идентичности в глобальном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции 2017 г. / ред. кол. Н.С. Филатова, Ж.А. Радаева. – Самара: Издательства СРОУ «ЦДНВ «СЛОВО»; ООО «Научно-технический центр», 2017. – С. 120–134.
- Звонарева Л.У. Русские мифы и мифология Европы // Кризис или метаморфозы: судьба романа на рубеже эпох. Варшава – М., 2001. – С. 116–141.
- Звонарева Л.У. Татьяна Ларина или Наталья Гончарова? Образ русской женщины в прозе В. Максимова // Картина мира и человека в литературе и мысли русской эмиграции. – Краков, 2003. – С. 45–59.
- Звонарева Л.У. Традиции Серебряного века в литературе русской эмиграции (на материале коллекции профессора Ренэ Герра) // След пожара в Русия. Руската эмигрантска литература и изкуство в европейски контекст. Научно и културно наследство на руската диаспора в България (1920-1940). Материали от международна научна конференция. – София, 9-10 декември 2010 г. София. – Велико Търново: Ивис, 2012. – С. 134–173.
- Звонарева Л.У. Числовая символика в польскоязычных виршах Симеона Полоцкого и поэзии Зинаиды Гиппиус // Древняя Русь и Запад. Научная конференция. Книга резюме. – М.: Наследие, 1996. – С. 180–190.
- Звонарева Л.У. Экфрасис в книгах Ф.Скорины и поэзии Симеона Полоцкого // Великою ласкою. Франтишек Скорина в традициях славянского просветительства. – М., 1994. – С. 128–132.
- Звонарева Л.У., Ольбрых В. Состоявшийся вне тусовки: творчество и судьба писателя Юрия Дружников: Опыт документального исследования. – М.: Academia, 2001 – 160 с.
- Звонарева Л.У., Петров И. Бестиарий Г. Газданова и Юрия Кузнецова (к проблеме зооморфного кода в русской литературе XX века // Доброе слово дати. Славистични изследвани, посветени на 65-годишния юбилей на доц. д-р Лиля Мончева. – Шумен, 2009. – С. 233–239.
- Звонарева Л.У., Петров И., Мифоборец Ю. Дружников, который был верен великим традициям. Монография. – София: Анубис, 2012. – 172 с.
- Звонарева Л.У., Петров И. Модернизация традиционного жанра и трансформация хронотопа в литературе русского зарубежья в свете теории М.М. Бахтина: сб. науч. трудов // Перекрестки эпох. – № 4. – М.: Технологическая школа бизнеса, 2001. – С. 50–62.
- Линькова В. «Термитник». В чем новаторство экспериментальной книги Лидии Григорьевой? // Литература № 175 http://litteratura.org/issue_criticism/4218-vera-linkova-termitnik-v-chem-novatorstvo-eksperimentalnoy-knigi-lidii-grigorevoy.html
- Мар А.М. Ручей из Тюрингии – М.: Малыш, 1990. – 40 с.
- Мар А.М. «Вальс для Наташки»: повести и рассказы / Предисл. М.А. Замшева, послесл. Л.У. Звонаревой. – М.: У Никитских ворот, 2020. – 224 с.
- Мар А.М. Аксай – белая река. Сборник новелл. – Ташкент: Издательство литературы и искусства имени Гафура Гуляма, 1987. – 115 с.
- Мар А.М. Взлетная полоса. – Ташкент: Еш гвардия, 1985. – 100 с.
- Мар А.М. Кобольды живут в Норвегии. – М.: Малыш, 1991. – 38 с.
- Мар А.М. Кошка Мурка, которую зовут Шепсит // Литературные знакомства. – 2020. – № 6 (50). – С. 248–276.
- Мар А.М. Решетка // Литературные знакомства. – 2020. – № 4 (48). – С. 181–189.
- Учгюль С. Искусство и ремесло или трагикомические размышления Ю. Дружников о «Поэте всех веков и народов» // Литературный европеец (Frankfurt am Main)/Германия. – 2004. – № 79. – С. 23–25.

Учгюль С. Микророманы Юрия Дружникова как новый жанровый канон. История в зеркале литературы и литературоведения. Сб. статей. – Варшава, 2002. – С. 297–303.

Примечания

Аркадий Маркович Мар – писатель и журналист, автор четырнадцати книг повестей и рассказов, изданных в Москве, Ташкенте, Монреале (Канада). Член Союза писателей СССР, России, Москвы, Узбекистана, международного ПЕН-клуба. Издатель и главный редактор газеты «Русскоязычная Америка NY». Лауреат литературных премий: «Лучшая детская книга России», фестиваля искусств Арриада народов мира, «Серебряная литера», международной литературной премии им. В.П. Крапивина. С 1995 г. живет в США.

Лидия Николаевна Григорьева – писательница, эссеист и фотохудожник, член Союза писателей СССР (1984), Всемирной академии искусства и культуры (Калифорния-Тайвань, 1994), Европейского общества культуры (1995), международного Пен-клуба (1999). Создатель синтетического жанра «фотопоэзия», в котором сочетаются поэзия, философия и видеометафора. Автор многих поэтических книг, двух романов в стихах, фотоальбома «Венецианские миражи» (2011) и книги эссе «Англия – страна советов» (2008). Лауреат многих премий: книга избранных стихотворений и поэм «Вечная тема» (2013) – диплом финалиста конкурса «Книга года». Книга стихов «Небожитель» (2007) – шорт лист Бунинской премии. «Сновидение в саду» – специальная премия им. В. Волошина (2010). Лауреат премии им. А. Дельвига (2012) и премии им. Ф.И. Тютчева «Мыслящий тростник» (2016). Участница международных литературных конференций и всемирных поэтических конгрессов. Стихи переведены на английский, японский, французский, чешский, словацкий, китайский, арабский и др. языки. Родилась в селе Ново-Светловка Ворошиловградской обл. Окончила историко-филологический факультет Казанского университета. Работала журналистом на Чукотке, учителем в школе в Казани, с 1973 г. жила в Москве. Последние 20 лет живет в Лондоне. Первая книга стихов издана в 1978 г. Тексты публиковались в журналах: «Новый мир», «Дружба народов», «День и ночь» и др. Переводит поэзию с татарского языка. Автор сценариев документальных фильмов для Би-Би-Си и российского ТВ. Живет в Лондоне, вдова поэта Р. Бухараева.

Писатели-эмигранты «третьей волны» на уроках литературы в выпускных классах школы

Каргина Юлия Александровна

Центр дополнительного образования «Просвещение», Россия
354000, г. Сочи, ул. Островского, 67
преподаватель русского языка и литературы
E-mail: ulyayolkina@gmail.com

Аннотация. В данной статье представлены основные аспекты, связанные с изучением творчества писателей-эмигрантов «третьей волны» в выпускных классах школы на примере произведения А.И. Солженицына «Матренин двор» и сборника «Марш одиноких» С. Довлатова. Сопоставительный анализ помогает ученикам выявить неочевидные параллели в мировоззрении писателей, углубиться в анализ содержания текстов, рассмотреть произведения не только с позиции литературоведческой, но и гуманистической. Результатом такого подхода должен стать непредвзятый взгляд на изучение литературных произведений, личностная, эмоциональная вовлеченность и искренний интерес к судьбам писателей.

Ключевые слова: третья волна эмиграции, писатель-эмигрант, диссидентство, сопоставительный анализ, системный подход в изучении, итоговое сочинение, школьная программа.

УДК 372.882

"Third wave" émigré writers at literature lessons in the final school year

Julia A. Kargina

"Prosveshchenie" Center for Additional Education, Russia
354000 Sochi, Ostrovsky Str., 67
Teacher of Russian Language and Literature
E-mail: ulyayolkina@gmail.com

Abstract. This article focuses on the main aspects related to the study of the works by émigré writers of the "third wave" in the final school year drawing on the example of A.I. Solzhenitsyn's novella "Matryonin Dvor" and S. Dvlatov's collection "The March of the Single People". The comparative analysis helps students to identify non-obvious parallels in the writers' worldviews, to delve into the analysis of the content of the texts, to consider the works from literary critical and humanistic viewpoints. The result of this approach should be an unbiased view of the study of literary works, personal, emotional involvement and sincere interest in the fate of writers.

Keywords: third wave of emigration, émigré writer, dissidence, comparative analysis, systematic approach to study, final essay, school syllabus.

УДК 372.882

Введение. Уроки литературы тесно связаны с историей. Если мы говорим о писателях-эмигрантах «третьей волны» с учениками, то обязаны провести параллели между авторами и их персонажами, соотнести творчество писателей с временными рамками. Наша цель – дать учащимся инструмент, с помощью которого школьники смогут сформировать свой взгляд на окружающую действительность и сформулировать собственную жизненную позицию. Этим инструментом будет системный подход в изучении данного исторического периода.

Материалы и методы. Материалом послужили произведения писателей-эмигрантов, взятые за основу рассуждений, а также научные работы по «третьей волне эмиграции», в том числе воспоминания одного из писателей-эмигрантов современности. Методы исследования – системный подход в изучении «третьей волны эмиграции» на уроках литературы в школе, анализ внеклассной работы, проводимой вне рамок школьной программы.

Обсуждение. На сегодняшний день проза и поэзия русского зарубежья «третьей волны эмиграции» представлена в школьной программе рядом известных писателей-эмигрантов. В программе 9 класса обязательным для изучения являются рассказы А.И. Солженицына «Матренин двор» и «Один день Ивана Денисовича». 11-й класс включает в себя знакомство с поэзией И. Бродского, расширяет представление о творчестве того же А.И. Солженицына главами из романа «Архипелаг ГУЛАГ». К сожалению, большинство школьных программ и учебников ограничиваются знакомством лишь с некоторыми авторами и их судьбами, тогда как «третья волна», будучи сама по себе неоднородной и неоднозначной, не может быть представлена лишь парой персоналий. Если мы не выйдем за рамки программы, то рискуем лишить ребят целостного представления о данном историческом периоде. В результате чего у учеников может сложиться однобокий взгляд на понятие «диссидентство». Имея общий повод для эмиграции – «изгнание» – каждый из писателей прожил свою личную трагедию разрыва с Родиной и по-своему отразил собственные переживания в текстах. Учителям литературы необходимо показать многогранность данного исторического и литературного периода. Нам важно сопоставить творчество различных представителей этого культурного процесса. Именно *сопоставительный анализ* произведений разных писателей, их судеб и причин эмиграции позволит в полной мере осмыслить историко-культурное наследие этих лет.

Авторы школьных УМК видят **цель** изучения литературы в школе в следующем: способствовать духовному становлению личности, формированию нравственных позиций, эстетического вкуса, совершенному владению речью. Эти цели реализуются в последующем посредством написания учащимися сочинений различных жанров, в том числе т.н. **Итогового сочинения** в 11 классе. Данный вид работы направлен не только на проверку знаний школьной программы по литературе. В основе формулировки тех или иных направлений сочинения всегда лежит нравственная составляющая, вопросы мировоззренческого характера. Наша задача заключается не только в том, чтобы просто познакомить выпускников с прозой и поэзией авторов. Мы должны научить школьников видеть морально-нравственный аспект, заложенный автором в его произведении, интерпретировать его творчество согласно сформулированной теме сочинения. Так, в прошлом учебном году в ходе подготовки к написанию Итогового сочинения мы работали с такими направлениями, как «Добро и зло», «Гордость и смирение», «Надежда и отчаяние». Если мы углубимся в изучение биографии хотя бы нескольких писателей «третьей волны», то увидим в судьбе каждого неиссякаемый источник для размышления на любую из представленных выше тем. У нас есть целый ряд авторов и их судеб для исследования наиболее важных и значимых философско-нравственных вопросов. И наша задача как учителей не оставить «слепых пятен» в осмыслении данного литературного периода.

Для начала очень важно на уроках литературы затронуть исторический период, относящийся к эмиграции «третьей волны». Как мы знаем, «третья волна эмиграции» – сложный, неоднородный и даже противоречивый процесс, имеющий свою специфическую предысторию. Время «оттепели» разбудило в людях ожидание либерализации общественной жизни. Имелся высокий запрос на торжество свободы слова и осуществления прав человека. Однако ожиданиям людей не удалось сбыться. «Оттепель» длилась недолго, очень быстро сменившись новыми запретами и консервированием любых прогрессивных идей и тенденций как в литературе, так и в искусстве в целом. Развернулась кампания против Пастернака, стали нормой погромы художественных выставок, случился арест «органами» рукописей В. Гроссмана, травля «Нового мира», процессы над И. Бродским, А. Синявским и Ю. Даниэлем, а особенно – жестокие преследования А. Солженицына и т.д. Так, в 1974 году он был насильно выдворен из страны и лишен гражданства. Также А. Солженицын был признан изменником Родины, а ранее изданные произведения изымались из печати и уничтожались. Писатель много лет провел за рубежом в изгнании и вернулся в Россию, как только это стало для него возможным. Здесь мы видим яростный идеологический и политический конфликт с властью, нежелание руководства страны вести разговоры о прошлом, о сталинских репрессиях, а также о недемократичном курсе страны.

Многие литераторы в те годы стали «диссидентами». В своем большинстве каждый из них, пусть не так очевидно, как Солженицын, подвергался критике и гонениям. Из-за невозможности писать и публиковаться открыто вскоре началась прямая эмиграция. За границу уехали В. Аксенов, И. Бродский, Г. Владимов, В. Войнович, А. Галич, Н. Коржавин, В. Максимов, В. Некрасов и другие. По сути писатели вынуждены были уезжать потому, что вступили невольно в т.н. конфронтацию с менталитетом власти, которая признавала лишь собственную идеологию и отторгала все, что выходило за рамки ее влияния. Здесь мы говорим не только о политических аспектах, но и о самом художественном творчестве, его формах. Потому как «третья волна эмиграции» – более широкое явление, чем просто политическое противостояние. Как верно замечает Н. Ажгихина в «Уроках третьей волны», это еще и «отчаянный» спор между «новаторами» и «традиционалистами», когда по одну сторону мы имеем новые художественные формы одних авторов и по другую того же Солженицына, утверждавшего, что «модернизм – это выдумка глупых людей», заявлявшего, что главное для писателя – «любить свой народ и язык» [Ажгихина: Электронный ресурс]. В то же время В. Аксенов считает, что подлинная литература не может руководствоваться в первую очередь идеологическими соображениями, но должна решать собственные, свойственные искусству задачи. Если, скажем, В. Буковскому или А. Амальрику была близка мысль о перемене государственного устройства в СССР, то Н. Коржавина, И. Бродского или Сашу Соколова этот вопрос не интересовал совершенно. Все это лишний раз свидетельствует о разноплановости литературы «третьей волны», что естественно, ибо разнопланова вся советская литература последних десятилетий.

Мы считаем целесообразным проводить серию уроков, которые бы показали различия в творческих тенденциях писателей-эмигрантов этого периода. Но также очень важно наметить то сокровенное и общее, что роднит покинувших Родину писателей русского зарубежья.

Как было уже сказано выше, А. Солженицын – самый популярный автор «третьей волны эмиграции» в школьной программе. Мы рассматриваем его творчество, конечно же, в первую очередь в контексте произведений, открывших миру ужасы сталинских репрессий и лагерей. Изучая страницы истории по документальному роману «Архипелаг ГУЛАГ» и художественному произведению «Один день Ивана Денисовича», мы открываем главную жизненную трагедию простых советских людей, перемолотых системой, заживо погребенных. Здесь мы говорим о том, что нам обязательно важно знать правду такой, какая она есть, без прикрас и искажений. Мы рассказываем о жестокой, несправедливой травле писателя, обрушившейся на него в 70-е годы. Это важно особенно теперь, в наши дни, поскольку и сегодня мы слышим отголоски тех дней, когда имя Солженицына пытаются очернить, приписать ему нечто постыдное, дискредитирующее.

Тем не менее, неоспоримо и то, что Солженицын больше чем писатель, бросивший вызов системе. Мы знаем его как автора деревенской прозы, который и в данном контексте продолжает говорить о темах запрещенных, выводя процесс художественного осмысления народной жизни на новый уровень. А.И. один из первых начинает писать о трагических последствиях коллективизации, об ужасах послевоенной жизни крестьян, о нравственном упадке деревни, о людских судьбах, искалеченных системой. Рассказ «Матренин двор» автобиографичен. Солженицын после смерти Сталина и выхода на волю какое-то время живет в деревне Мильцево Владимирской области и снимает комнату у Матрены Захаровой, местной жительницы. Ее образ чем-то напо-

минает Матрену Тимофеевну Корчагину из поэмы Некрасова. Героиня Солженицына способна и коня на скаку остановить, и в горящую избу войти. Только вот образ этой крестьянки лишен героического начала: конь, остановленный Матреной, с испугу понесет сани. А во время пожара она будет спасать фикусы. В ее внешности нет ничего от величавой славянки: она скромна и незаметна. Солженицын не дает развернутого портрета героини, но постоянно упоминает одну значимую деталь – улыбку, указывающую на ее природную доброту и душевность. Автору важно изобразить не внешний образ крестьянки, а ее внутренний мир. «У тех людей всегда лица хороши, кто в ладах со своей совестью», – пишет Солженицын [Солженицын 2017]. Матрена живет очень просто, все ее богатство – фикусы, колченогая кошка, коза, мыши да тараканы, да еще перешитое пальто. Женщина живет крайне обособленно от других жителей деревни. Вот как автор описывает фикусы в доме Матрены: «Они заполняли одиночество хозяйки безмолвной, но живой толпой. Они разрослись привольно» [Солженицын 2017]. Обособленность Матрены от соплеменников вызвана не только утратами близких, тяжелой судьбой. В больше степени мы можем говорить здесь о некотором неприятии Матрены ее же родными, соседями, жителями деревни. Ее праведничество вызывает в лучшем случае недоумение, а со стороны близких и вовсе злобу и отторжение.

Неспособность Матрены таить обиду, противостоять несправедливости, жертвенность и доброта непонятны не только ее окружению, но, как ни странно, многим юным читателям. Сегодняшний школьник не всегда может свободно рассуждать о праведничестве, потому как в современном обществе в приоритете ценности прямо противоположные. Разговоры на эту тему обескураживают ребят. И нам очень важно попытаться показать ученикам другую реальность, в которой возможны и имеют право на бытие люди бескорыстные, всепрощающие.

Тема обособленности и внутреннего одиночества раскрывается также в фигуре рассказчика Игнатича. Это обобщенный образ человека, угнетаемого системой. Герой, как и Матрена, много пережил, и это отразилось на его характере и образе жизни. Он видел войну, отсидел большой срок в лагере. Одет Игнатич в лагерную телогрейку, питается два раза в сутки. Герой видит выход в одном – затеряться где-нибудь в глуши страны, исчезнуть с поля зрения, убежать от воспоминаний, спрятаться подальше от городской суеты.

Персонажи Солженицына – не борцы с системой, а люди, которые пытаются выжить. После гибели Матрены рушится что-то ценное и основообразующее в жизни маленькой деревни. Ее дом разбирают на бревна, остатки имущества делят родственники, оставив двор пустым и бесхозным. Финал рассказа звучит словно пророчество о будущем всей страны [Видеоурок по рассказу: Электронный ресурс].

Совсем иным, на первый взгляд, предстает творчество другого автора «третьей волны» Сергея Довлатова [Довлатов 2016]. Для анализа мы предлагаем ученикам книгу «Марш одиноких». В своеобразной автобиографической нарезке жизненных эпизодов и раздумий автор четко говорит о причинах, побудивших его и других советских граждан эмигрировать: «Восемь эмигрантов из десяти мотивируют свой отъезд нравственными причинами. Мы выбрали – свободу. А получили – свободу выбора. Как это непривычно – уважать чужое мнение! Как это странно – дать высказаться оппоненту! Как это соблазнительно – быть единственным конфиден-том истины!» [Довлатов 2016].

Тема свободы у Довлатова очень тесно перекликается с темой одиночества, обособленности. Более того, эти вещи оказываются взаимосвязанными. Люди всегда стараются примкнуть к той или иной группе лиц по национальным, религиозным, социальным или политическим предубеждениям; занимаются выяснением того, кто есть кто. Люди словно нарочно отделяются друг от друга, руководствуясь своими непреложными истинами. И если вы не разделяете этих истин, то автоматически попадаете на противоположную сторону – сторону противников.

Довлатову в корне претит этот искусственный закон жизни. Мучительно размышляя на тему, для какой национальности публикуется его газета «Новый американец», автор приходит к выводу, что она для русских, евреев, американцев одновременно. И в этом нет противоречий. Более того, Довлатов не видит смысла в разобщенности между людьми. Когда другие легко придумывают себе ярлыки самоидентификации, он в принципе отказывается от подобного мировоззрения. Ему близка позиция одного из героев книги, Кеннета Бауэра, мастера ключей. У того над прилавком висели фотографии Мохаммеда Али, Джойса и Эйнштейна. И всех их мастер называл родными: людей разных национальностей, религий и эпох. Кеннет Бауэр – человек мира, лишенный предрассудков, фобий и стереотипов. Этим он напоминает нам самого Довлатова.

Писатель рассказывает нам о различных эпизодах своей жизни, и все они объединены попыткой показать читателю, как жалок человек, чей косный ум продолжает искать среди себе подобных «своих» и «чужих». Писатель и его герой лишены привычных, присущих большинству, догматов, слепых верований. Он ратует за критическое мышление, за соблюдение простых правил: жить по справедливости, быть добрым, порядочным человеком. А главное – быть свободным. Это подтверждается эпизодом, в котором Довлатов размышляет над вопросом о том, какой он, читатель «Нового американца»: «Это человек любого вероисповедания, ненавидящий тиранию, демагогию и глупость. Обладающий широким кругозором в сфере политики, науки, искусства. Отдающий должное как высокой литературе, так и развлекательному чтению. Чуждый снобизма, интересующийся шахматами и футболом, голливудской хроникой и астрологическими прогнозами. Это человек, озабоченный судьбами заложников, но готовый увлечься и кроссвордом. Это человек, уяснивший главное: мир спасут отвага, доброта и благородство» [Довлатов 2016].

Разумеется, слишком свободный и прогрессивный взгляд на жизнь у Довлатова то и дело сталкивается с чуждым ему мировоззрением большинства. Увлеченный творчеством, он создает газету «Новый американец», уходит в работу с головой, посвящая своему детищу всего себя. Но при этом наивно упускает вопросы юридического толка, и это приводит в итоге к тому, что Довлатов теряет собственное издание. Вот как писатель го-

ворит о человеке, который приобретает газету: «Господина Дескала я не виню. Он бизнесмен. Плевать ему на мировую культуру. На русскую – тем более. Он зарабатывает деньги. Это его право. Он мне даже чем-то симпатичен. Такой откровенный деляга. Глупо было надеяться, что средний американец – Воннегут» [Довлатов 2016].

Довлатов четко осознает, почему произошла эта нелицеприятная история с газетой: «Я же был личностью парадоксальной. Психологически – хозяином. Юридически – наемником. Хозяином без собственности. Наемником без заработной платы» [Довлатов 2016]. Это в очередной раз показывает, насколько Довлатову сложно жить в обществе, в котором преобладают меркантильные ценности. И что самое интересно, автор понимает, что Америка со всеми ее преимуществами так же далека от идеала, как и СССР, откуда ему вынужденно пришлось эмигрировать.

Тем не менее, писателю необходимо найти точку опоры в неидеальном мире. И он находит ее в юморе, легком и ироничном взгляде на жизнь. Довлатов постоянно напоминает читателю и самому себе, что «Новый американец» – издание оптимистическое. Хотя исследователи творческой биографии писателя приходят к выводу, что за живым и непритязательным юмором стоит более глубокое и негативное. Просто глубоко – мало, оптимизм – тоже глубоко, если искренне психоэмоциональное состояние. Так, одна из исследовательниц творчества писателя Юлия Федотова отмечает: «Персонажи Довлатова одиноки, их психика деформируется одиночеством. Их эмоциональное состояние сродни мировидению героев экзистенциализма, согласно которому человек должен обрести себя, освобождаясь от иллюзий, что может стать свободным и счастливым в этом мире благодаря чему-то вне себя. Действительность воспринимается как “иная жизнь”. “Попытка преодолеть собственные комплексы, изжить или ослабить трагизм существования”, – так Довлатов объясняет смысл своего творчества» [Федотова: Электронный ресурс].

Сложно полагать, что выводы Ю. Федотовой несправедливы. Будь Довлатов слишком прост и поверхностен, мы бы вряд ли читали его сегодня, перечитывали неоднократно, покупали множеством тиражей. За фасадом простой шутки очень часто прячется глубокая личная трагедия.

По воспоминаниям Александра Гениса [Генис 2016], эмигранта «третьей волны», Довлатов чтит и уважал Солженицына. Однако Солженицын не признавал себя эмигрантом и не поддерживал отношений с писательским сообществом в Америке. Каждую свою книгу Довлатов посылал Солженицыну с дарственной надписью: «Буду рад, если эта книга найдет место в вашей библиотеке». Но ни одна книга не нашла места в библиотеке Солженицына, пока тот был в эмиграции. Однако вернувшись в Россию, Солженицын поинтересовался, что интересного печаталось на родине во время его отсутствия. И ему принесли первый том собраний сочинений Довлатова. Солженицын прочитал первый том и спросил, где второй, а затем и третий. «Так или иначе, но Довлатов и Солженицын соединились, пусть и таким образом», – отмечает Генис [Генис 2016]. Эту историю полезно рассказать ученикам, подводя к размышлению о том, что общего в творчестве двух столь разных писателей. Не время и не обстоятельства объединяют их. Есть что-то более важное и серьезное, что позволяет нам говорить в некотором общем контексте об этих выдающихся личностях. Это их талант, настоящий, живой, искренний. Способность увидеть в «маленьком человеке» судьбу уникальную, выстраданную. Способность рассказать о человеческой душе просто, честно, но в то же время пронзительно, неравнодушно.

Сами авторы, как и их герои, в глубине сердца были людьми, остро ощущавшими свою обособленность, при том что ни один из них этого по-настоящему не хотел. Оба были отвергнуты собственной страной как нелюбимые, провинившиеся дети. Оба жили с острым осознанием того, что жизнь могла быть другой, лучшей, более справедливой. Тем не менее, именно опыт «вынужденного отшельничества» дал почву для размышлений и послужил причиной для написания выдающихся, ставших классикой произведений.

Подводя итоги вышесказанному, мы видим, как разнообразна палитра тем в творчестве Солженицына и Довлатова. Зная даже малую часть биографии этих авторов, школьник получает весомый материал для работы в формате сочинений. Темы **одиночества**, праведничества, свободы, любви к Родине, человеческого достоинства важны не только в контексте школы, но, разумеется, позволяют ученикам формировать собственное представление о мире, расширяют границы мировосприятия, помогают выработать трезвый взгляд на современные проблемы общества.

Чтобы уйти от формального подхода в изучении литературы на уроках мы используем различные методики, придумываем интересные и творческие задания. Для широкого освещения литературы «третьей волны эмиграции» мы можем предложить учащимся составить свой альманах, взяв за основу биографию наиболее интересных авторов. Мы также можем поэкспериментировать и попросить группу школьников самим придумать выпуск «самиздата», прочувствовать, каково это – вести рукописный журнал, придумывать ему обложку, оформлять периодику подручными средствами. Такую сложную, требующую времени задачу следует ставить заблаговременно, к тому же нужно помочь группе учащихся сформировать творческий коллектив: определить иллюстраторов, корректоров, редакторов и т.д. Тем из учеников, кому нравится выступление на публику, можно предложить участие в известном конкурсе «Живая классика», что также популяризирует чтение и позволяет большому кругу зрителей познакомиться с творчеством писателей, не входящих в школьную программу.

Заключение. В заключение хочется отметить тот факт, что история современной России сегодня отчасти напоминает нам исторический контекст прошлых лет: ущемляются права и свободы граждан, наши соотечественники преследуются по политическим и идеологическим убеждениям, огромное число россиян ежегодно продолжает эмигрировать. Все это указывает на патологические процессы, происходящие в стране. Это дает нам право предполагать, что уроки «третьей волны» не были усвоены нами в должной степени. И до тех пор, пока нами не будут сделаны основательные выводы, Россия продолжит терять творческий и умственный потенциал в лице своих граждан.

Библиография

Ажгихина Н. Уроки «третьей волны» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/310/925/1219/10-Azhgihina.pdf>

Видеоурок по рассказу А.И. Солженицына «Матренин двор» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=vLWbjYAM29U>

Генис А. Запасная Россия. Онлайн-лекция. АСТ, 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=t-WATA9rCkQ>

Довлатов С., Марш одиноких // Азбука-Аттикус. 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://knijku.ru/books/marsh-odinokih>

Солженицын А.И. Матренин двор // Детская литература. 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mybook.ru/author/aleksandr-isaevich-solzhenicyn/matryonin-dvor-rasskazy/>

Федотова Ю.В. Проза С. Довлатова: экзистенциальное сознание, поэзия абсурда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/proza-s-dovlatova-ekzistentsialnoe-soznanie-poetika-absurda/read>

**Ценностная парадигма афористики Василия Аксенова
(на материале романа «Остров Крым»)**

Королькова Анжелика Викторовна

Смоленский государственный университет, Россия
214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, д.4
доктор филологических наук, профессор
E-mail: lika.korolkova@bk.ru

Аннотация. Цель статьи заключается во всестороннем анализе афористики Василия Аксенова из романа «Остров Крым», а также в рассмотрении некоторых вопросов теории афористики. Стиль Аксенова можно назвать афористичным, в его текстах в целом содержится множество изречений. Афоризмы Аксенова раскрывают его индивидуально-авторское мировоззрение в изречениях об историческом пути и исторической миссии России, о революции, о правде и лжи нашей жизни, об интеллигенции и пр. В корпусе рассмотренных изречений Аксенова отчетливо просматривается оригинальность и неоднозначность (в некоторых случаях противоречивость) его уникальной концептуальной и языковой картины мира.

Ключевые слова: афоризм, афористика, афористическое наследие В. Аксенова.

УДК 821.161.1.0

**Vasily Aksenov's axiological paradigm of aphoristics
(a case of the "Crimea Island" novel)**

Anzhelika V. Korolkova

Smolensk State University, Russia
214000 Smolensk, Przhevalsky Str., 4
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: lika.korolkova@bk.ru

Abstract. The purpose of the article is to comprehensively analyze Vasily Aksenov's aphoristics from the "Crimea Island" novel as well as to consider some issues of aphoristics theory. Aksenov's style can be called aphoristic, since his texts generally contain many sayings. Aksenov's aphorisms reveal his individual author's worldview in sayings about Russia's historical path and historical mission, about the revolution, about the truth and lies of our life, about the intelligentsia, etc. In the corpus of Aksenov's sayings considered in the paper one can clearly see the originality and ambiguity (in some cases contradictory) of his unique conceptual and linguistic worldview.

Keywords: aphorism, aphoristics, V. Aksenov's aphoristic heritage.

UDC 821.161.1.0

Введение. Важной частью литературного дискурса можно считать афористику. Афористика – особый вид устойчивых оборотов речи любого языка. По наблюдениям ученых разных народов в афористике выражаются как общечеловеческие ценности и истины, так и особенности восприятия и обобщения действительности отдельного этноса. Афоризмы существуют в русском языке, в русской литературе на протяжении столетий, что дает основание рассматривать русскую афористику и в синхронии, и в диахронии. При этом афоризмы как отдельное явление языка и речи показывают, как во времени меняется национальная концептуальная картина мира.

Понятие афоризма в настоящее время амбивалентно, афористика изучается в рамках и языкознания, и литературоведения. К настоящему времени в лингвистике и литературоведении предлагаются десятки определенных афоризма.

Уточним понятие афоризма. Афоризм представляет собой отдельное самостоятельное изречение и обладает обязательными свойствами и признаками, как: наличие в структуре слов-концептов (ключевых слов); краткость; паспортизированность; воспроизводимость.

В афоризме факультативно могут присутствовать такие признаки и качества, как моделируемость, субъективность, оригинальность, неожиданность формулировки, наличие переносного смысла, способность к выражению универсальных истин и пр. [Королькова 2018: 37].

Для извлечения афоризмов из текстов необходимо выделять ключевые слова (концепты), без чего невозможно постигнуть его смысл, невозможно произвести семантический анализ и пр.

Ключевые слова не только вводят афоризм в свой тематический круг. В структуре изречения они являются опорными, самыми значимыми элементами, на которых держится ведущая, стрелевая мысль.

Афоризмы отличает концептуальная цельность и смысловая законченность, а также понятийная завершенность, что и позволяет выделить в афоризме ключевое слово (в некоторых сложных случаях словосочетание или несколько ключевых слов). В афоризмах Василия Аксенова ключевые слова выделяются просто, они не находятся в подтексте.

Необходимо также уточнить, что афоризм может состоять из одного предложения любой синтаксической структуры или двух-трех предложений, зачастую представляющих собой сложное синтаксическое целое.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования стала афористика Василия Аксенова, извлеченная методом сплошной выборки из романа «Остров Крым». Афоризмы извлекались непосредственно из текста Василия Аксенова, основой стали ключевые слова афоризма, которые вводят изречение в определенный тематически круг.

Основной метод исследования – семантический анализ использования афоризмов в дискурсе романа «Остров Крым».

Обсуждение. Традиционно говорится об афористичности творчества того или иного писателя, поэта, литературного критика, историка, и даже общественного деятеля. В теории афористики не оспаривается утверждение о том, что в творческом наследии отдельных авторов можно выделить афористические тексты, которые содержат собственно афоризмы, группы афоризмов и потенциальные афоризмы, которые выявляются и могут быть извлечены из текста только на фоне широкого контекста творчества автора.

Василий Аксенов не обращался специально к такой форме изложения мысли, как афоризм, поэтому вся его афористика является вводной, т.е. его изречения необходимо извлекать из художественных прозаических текстов, иногда и из его переписки и публицистических статей.

Творческое наследие Василия Аксенова значительно по количеству произведений. Однако афоризмов у Аксенова немного (в сравнении со всем объемом творческого наследия), что делает их более значимыми и ценными для исследования.

Афористика Аксенова в целом многопланова в плане тематики, проблематики, разнообразия синтаксической структуры изречений.

В романе «Остров Крым» афоризмы касаются преимущественно темы осмысления исторического пути России, ее советского настоящего, путей развития страны и народа. В афористике романа отражается квинтэссенция содержательно-концептуальной информации, представленной в тексте как эксплицитно, так и имплицитно.

Василий Аксенов, как известно, создавал свой роман в эмиграции, представляя своим читателям некую антиутопию и одновременно утопию (с элементами фантастики), в которой отражается авторский идеал, мечта о соединении свободы творческой личности, счастья, экономического процветания страны, развития национальной культуры. Герои Василия Аксенова рассуждают о патриотизме, о любви к Родине, какой бы путь та не избрала, в любых исторических условиях. В романе присутствуют элементы жесткой политической сатиры на современное писателю советское общество, соединенные с пародией.

Е.Ш. Чалашвили-Гордеева справедливо отмечает: «Критикуя советскую действительность, поставившую перед человечеством немало проблем, автор в то же самое время достаточно точно описывает противоречия либерально-демократического капиталистического общества».

Основная тема афористики Аксенова в романе – осмысление исторического пути России, ее революционного прошлого (ключевое слово афоризмов – революция).

Мое глубокое убеждение, что здоровье человечества заключено в либерализме, а революция – это вырождение; насилие и кровь – суть полная невозможность найти новые пути, увидеть новые виды, но лишь возврат к мрачности, к древнему распаду... ригидность мышц, обызвествление мозга...

* * *

... сама революция – это не рассвет, но закат, шаг назад к древнему мраку, к раздувшейся от крови величавости, и то, что когда-то принималось за «коренную ломку старого быта» – это было как раз дегенерацией, упрочением древнейшего способа отношений, то есть насилия, нападением величественного загнивающего чудовища на горизонты и луга либерализма, то есть нового человечества, на наш танец, на нашу музыку и божественную подвижность человеческих существ...

* * *

Революция накопилась в генетическом коде русского народа как ярость ординарности (имя которой всегда и везде – большинство) против развязного, бездумного и в конечном счете наглого поведения элиты, называем ее дворянством, интеллигенцией, новобогачеством, творческим началом, западным влиянием, как угодно.

Аксенов не просто размышляет над революционным путем развития истории России, но и о персоналиях революции. Особенно его интересует фигура Сталина, ставшего своеобразным символом трагической истории советской России. Оценка Сталина как исторической личности, разумеется, крайне негативная.

Нет ни одного деяния Сталина, не отмеченного исключительной, поражающей ум бездарностью. Он уничтожил спасительный ленинский план новой экономической политики и вверг страну в новое убожество и голод. С целью организовать сельское хозяйство он уничтожил миллионы дееспособных крестьян и организовал высшую форму сельскохозяйственной бездарности – «раскулачивание» и колхозы.

* * *

Забывать ли нам ничтожного Сталина? Нет, забыть нельзя, ибо, и окончательно издохнув, он может победить.

В ряде афоризмов из романа «Остров Крым» Василий Аксенов размышляет о «вождях» русской революции, об их трагической судьбе, о том, как их деятельность отразилась на жизни всего народа.

Среди лидеров большевистской революции были одаренные люди, такие, как Ленин, Троцкий, Бухарин, Миронов, Тухачевский. Ведя возмущенные массы, они руководствовались своими марксистскими теориями, но они не знали, что все они обречены, что главная сила революции – это биопсихологический сдвиг и что этот сдвиг неизбежно рано или поздно уничтожит личность и возвысит безличность, и из их среды восстанет, чтобы возглавить, самый ничтожный и самый бездарный.

Одной из основных тем романа «Остров Крым» является тема лжи, той лжи, мрака, фальши, которые окутывают все в Советской Союзе, которые отупляют людей, делая их послушным управляемым стадом.

Прежняя сталинская Россия стояла на крови, нынешняя сталинская Россия стоит на лжи. Провидению было угодно провести нашу родину через великую кровь к великой лжи. Мы не можем, отказываемся думать, что шесть десятилетий под пятой сталинского ничтожества подобны коровьей жвачке и никому не нужны и что наша священная корова все равно подыхает. Ложь – это все-таки лучше, чем кровь.

Следующий афоризм сатирической антиутопии/утопии Василия Аксенова звучит пророчески, так как через десять лет после публикации романа в России произошли кардинальные перемены.

Все больше людей становится в России, для которых отделение правды от лжи – самый естественный и предельно простой процесс. Железобетон коммунизма, несмотря на «постоянное усиление и расширение форм идеологической работы», размягчается.

Афоризмы Василия Аксенова в романе демонстрируют взгляды автора не только на историю России, ее трагические ошибки. В них поднимаются темы искусства, творческой интеллигенции и ее ответственности за происходящее в стране.

... как безнравственно современное искусство. Все снимается на пленку и все демонстрируется, и чем естественнее выглядит человеческая трагедия, тем лучше, а во имя чего? Цель полностью утеряна...

* * *

Проституирующая интеллигенция исполняла так называемый «социальный заказ», точнее же сказать, она чутко улавливала настроения и пожелания полностью сформировавшегося тогда правления серятины и бездарностей.

* * *

Идеология прет со всех сторон, а судьба народа, снова брошенного своей интеллигенцией, никого не волнует...

Необходимо отметить, что стилистически-сниженный, с элементами сленга язык романа «Остров Крым» в полной мере отражает ощущение крушения идеалов в современном обществе.

В афористике романа «Остров Крым» присутствуют изречения, жестко критикующие идеологические штампы положительных персонажей русской советской литературы.

Любая отличающаяся от массы ничтожеств фигура, не говоря уже об интеллигенте, но и любая яркая народная фигура, матрос или анархист, одиночный ли крепкий хозяин, так называемый «кулак», становилась в этом искусстве объектом издевательства, насмешки и призывалась к растворению в бездарной массе или же обрекалась на уничтожение.

Василий Аксенов, будучи вопреки сложившимся обстоятельствам патриотом России, не мог обойти вниманием тему войны. Один из афоризмов романа напрямую отражает размышления Аксенова по поводу величия и трагедии народа.

Величие нашей страны проявилось в том, что перед лицом национальной катастрофы она, даже после десятилетий уничтожения всякой неординарности, смогла выдвинуть в ходе борьбы талантливых маршалов и военных конструкторов, отважных летчиков и танкистов.

Некоторые афоризмы из «Острова Крым» Аксенова не касаются напрямую основной темы – размышлений об исторической судьбе России. Так в тексте романа присутствуют изречения о любви, о том, как разрешать конфликты, о молодости и старости, о человеческих желаниях и пр.

Проходит любовь. Неужели проходит любовь?

* * *

... сглаженный конфликт давал бездну возможность для размышлений и предположений...

* * *

Вот именно, как это все доходчиво – мы все люди и все хотим, чего послаще.

Один из афоризмов романа Аксенова «Остров Крым» можно считать своеобразной тематической доминантой всего произведения, это размышление об исторической нравственной и даже мистической миссии России.

...миллионы наших братьев, которые десятилетие за десятилетием сквозь мрак бесконечных страданий и проблески волшебного торжества осуществляют неповторимую нравственную и мистическую миссию России и народов, идущих с ней рядом.

Необходимо отметить, что афоризмы Аксенова, посвященные серьезным проблемам, являются синтаксически сложными. Они синтаксически воплощаются в ряде сложных предложений. Краткой формы простого неосложненного предложения оказывается автору недостаточно.

В теории афористики классическим по структуре афоризмом является изречение, состоящее из одного простого предложения. У Аксенова встречаются подобные афоризмы в тех случаях, когда они касаются каких-либо второстепенных в романе тем, в этом случае они синтаксически представляют из себя простое неосложненное предложение.

Заключение. В настоящем исследовании проанализирован корпус афористики Василия Аксенова из романа «Остров Крым», насчитывающий свыше 60 единиц. Сатирическая афористика Василия Аксенова высмеивает мелкое, ничтожное, дурное, искусно напялившее на себя маску добропорядочности. И это свидетельствует только о том, что современная афористика, как и во времена Древней Руси служит народу, живет и изменяется вместе с ним.

Тематика афористики Василия Аксенова в романе позволяет по-иному взглянуть на его творческий мир, глубже понять переживания писателя, открыть новые грани его творчества, по-новому осмыслить эксплицитную и имплицитную содержательную сторону произведения.

Ценностная парадигма афористики Василия Аксенова из романа «Остров Крым» представляет собой уникальный пример того, как в современных условиях можно переосмыслить и сохранить национальную историю, одновременно с этим воспринимая общечеловеческие ценности и истины.

Библиография

Аксенов В.П. Остров Крым. – Москва: Эксмо, 2012. – 473 с.

Королькова А.В. Афористика в контексте русской культуры: монография. – Смоленск: Издательство СмолГУ, 2018. – 226 с.

Чиалашвили-Гордеева Е.Ш. «Остров Крым» – «воплощенная мечта, модель будущего России» (структурно-семантический анализ текста романа Василия Аксенова «Остров Крым») // код доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ostrov-krym-voploschyonnaya-mechta-model-budushey-rossii-strukturno-semanticheskij-analiz-teksta-romana-vasiliya-aksyonova-ostrov-krym> (дата обращения: 20.10.2020)

**Русская эмиграция последней волны в зеркале «Невидимой газеты»:
отражения, параллели, рецепции**

Пырков Иван Владимирович

Саратовская государственная юридическая академия, Россия
410056, г. Саратов, ул. Чернышевского, 104
доктор филологических наук, профессор
E-mail: allekta@yandex.ru

Аннотация. «Невидимая газета», как назвал С.Д. Довлатов в одноименной повести (вторая часть «Ремесла») еженедельное издание «Новый американец», выходящее в Нью-Йорке на русском языке, оказалась одной из последних в череде русскоязычных американских таблоидов, в полной мере отразивших не только трагическую участь советского эмигранта – эмигранта последней волны – не готового к интеграции, прежде всего экономической, в потребительскую среду буржуазного общества, но и запечатлевшей на своих страницах значимый этап в истории русской литературы, оторванной от родной почвы физически, однако неразделимой с корнесплетениями родной культуры ментально. Данному уникальному явлению, во многом рубежному и переходному, литературным приложениям «Нового американца» будет посвящено наше небольшое исследование.

Ключевые слова: С.Д. Довлатов, «Новый американец», последняя волна эмиграции, история русской литературы, ментальная линейка, историко-культурологический рубеж, периодика русского зарубежья, интерпретация, поэтическое зеркало.

УДК 821.161.1.0:070

**Russian emigration of the last wave as mirrored by the "Invisible Newspaper":
Reflections, parallels, reception**

Ivan V. Pyrkov

Saratov State Law Academy, Russia
410028 Saratov, Chernyshevsky Str., 104
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: allekta@yandex.ru

Abstract. S.D. Dovlatov's "Invisible Newspaper", a nickname of the "New American" weekly, used in the novel of the same name (the second part of "Craft") and published in Russian in New York, was one of the last in a series of Russian-speaking American tabloids. On its pages it reflected both the tragic fate of the Soviet emigrant – the émigré of the last wave – not ready for the integration – primarily economic – into the consumer environment of bourgeois society, and a significant stage in the history of Russian literature, physically torn off its native soil, but mentally inseparable from the roots of native culture. This paper explores literary applications of the "New American" to this milestone and transitional phenomenon.

Keywords: S.D. Dovlatov, "The New American", the last wave of emigration, history of Russian literature, mental ruler, historical cultural frontier, periodicals of Russian abroad, interpretation, poetic mirror.

UDC 821.161.1.0:070

Введение. Тема нашей работы носит когнитивно-интерпретационный характер. Творческая деятельность замечательного писателя Сергея Донатовича Довлатова в сфере зарубежной журналистики, на протяжении долгих лет вызывающая интенсивный интерес комментаторов разных школ и направлений [Сухих 1996; Генис 2010; Савельзон 2020 и др.], до сих пор оставляет значительный простор для интерпретатора, анализирующего движение литературного процесса конца семидесятых-начала восьмидесятых годов XX века с учетом литературных прозрений русского зарубежья, до поры малоизвестных советскому читателю, но в скором будущем установивших для отечественной словесности и уровень ценностной шкалы, и парадигму идейных исканий. О прозаиках и поэтах «Нового американца», находящихся долгие годы за негласной ватерлинией критического осмысления, уже во второй половине восьмидесятых, не говоря о самом начале девяностых, начнут писать, открыто и восторженно обсуждать их произведения, широко издавать на родине. Однако далеко не всегда будет учитываться тот сложный период их творчества, когда одним из немногих выходов к русскоязычному читателю были издаваемые за рубежом газеты. Такие, как «Новый американец» в Нью-Йорке.

Талант и безупречный литературный вкус позволяли С.Д. Довлатову безупречно выстраивать литературную часть газеты, являющуюся идейно-эстетическим центром издания. Вышеприведенное обстоятельство актуализирует **целевую установку** предпринимаемого исследования, базирующегося на **методе медленного чтения, возможностях когнитивного комментария, творческих и биографических параллелях**, и соположенного рецепции словесно-художественного звучания отдельно взятого, конкретного номера еженедельника (1981 год, № 59, 24-31 марта), отражающего, тем не менее, тревоги, надежды и раздумья русской эмиграции последней волны в целом, что позволило опираться на данный номер как на основной **источник** работы.

На **обсуждение**, таким образом, выносится нерядоположенный вопрос о роли и месте «Нового американца» в истории русской словесности кратковременного, но чрезвычайно насыщенного, предпереломного ее периода.

Литературное приложение анализируемого номера представлено очерком Александры Орловой, рассказом Сергея Довлатова и большой поэтической подборкой Юрия Кублановского.

Александра Анатольевна Орлова – человек трагической судьбы, дочь расстрелянного «врага народа», яркий музыковед своего времени, специалист по музыкальному наследию П.И. Чайковского [Орлова 1976]. Материал А. Орловой, построенный с учетом законов гармонии и симметрии, посвящен столетию со дня смерти М.П. Мусоргского. Назван очерк весьма символично: «Прошедшее в настоящем». Мотив соединения времен, вернее – мечты о подобном гармоничном соединении, в процессе которого можно было бы исправить то, что произошло, избежать трагедий и, главное, потерь – в личном и поколенном масштабе – характерен для интонации оказавшихся на чужбине. Да, на свободной, но не на родной земле. Блестящий музыковед, А. Орлова, как бы поверх музыкальных партитур, необходимых в статьях подобного рода, ведет рассказ отнюдь не об истории музыки, а говорит об истории страны. В Америке исполняется в тот, знаковый для русской музыкальной культуры год, не просто «Хованщина» Мусоргского, а «Хованщина» в редакции Д.Д. Шостаковича. И, упомянув об этом, сразу же, через отточие, А.А. Орлова переносит читателя во времени и пространстве: «...Вспоминается начало тридцатых годов... Жуткое время коллективизации, когда в Ленинграде счастливы были доставшие на рынке кусок несвежей конины... Повальные аресты... В нашей семье двое ссыльных. А друзей, знакомых – не счесть.

И единственная отдушина в те годы – музыка...» [Орлова 1981].

Очерк А. Орловой придает газете глубину исторической перспективы, задает интонацию, тембр звучания. И перекликается с рассказом Сергея Довлатова «Голос».

Литература русского зарубежья дорожит возможностью иметь свой, неповторимый голосовой спектр. Жажда высказаться, наконец-то произнести свободно и безоглядно что-то самое важное, потаенное, скрываемое где-то в глубине души угадывается и в сосредоточенной, внутренне сдержанной прозе Василия Аксенова, и в иронии Владимира Войновича, и в дерзко-грустных стихах Эдуарда Лимонова, и в стихотворных озарениях Иосифа Бродского.

О рассказе С. Довлатова «Голос» такого не скажешь. В нем, озамкованным строгим авторским стилем, звучания как такового нет вообще – все звуки, все голоса, внешние шумы поглощены атмосферой возведенного в ранг обыденности абсурда. Ни одного звонкого слова, ни одного вскрика, ни одного пронзительного звука. Что молитва под одеялом, что приказ на плацу – одинаково абсурдны и одинаково бессмысленны в вакууме несвободы. С. Довлатов создает совсем небольшой по объему биографический шедевр, пишет исключительно о том, что увидел, узнал, успел прочувствовать.

Лирический герой рассказа, надзиратель штрафного изолятора Алиханов, почти беззвучно и едва ли не бесчувственно, как может показаться на первый взгляд, повествует о встрече Нового года на лагерной территории. Всеобщая, совсем невеселая, пьянка, бессмысленная жестокость, страшное, в сущности, осознание того, что между охраняемыми и охранниками нет никакой разницы – и те и другие жертвы бездушной, безголозой системы. «По казарме бродили тени, волоча за собой автоматы и гитары. Кого-то уже вязали в сушилке телефонным проводом» [Довлатов 1981]. Даже начало рассказа, первые его строки оставляют ощущение звуковой непроницаемости, какой-то фатальной изолированности всего и всех: «Шестой лагпункт находился в стороне от железной дороги, и для того, чтобы попасть в это унылое место, нужно было ждать попутного лесовоза или два часа идти пешком по узкой, то и дело исчезающей в кустах тропинке, то есть поступать так, словно тебя ожидает впереди приятная встреча, и в результате оказаться перед воротами исправительно-трудовой колонии с проволочным козырьком на трехметровом, темном от дождей заборе и дощатыми вышками по углам» [Довлатов 1981].

В «Одном дне Ивана Денисовича» неунывающий солженицынский Шухов в любом мельчайшем послаблении, просто в созидательной работе находит отдохновение и отдушину – ковры ли красить нужно («промысел веселый»), увлекся работой – «звонка» не замечает, да и день, почти ничем не омраченный, называет герой «счастливым». Пусть и мороз по коже от такого «счастья» – неунывающий герой у Солженицына, старой закалки. И другого, хотелось бы подчеркнуть, времени. Лирическому же герою Довлатова выпадает не время – безвременье. Бесцветное. Бессмысленное. Беззвучное. И все же довлатовский рассказ неспроста называется «Голос». Возможно, тут есть намек на то, что жизненно необходимо обрести. И человеку. И стране. И времени. Н. Анастасьев, в статье «Слова – моя профессия», приходит к справедливому, с нашей точки зрения, выводу, что довлатовские эмигранты принципиально отличаются от героев-эмигрантов В. Набокова или, допустим, Тэффи. Персонажи Довлатова не страдают по утраченной родной почве, но и не принимают до конца реалий буржуазного мира, в лучшем для себя случае пытаются хоть как-то «вписаться» в новые реалии: «Сложившийся образ размывается до неразличимости, и на его месте возникают лица все тех же аутсайдеров, только оказавшихся в чужеродной среде» [Анастасьев 1995].

И именно поэтому, в том числе, для Довлатова-журналиста, для Довлатова-редактора газеты, для Довлатова-писателя слово «голос» имело сакральный смысл. Не столько сам голос, сколько его *обретение*. Не даром же последнюю свою книгу, которую готовил к пятидесятилетнему юбилею и которую так и не успел увидеть, назвал писатель этим, символичным, много значащим для него словом. И, разумеется, Сергей Довлатов, возглавляя газету «Новый американец» и поддерживаемый журналистами-единомышленниками (Нина Аловерт, Александр Гальперин, Александр Батчан, Петр Вайль, Александр Генис), стремился отразить в ней голоса русской эмиграции – разные, порою звучащие не в унисон, но всегда искренние и ждущие ответа.

Стихи Юрия Кублановского, венчающие литературное приложение анализируемой нами газеты, становятся настоящим событием. В предисловии к этой, вне всяких сомнений, знаковой публикации и в судьбе поэта, и в судьбе русской поэзии, говорится: «Поэт любит Россию не как мечтатель, увлеченный абстрактной идеей, и не как псевдопатриот – чтобы было чем чваниться перед чужаками, а так, как можно любить родной дом – весь, целиком, с темными подвалами и светлыми комнатами, с грязью и свежестью, с холодными сквозняками и теплыми печами, который знаешь до последних мелочей в пространстве (от Соловков до Карадага) и времени (от Киевско-Суздальской старины до Петербурга Пушкина и Москвы Пастернака).

К сожалению, до сих пор это история любви без взаимности – стихи Кублановского <...> в России не публикуются. Он окончил искусствоведческое отделение истфака Московского университета, но после того как в 1976 году в зарубежной прессе было опубликовано его открытое письмо «Ко всем нам» (к двухлетию высылки Солженицына) лишился работать по специальности и служил сторожем в подмосковном храме. <...> Предлагаемый читателю сборник составлен из стихов, написанных в 1970-е годы»¹.

Речь идет о дебютной книге Юрия Кублановского «Избранное», составленной Иосифом Бродским. Как видим, «Новый американец» активно участвует в литературном процессе (это видно и из вступления к публикации), ориентирует русскоязычного американского читателя в современной отечественной словесности.

Поэтический дар Юрия Кублановского, счастливо соединивший светлую горницу пушкинской школы и новейшую техническую оснащенность, ювелирный, уникально-штучный, тяготеющий к драгоценной метафорической микрописи, за которой открываются перед читателем вопросы и обобщения космического масштаба, абсолютно неповторимый по звуковой оркестровке и лексической огласовке, щедрый на чистое русское слово, овеянное исторической стариной и в то же время созвучное сегодняшнему, скорее даже завтрашнему дню, – предрасполагает, конечно, к разговору, к ответу. Обретение голоса (истинного, а не фальшиво-профанного) эпохой продолжается, и драматургия газетного номера, если допустимо так выразиться, строится как раз на построении монологово-диалоговых звеньев.

В деревьях лапчато запугались грачи.

Руси перекутились с речью.

И склоны темные, как куличи,
плывут торжественно навстречу.

Сжигает солнышко меня-ленивца и

Страну тряпично-красной плоти,

Где все под мухую. И только муравьи

Честны в египетской работе [Кублановский 1981].

Талант Кублановского превращает, что и нужно Довлатову-редактору, что и оказывается, может быть, главной задачей газеты, разговор о родине – в разговор с родиной:

У павлиньих мороженных окон,
в белых джунглях листвы и волокон
на багровых квадратах стены
наши лица темны.

Наши лица темны – и не надо
отчужденного жалкого взгляда,

потайного пожатья руки,

бормотанья строки.

Нас с тобою двоих маловато,

говори, с кем шепталась когда-то,

ненапрасно мечтала о ком...

Я впущу его в дом.

Вечеринки десятого класса,
летних листьев зеленая масса,

Подмосковья поджарый король

и от плача затихшая боль [Кублановский 1981].

Драгоценная поэтическая микропись, приглушенно-трагическая интонация прозы, пронзительная очеркистика – все это превращает очередной выход еженедельника в событие не только информационное, но и литературное, эстетическое, философское. Сергей Довлатов, скромно называвший «Нового американца» невидимой газетой, сделал свое детище и *видимым*, и *слышимым*.

Как вспоминал сам Довлатов, НА (часто используемая журналистами газеты аббревиатура) издание отличалось необыкновенным разнообразием и открытостью общения: «Там можно было найти все: политический обзор за неделю, обзор культурной жизни, литературное приложение, то есть, увлекательное чтение, статьи экономистов и многое другое. Было много информации о самом необходимом. Популярностью среди эмигрантов третьей волны газета пользовалась необычной. Это была, если можно так выразиться, народная газета» [Довлатов 2006]. Возможно, в широте оценочного диапазона («невидимая» – «народная») заключается, хотя бы отчасти, уникальность жанра «Нового американца» – газеты, пусть и не на долгое время, однако встроившейся в конкурентную систему информационного рынка, но при этом сохранившей национально-культурную

¹ Новый американец. – 1981. – № 59 (24–31 марта). – С. 17.

эдентичность, не только и не столько развлекающую читателя, или дающую ему пустые обещания в форме велеречивой политической псевдориторики, сколько формирующего читательский вкус на примерах лучших современных литературных и публицистических произведений.

Заключение. Итак, «Новый американец», просуществовав недолгое время, стал, как мы выяснили, изданием, отзеркаливающим значительные события литературного процесса конца семидесятых-начала восьмидесятых годов XX века, познакомил американского русскоязычного читателя с такими авторами, как Иосиф Бродский, Юрий Кублановский, Василий Аксенов, с плеядой глубоко мыслящих и великолепно пишущих публицистов, то есть выступил своеобразной диалоговой площадкой, давшей старт многим будущим литературным свершениям. Более того, НА успел стать по-настоящему народной газетой, сверхзадачей которой, помимо всего прочего, было создание особой творческой атмосферы, способствующей обретению своего, незаменимого, неповторимого, не всегда монолитного или однотонного, но всегда искренне-пронзительного голоса русского зарубежья предпереломного времени. И в решении этой сложнейшей задачи, коррелирующей с перспективами дальнейших исследований обозначенной нами темы, тоже проявилась «народность», о которой говорил главный редактор «Нового американца» С.Д. Довлатов.

Библиография

Анастасьев Н.А. «Слова – моя профессия». О прозе Сергея Довлатова // Вопросы литературы. – 1995. – № 1. – С. 3–22.

Генис А. Третья волна: примерка свободы [О литературной эмиграции третьей волны] // Звезда. – 2010. – № 5. – 2014. – С. 205.

Довлатов С.Д. Голос // Новый американец. – 1981 год, № 59 (24-31 марта). – С. 21–23.

Довлатов С.Д. Речь без повода... или колонки редактора. – М.: Махаон: Междунар. фонд Сергея Довлатова, 2006.– 430 с.

Кублановский Ю.М. Стихи // Новый американец. – 1981 год, № 59 (24-31 марта). – С. 17–18.

О музыке, о жизни, о себе [Текст] / П.И. Чайковский; Лит. композиция [и предисл.] А.А. Орловой. – Ленинград: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1976. – 272 с.

Орлова А.А. «Прошедшее в настоящем». К 100-летию со дня смерти М.П. Мусоргского // Новый американец. – 1981. – № 59 (24–31 марта). – С. 24–25.

Савельзон И.В. «Третий путь» Сергея Довлатова // Вопросы литературы. – № 6. – 2020. – С. 221–248.

Сухих И.Н. Сергей Довлатов: место, время, судьба. – СПб.: Ред.-изд. центр «Культ-информ-пресс», 1996. – 379 с.

**Литературоведческие аспекты осмысления евразийства в книге
Татьяны Фроловской «Евразийский лев»**

Сагинтаев Эмиль Борисович

Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, пр. аль-Фараби, 71, корпус ГУК1
Преподаватель, магистр педагогических наук, докторант
E-mail: sagintajev@gmail.com

Аннотация. В области гуманитарного знания актуальна и востребована евразийская тематика. Ренессанс евразийской идеи детерминировал комплексное изучение ее философских основ, исторических, филологических, социокультурных, политологических аспектов феномена евразийства. В центре книги Т. Фроловской «Евразийский лев» – личность и теоретическое наследие Л.Н. Гумилева. В статье обобщаются литературоведческие аспекты осмысления евразийства, раскрывается историко-интеллектуальный пейзаж, на фоне которого происходило становление взглядов известного русского историка, этнолога и философа.

Ключевые слова: этногенез, евразийство, биография, цивилизация, наследие, этнос.

УДК 801.73:39

**Literary aspects of comprehending Eurasianism in Tatiana Frolovskaya's
"Eurasian Lion" book**

Emil B. Sagintajev

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
050040 Almaty, Al-Farabi Ave., 71, Bld., GUK1
Master in Pedagogy, Doctoral Student
E-mail: sagintajev@gmail.com

Abstract. The Eurasian theme is gaining popularity in the humanities. The renaissance of this idea has reignited a comprehensive study of its philosophical foundations, historical, philological, sociocultural, and political aspects. T. Frolovskaya's "The Eurasian Lion" book focuses on L.N. Gumilyov's personality and theoretical legacy. The article summarizes the literary aspects of understanding Eurasianism, reveals the historical and intellectual landscape serving as the background for the formation of the views of the famous Russian historian, ethnologist and philosopher.

Keywords: ethnogenesis, Eurasianism, biography, civilization, heritage, ethnos.

UDC 801.73:39

Введение. Евразийские мотивы сильны в прозе Ч. Айтматова, Г. Бельгера, Б. Канапьянова, К. Кешина, Т. Фроловской, в публицистике Г. Шалахметова. Г. Шалахметов в Предисловии к первому изданию книги Л.Н. Гумилева «Этногенез и биосфера Земли» (тюремная серия) пишет: «... Люди принялись создавать летопись земной культуры, сначала – в грубом камне, затем – в кости и дереве, в металле и на бумаге, постигая тайны живого и неживого, пока не научились, наконец, ткать невидимую ткань электронного эфира. И только тогда они смогли подняться над колыбелью Земли и ощутить себя жителями одного Дома» [Шалахметов 2013: 124].

Нервом книг Л.Н. Гумилева Т.Л. Фроловская называет «противостояние. И взаимодействие как выход из этого противостояния» [Фроловская 2003: 129]. Первые евразийцы, философствующие беженцы и изгнанники из России, «отличались от степенных и неторопливых западных профессоров, поражали энергичной динамикой своего развития, своего возрастающего присутствия в интеллектуальном мире эмиграции... За десять лет они прошли гигантский путь – от азбучных прописей: “Мы – не европейцы, европейцы – не мы!” до глубокого постижения сложнейших граней геополитического мышления» [Фроловская 2003: 176].

Интересно сопоставить взгляды казахстанских писателей и российских исследователей. С.Н. Пушкин и И.С. Ипатов считают, что развитие российской культуры «было бы неправильно рассматривать безотносительно к окружающим народам, ибо лишь на фоне мирового культурного многообразия можно обнаружить ее подлинное величие» [Пушкин, Ипатов 2013].

Материалы и методы. Материалом исследования стал роман – биография Т. Фроловской «Евразийский лев». Избранный нами компаративный метод изучения позволяет раскрыть литературоведческие аспекты осмысления евразийства в книге Т. Фроловской в сопоставлении с работами казахстанских и российских исследователей.

Обсуждение. Изучать поэтику писателя, отдельного произведения или целого направления означает «выделять и анализировать прежде всего то новое, что было внесено ими в литературу» [Линков 2019: 62].

Бесстрашный исследователь, как называет Л.Г. Гумилева автор книги о нем Т.Л. Фроловская, «разбираясь в возрастной динамике этносов, с точностью истинного беспристрастного историка, без сухости и скучной манеры изложения показал, какие народы на каком этапе своего бытия кому симпатизировали, привел убедительные доказательства, что возникшая в незапамятные времена сиюминутная симпатия, благорасположенность сохраняют свою силу на протяжении многих столетий, впрочем, так же, как и антипатия. И вновь вчитаемся в Гумилева: “Переизбыток этнической пестроты столь же опасен, как и ее отсутствие: оптимальная мера

– внутри суперэтнуса в границах ландшафтного региона, в нашем случае совпадающая с границами нашего государства...» [Фроловская 2003: 201].

Мужество и стойкость Л.Н. Гумилева особо подчеркивает в Предисловии «Великий евразиец» главный редактор журнала «Аманат», писатель, переводчик Р. Сейсенбаев. Ученому ничего не давалось легко. Тринадцать лет он провел в лагерях, где работал. «Любимая казахстанцами книга “Древние тюрки”, охватившая почти всю историю тюрков, предшествующую золотоордынскому походу на Запад, начата была в лагере под Карагандой, дописывалась в Омском лагере и закончена была и защищена в Ленинграде. Эти великие пространства не помешали дойти его открытиям до потомков тех древних тюрков – наших незаурядных пассионарных предков» [Сейсенбаев 2003: 11].

Т. Фроловская завершила работу над книгой к 90-летию со дня рождения Л.Н. Гумилева.

Трагическая история мировой цивилизации – философско-интеллектуальные судьбы русских евразийцев первой волны. Вслед за реабилитацией Л.Н. Гумилева последовало воскрешение П.Н. Савицкого и всего круга евразийцев. О судьбе евразийцев, которые были не ко двору ни большевикам, ни Западу, пишет Т. Фроловская в «Евразийском льве».

Знакомство главного героя книги с П. Савицким по переписке (десять лет) привело к встрече в Праге в 1966 году на археологическом конгрессе. П. Савицкий помог установить контакты Л.Н. Гумилева с Г.В. Вернадским, жившим в США. От П. Савицкого узнал Л.Н. Гумилев о судьбе Н.Г. Трубецкого, ушедшего из жизни в 48 лет в Вене. В статье П. Савицкого «Степь и оседлость» впервые говорится о «монгольском щите», оберегавшем Русь от натиска Запада. Г. Вернадский прослеживал в своих трудах попытки создания «единого всеевразийского государства». Н. Трубецкой писал о взаимодействии «леса» и «степи».

Столетию со дня рождения Л.Н. Гумилева посвящена монография «Евразийская концепция Льва Гумилева и современность», подготовленная авторским коллективом Института философии и политологии Министерства образования и науки Республики Казахстан. В ее основе – философско-политологические исследования смысла и ценностей концепта *евразийства* в пространстве межкультурного диалога, влияния евразийской концепции Л.Н. Гумилева на современное развитие культуры и литературы.

Г.Г. Соловьева избирает аспект изучения «Лев Гумилев и формирование евразийской идентичности», переходя от доктрины первых русских евразийцев в контексте современных интерпретаций к новым подходам Л.Н. Гумилева к Евразийской теории. Л.Н. Гумилева волнует «судьба скифов, хунну, древних тюрков, монголов, а потом и славян, всех тех народов, которые издревле жили на территории Великой степи и, общаясь, нарастая на соразмерную энергетическую волну и биоритм, создавали единый евразийский суперэтнос, единую евразийскую идентичность» [Соловьева 2012: 91].

Г.Г. Соловьева предполагает, что общий вывод Гумилева и Трубецкого в контексте современных знаний «мог бы звучать следующим образом: культура каждого этноса своеобразна, и именно мозаичность человечества как вида придает ему пластичность, позволяющую выживать на планете Земля. “Этническая пестрота – это оптимальная форма существования человечества”, – отстаивая этот тезис, Гумилев ссылается на общую теорию систем, еще неизвестную его предшественникам: устойчивыми и жизнеспособными могут быть только системы с достаточно сложным устройством, обладающие значительным числом элементов, имеющих единые функции. Напротив, упрощенные системы такими качествами не обладают. Евразия и относится к таким мозаичным, сложным, а потому устойчивым системам» [Соловьева 2012: 91].

Для Л.Н. Гумилева «Большое пространство» – «полиэтнический, многоконфессиональный, мозаично-культурный мир, где “право выбора пути всегда принадлежит этносу”, где есть разумные и образованные правители (“Желательно, чтобы политики знали историю”» [Фроловская 2003: 200].

Евразийство для Гумилева – самая близкая научная школа, манера мышления, источник постоянного вдохновения. Неслучайно его называли «тайным эмиссаром евразийства». Т. Фроловская применяет разные литературоведческие стратегии. Это роман с элементами автобиографии, научного описания. Например, «переписка с П. Савицким вдохновляла ученого на оформление открытия пассионарности в книгу “Этногенез и биосфера Земли” [Ананьева 2010: 234].

Литературоведческие аспекты осмысления евразийства включают экскурс в детство будущего ученого. Встретились два талантливых человека: Анна Ахматова и Николай Гумилев – Серебряный век русской поэзии. Сын превзошел созданное родителями. Лев Гумилев – золотой век русской истории. Лев Николаевич и в фуфайке зека оставался исследователем, сочетая иронический склад мощнейшего ума и завидное душевное здоровье человека, сохранившего волю к жизни. Сиротское детство, аресты, тюрьмы, ссылки, фронтовые дороги, лагерь...

Казахстанский автор обнаруживает такие факты биографии своего героя, о которых ранее предпочитали не говорить. Начитанность Л. Гумилева, феноменальная память, интеллектуальная энергия приводили к обаятельной монотонности его текстов, к научным предвосхищениям, находившим впоследствии подтверждение в научных монографиях и исследованиях. «Два главных вопроса ставил великий евразиец перед человечеством: найти общий язык между народами и государствами, общий язык с природой» [Ананьева 2010: 232]. Он описал пассионарную личность, которая возникает в результате планетарной приметности сдвигов биосферы и перетекания «разлитой» в биосфере энергии пассионарного подъема в конкретную личность.

Литературоведческие аспекты осмысления евразийства Т.Л. Фроловской как автора интересного романа-исследования «Евразийский лев» базируются и на иллюстративных материалах. Это редкие фотографии из семейного альбома, схема этногенеза западно-европейского суперэтнуса, карта торговых путей и таблица изменения пассионарного напряжения этнической системы. Л.Н. Гумилев размещал в своих книгах графики и диаграммы, доказывающие теорию этногенеза и пассионарности. Он путешествовал, находясь за стенами ла-

герных барачков. Это были путешествия, необходимые душе. Он продолжал маршруты Пржевальского, Потанина, Валиханова, будучи исследователем, археологом, историком. Занимался раскопками в реальности на Пазырыкском кургане, в зрелом возрасте нашел на дне Каспия Хазарию.

Главный завет Л.Н. Гумилева: судьбы мира в XXI веке решаются на евразийском пространстве.

Заключение. Литературоведческие аспекты евразийства являются ведущими как в научной литературе Казахстана, как и в художественной литературе и публицистике. Они многое объясняют и многое помогают понять, работая на перспективу. «Идея евразийства, надэтническая, надполитическая, вполне вписывается в тезис о единстве всех культур мира, когда каждая национальная культура, независимо от числа носителей, конкретного материального и духовного выражения, является частью мировой мозаики. И главной целью всей мировой культуры, политики, экономики становится человек, его личность, права в гармонии с окружающим миром, к чему, собственно, и стремится евразийство и как идея, и как политика» [Мамраев 2013: 102].

Историко-литературный пейзаж казахстанской литературы пронизан мотивами евразийства. Идеи Л.Н. Гумилева бесценны, они помогают утвердиться новому поколению евразийцев, работающих над историей учения, его философией.

Библиография

Ананьева С. Русская проза Казахстана. Последняя четверть XX века – первое десятилетие XXI века. – Алматы: ИД «Жибек жолы», 2010. – 356 с.

Линков В.Я. Введение в литературоведение: История идей от Вико до Бахтина и Гадамера. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 232 с.

Мамраев Б.Б. Состоявшаяся встреча Востока и Запада // Русская словесность в России и Казахстане: аспекты интеграции: материалы II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. В.И. Габдуллина. – Барнаул: АлтГПА, 2013. – С. 96–102.

Пушкин С.Н., Ипатов И.С. Евразийцы о России-Евразии: место развития языка // Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века. – Прага, 11-13 октября 2013 года // <https://drive.google.com/file/d/1kWbmuAMYFYQBW262VDWkt8dciyoZNpEl/view>

Сейсенбаев Р. Великий евразиец // Фроловская Т. Евразийский лев. – Семей: Международный клуб Абая, 2003. – С. 10–11.

Соловьева Г.Г. Лев Гумилев и формирование евразийской идентичности // Евразийская концепция Льва Гумилева и современность / Под общ. ред. акад. А.Н. Нысанбаева. – Астана: Фолиант, 2012. – С. 47–91.

Фроловская Т. Евразийский лев. – Семей: Международный клуб Абая, 2003. – 256 с.

Шалахметов Г. Предисловие к первому изданию книги Л.Н. Гумилева «Этногенез и биосфера Земли» (тюремная серия) // Шалахметов Г. В пустыне каждый на виду. Дневниковые стихи. – Алматы: Sadvakassov design, 2013. – С. 124–125.

Особенности раскрытия образов в пьесе А.И. Солженицына «Свеча на ветру»

Сарсенбаева Асем Амангелдиевна

Каракалпакский государственный университет имени Бердаха, Узбекистан
230112, г. Нукус, ул. Ч.Абдилова,
Студент
E-mail: a7sarsenbaeva@gmail.com
Научный руководитель: проф. Хван Л.Б.

Аннотация. Цель данной статьи – сделать общий анализ пьесы А.И. Солженицына, известного писателя среди эмигрантов третьей волны, «Свеча на ветру». В статье рассматривается проблематика художественных образов пьесы, анализируются существующие и предлагаются новые критерии выделения особенностей раскрытия драматургических образов. Автор акцентирует внимание на специфике раскрытия образов некоторых персонажей пьесы.

Ключевые слова: пьеса, образ, особенность, акцент, философия, жизнь.

УДК 821.161.1.0

Specificity of depicting characters in A.I.Solzhenitsyn's play "A Candle in the Wind"

Asem A. Sarsenbaeva

Karakalpak State University named after Berdakh, Uzbekistan
230112 Nukus, Ch.Abdirov Str., 1
Student
E-mail: a7sarsenbaeva@gmail.com
Tutor: prof. Xvan L.B.

Abstract. This article aims at making a general analysis of "A Candle in the Wind" play by A.I.Solzhenitsyn, the famous writer of the third wave of emigration. The paper focuses on the problem of characters in the play as well as analyzes the existing ones and offers new criteria for highlighting the specificity of creating characters in the play. The author emphasizes specific features of disclosing some characters in the play.

Keywords: play, character, specificity, accent, philosophy, life.

UDC 821.161.1.0

Введение. А.И. Солженицын – писатель сложный, непростой. Смело можно утверждать, что многогранно не только творчество этого писателя, но и сама его личность – человеческая, языковая, литературная. Уникальна история создания каждого из его произведений, уникально каждое обстоятельство, побудившее писателя написать то, что вызвало глубокий общественный резонанс. Восприятие творчества Александра Исаевича было не всегда однозначным, но всегда живым. «О политическом и литературном значении Солженицына нет необходимости напоминать, оно неосценимо», – пишет М. Грала [Грала 2002: 236]. Как и многим другим, на его долю выпала судьба быть писателем в непростую историческую эпоху. Так или иначе, писателю удалось освещать проблемы, противоречия своего времени, оставить отклик на все происходящее. Все творчество, все произведения данного писателя – это не только составляющие фонда мировой литературы, они не ограничиваются рамками литературы, они открывают перед читателем, может быть, даже ставят перед ним, философские, исторические, социологические, психологические вопросы. И следует отметить, что Солженицын автор не только «Архипелага ГУЛАГ», но и замечательных пьес.

Материалы и методы. Материалом послужили пьеса А. Солженицына «Свеча на ветру» и исследования литературоведов, посвященные раскрытию ее художественного своеобразия, драматургического мастерства писателя. Методами исследования являются гипотетико-дедуктивный, социолого-эстетический, биографический, сравнительно-типологический.

Обсуждение. Как известно, по мнению самого писателя, пьесы по сравнению с прозой имели вторичный статус. Драматургические произведения Солженицына исследованы многими литературоведами лишь с точки зрения проблемы и тематики, художественной ценности же не придавалось особого значения.

Литературный путь писателя берет начало с драматургии. А.И. Солженицыным создана трилогия «1945 год». А пьеса «Свеча на ветру» («Свет, который в тебе») относится к последним драматургическим опытам писателя. Написана она в 1960 году в Рязани. В литературоведении феномен драматургии Солженицына исследован очень мало. Наряду с авторами классических работ по творчеству писателя, его драматургия достаточно подробно изучена С.Н. Моториным, В.П. Муромским, Ю.А. Климушиной. В частности, пьеса «Свеча на ветру» стала объектом исследований О.В. Гаркавенко, М.Г. Меркуловой и Т.А. Павловой. Как отмечает сам А.И. Солженицын, пьеса «Свеча на ветру» была для него «попыткой сказать об общих пороках современного цивилизованного мира, отвлекшись от частных особенностей Запада от Востока» [Паламарчук 1991: 35]. В итоге, написанной пьесой сам писатель не был доволен.

Несмотря на это, исследования все чаще обращаются к драматургии писателя, а именно к «реабилитации» его пьес, в том числе и «Свечи на ветру». Пьеса привлекла внимание зарубежных режиссеров, она была по-

ставлена в театрах ряда стран и экранизирована телевидением Франции. Темы, мотивы, образы героев в пьесах, которые относятся к раннему периоду творчества писателя, позже становятся основными в его романах и рассказах. Эту особенность подметила Л.А. Назарова, обратившаяся к вопросу о драматургической технике пьесы. Поднятый в пьесе вопрос является актуальным, а проблематика – всеохватывающей. Специфика пьесы заключается в том, что в ней затронуты разные, однозначно важные вопросы.

Тема пьесы, по утверждению Б. Любимова, определяется как «современная наука и человек». В своей статье ученый отмечает: «В этом вымышленном мире персонажи – носители точек зрения, позиций, идей – тех, что находятся на периферии магистральных тем Солженицына» [Любимов 1989: 12]. Тема утраты духовных начал, добра и зла просвечиваются во всем творчестве писателя, а в пьесе «Свеча на ветру» эти темы находят полное воплощение. В постижении идейного замысла пьесы важную роль играет образ свечи. Образ свечи носит символический характер. Известно, что Солженицын считал главным событием в своей каторжной жизни приход к Богу. Отсюда не случаен образ свечи, ибо образ свечи в христианской символике имеет обобщенное значение.

Обратимся к названию пьесы. «Свеча на ветру» – антитеза, скрытая в подтексте. Свеча, она же источник света и тепла, выступает в пьесе чем-то тонким и чувствительным, от которого исходит внутренняя сила человека. Свет в пьесе – главенствующий мотив, который дополняется все новыми смыслами. На ветру же эта свеча может погаснуть, и кажется, это говорит о том, как сложно человеку уберечь в себе свет душевного начала, сердечности. Данную пьесу Солженицына можно назвать «тяжелой», он вложил в ее текст очень много. Состоящая из шести картин, небольшая по объему, пьеса касается всех граней этого хрупкого света. Автору удалось мастерски передать смысл пьесы через разнообразное описание характеров и «говорящие имена» героев, через динамику диалогов и многое другое. Р. Арбитман считает, что пьеса «Свеча на ветру» – «это не что иное, как растянутый на шесть картин спор «физиков и лириков», бессмысленный уже изначально» [Арбитман 1992]. Следует отметить, что некоторые исследователи, в частности, О.В. Гаркавенко, рассматривают пьесу в ключе автобиографизма, основываясь на таких антитезах, как «свет – тьма», «белый – темный» и т.д.

Остановимся на образах героев в пьесе: Алекс, Маврикий, Тилия, Альда, Филипп.

Алекс Кориэл – математик 40 лет, с фронтовым и тюремным прошлым, который хочет начать жизнь с самого начала. Линии конфликта развиваются на фоне его отношения с окружающими людьми. Бросается в глаза его самоанализ, который ведет к постижению внутреннего мира. Тюремный опыт способствует тому, что он понимает истинный смысл жизни. Перед ним открываются пути, чтобы построить блестящую карьеру, однако в науке он не видит цели. Он несмело принимает решение за Альду, и затем его мучает совесть за содеянное:

АЛЬДА – Это ты меня заставил. Молодец. А теперь не рад?

АЛЕКС – Я рад, Альда. ... Тебе не кажется, что это ты ко мне переменялась?

АЛЬДА – Я к тебе? Может быть. Пожалуй, да. Но это к лучшему, Аль [Солженицын 1968: 63].

Здесь выражается его ответственность за «будущее человека». Альда же – самый «слабый» персонаж в пьесе. Хрупкая, ранняя нерешительная женщина воспринимает весь трагизм бытия, но вместе с тем она носит в себе тот самый «свет», ее Алекс называет «трепетной свечечкой на ужасном ветру». В попытках экспериментов с биотоками, чтобы создать «идеально регулируемое общество», будто бы погасает свет в Альде. Готовая вначале полюбить Алекса, чувствующего вину перед ней, Альда в конце пьесы уходит от него. Проводить эксперимент с биотоками над Альдой было идеей Филиппа Рагадайса, школьного, фронтового, тюремного друга Алекса. Талантливый физик, для которого наука «дьявольски интересна», выступает как человек с самодостаточными ценностями. В нем бьется сила жить в полной мере после «потерянных» лет в тюрьме. Для него тюрьма наложила черную тень. Видит он смысл жизни в прогрессе, в движении вперед, у него «победительное» отношение к жизни:

ФИЛИПП – Жалко, жалко ужасно. Но скажи – нас с тобой никто не пожалел? Десять лет отбухали на каторге ни за что – так недостойны мы сочувствия больше, чем любой другой рядовой человек? [Там же: 37]

Занимаясь наукой ради науки, он забывает о большой Нике, для него справедливо не чувствовать ответственность за нее. Создав новую семью, работая в лаборатории, для него вполне нормальным кажется работать в интересах так называемого учреждения УМЧ – «управление мыслей и чувств». Можно назвать это мнимой свободой жить.

Не определился тем, как жить, и Маврикий Крэйг. Ученый, деятель искусства, профессор – одним словом, тот, кого все уважают. Он, жизнерадостный, уверенный в себе человек, выступает антиподом Алекса, это мы видим с самого начала пьесы. Ненатуральность заметна лишь в Тилии, жене Маврикия, которая ради интеллектуальной жизни занимается журналистикой, относит себя к общим стандартам жизни.

А.И. Солженицын раскрывает образы в течение всей пьесы. Он изысканно подобрал имена своим героям, обратил внимание на все детали, чтобы показать «свет и тьму», между героями построены «живые» диалоги, которые показывают читателю все черты героя. Пьеса «Свеча на ветру» не шаблонная фантастическая история, где человеку не присуще «душевное, сердечное» начало, а попытка показать невозможность бытия и будущего без «света». Ведь, как оказалось в конце пьесы, биотоки и реакция на происходящее не «стабильны» и Альда, «свечечка», вся встревоженная идет к отцу, лежащему на смертном одре.

Перейдем к некоторым особенностям раскрытия образов в пьесе. Одной из характерных особенностей художественных образов является их подверженность к постоянным трансформациям. В этой связи примечательна мысль А.А. Смирнова о том, что «образ не есть застывшая фотография, ... он обычно все время изменяется, тем самым подчеркивается его динамический характер» [Смирнов 1987: 25]. Подобное мы встречаем и у Солженицына. Благодаря тому, что писатель мастерски раскрывает образы, читателю четко видны контрасты между ними, например, разница в мировоззрениях героев, разница в выборе жизненных ценностей и рас-

плате за них. В сценах дискуссий разворачиваются проблемы смысла жизни, смерти и счастья. В начале пьесы ведется разговор между дядей и племянником, где писатель отражает весь характер и состояние своих героев. Из уст героев мы узнаем, какова их жизнь, какие они и к чему идут. Так, например, Маврикий в старости лет увлекается кулинарией, забросив свою работу над книгами.

МАВРИКИЙ (хлопоча у стола, серьезно) – Алекс. Вот в этом треугольнике, холодильник-плита-обеденный стол, любимое теперь времяпрепровождение [Солженицын 1968: 6].

Образ Маврикия писатель раскрывает с помощью этих маленьких деталей. Человек, профессор, занимавшийся наукой когда-то, теперь не знает, как жить. Для себя он находит увлечение – кулинарию. Не одинок ли он? Имеет молодую жену, дочь от прежнего брака «ничего от него не требует». Он проводит свое время за плитой. Одиночество и потерянности Маврикия писатель передает через этот «треугольник». А, казалось бы, это простой разговор дяди с племянником. Определяющим приемом раскрытия социально-нравственного облика героев является диалог. Вместе с тем, немалую роль играет монологическая форма речи, которая определяет психологизм пьесы. Следует отметить, что глубоким самоанализом выделяется Алекс. Можно тоже утверждать, что он потерял в жизни не менее дяди Маврикия.

АЛЕКС – Дядя Маврикий! Почему вот я старую музыку люблю, а новую нет? Как бы ты сформулировал – чем отличается музыка двадцатого века от девятнадцатого? [Там же: 5].

Искать отличия между старым и новым – вот чем занимается Алекс. В его жизни есть обособленный отрезок – тюремные годы. Эти годы заключения он называет «необходимыми». Он словно живет в прошлом, не знает настоящего, по крайней мере, не умеет жить настоящим. Он не видит цели в науке, не понимает «зачем одеваться по моде?», готов жить «в тишине». Если «необходимые» года помогли ему осознать жизнь, то не опустошен ли он, чтобы узнать, как жить дальше? И на чувства Альды он не может ответить взаимностью, так как Альду он помнит как «прелестную девочку, школьницу». Это еще раз свидетельствует о его потерянности в прошлом.

АЛЕКС – Да? Иду... (смотрит туда и сюда) Иду. Иду. (медленно уходит направо вслед за девушкой. Близ левой двери вспыхивает светящееся незамеченное нами прежде табло): ИДЕТ ЗАПИСЬ Не входит! [Там же: 45].

За дверями идет запись. Идет снятие биотоков с Альды, чтобы обеспечить ей «гранитное душевное здоровье». Это тот самый процесс, который Альда называет «чем-то нечеловеческим». А Алекс просит не задувать ее, свечечку. Незнание того, что творится за дверью, указывает на то, что неизвестно и будущее – после этих работ с биотоками. По сути, в пьесе много моментов, где работающие в лаборатории приходят и уходят, закрывая за собой дверь. Незнание, что за этими дверями, неизвестно, к чему приведет эта биокибернетика.

Заключение. Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что специфику поэтики и композиции последней пьесы А.И. Солженицына определяет раскрытие образов. В пьесе можно обнаружить полифонизм не только тематики, но и самого художественного раскрытия образов персонажей. В реплики своих героев писатель вложил волнующие его глубокие философские вопросы. Несомненно, после восприятия пьесы у театральной публики, у каждого читателя возникает почва порассуждать над «светом в себе». Становится очевидным, что для литературной личности Солженицына глубоко важны были мысли о сохранении в человеке света, совести и добра.

Библиография

- Арбитман Р. Фантаст, которого мы потеряли. – Саратов. – 1992. – 12 сентября.
 Любимов Б.А. Солженицын-драматург // Театральная жизнь. – 1989. – № 14.
 Смирнов А.А. Избранные психологические труды в 2-х т. – М.: Педагогика, 1987. – Том 2. – 616 с.
 Солженицын А.И. Свеча на ветру. (Свет, который в тебе) // Журнал авангарда советской литературы «Студент». – № 11–12, 1968. – Лондон: Flegon Press, 1968.
 Паламарчук П. Александр Солженицын: Путеводитель. – М., 1991. – 93 с.
 Hrala M. České překlady z ruské literatury In: Kapitoly z dějin českého příkladu [Text]. – Praha, 2002.

Рефлексии как способ отражения социокультурного опыта осмысления феномена покинутой родины (на материале сборника эссе П. Вайля и А. Гениса «Русская кухня в изгнании»)

¹Сидорова Татьяна Александровна

²Ильина Екатерина Владимировна

¹Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Россия
163002, г. Архангельск, ул. Набережная Северной Двины, 17,
доктор филологических наук, профессор
E-mail: t.sidorova@narfu.ru

²Филиал ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения» в г. Тюмени
625008, г. Тюменская область, г. Тюмень, ул. Калинина, д. № 5,
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: Ekaterina_Ilyina_tum@mail.ru

Аннотация: Исследование осуществляется в рамках когнитивно-дискурсивной и лингвориторической парадигм. Рефлексия осмысливается как компонент когнитивного стиля, способствующий выражению креативности языковой личности адресанта дискурса и маркирующий своеобразие его поэтики. Материалом для исследования послужил сборник эссе «Русская кухня в изгнании», авторы которого стали эмигрантами периода меняющегося менталитета. Сборник содержит различные воспоминания писателей о России, русском народе, русских ценностях. Поэтому дискурс воспринимается не только как инновационный по форме и содержанию, но и как хранящий традиционные культурные ценности русского народа. В работе выделяются виды рефлексии адресанта. Уточняется понятие «рефлексив». Определяется роль рефлексивов в создании дискурса и выражении креативности как свойства языковой личности автора. Объектом анализа становится когнитивный стиль адресанта. Предмет анализа – рефлексии адресанта дискурса. Цель исследования – описать социокультурный опыт осмысления феномена покинутой родины языковой личности эмигранта сквозь призму рефлексивной деятельности. Языковая личность автора исследуется в речеповеденческом аспекте. Доказывается, что именно рефлексии адресанта являются средством воплощения ностальгических мотивов. Определяются механизмы рефлексивной деятельности.

Ключевые слова: языковая личность, дискурсивное поведение, рефлексивная деятельность, саморефлексия, языковое сознание, когнитивный стиль.

УДК 811.161.1

**Introspection as a way of reflecting socio-cultural experience
of comprehending the Left Homeland phenomenon
(a case of “Russian Cuisine in Exile” collection of essays by P. Weil and A. Genis)**

¹Tatyana A. Sidorova

²Ekaterina V. Ilyina

¹Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Russia
163002 Arkhangelsk, Severnaya Dvina Emb., 17
Doctor of Sciences (Philology), Professor
E-mail: t.sidorova@narfu.ru

²Tyumen Branch of Ural State University of Railway Transport, Russia
625008 Tyumen, Kalinina Str., 5,
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: Ekaterina_Ilyina_tum@mail.ru

Abstract. The research is carried out within the framework of the cognitive discursive and linguistic rhetorical paradigms. Reflection is considered as a component of the cognitive style, assisting in expressing the creativity of a linguistic personality of a discourse addresser and marking the originality of his / her poetics. The material of the research is the “Russian cuisine in exile” collection of essays written by the emigrants of the period of changing attitude of mind. The collection contains writers’ memoirs about Russia, Russian people, Russian values. That is why the discourse is perceived not only as being innovative in its form and contents, but also as a means of cherishing Russian people’s cultural values. The paper specifies the notion of an addresser’s introspection, dwells on its types, determines the role of introspections in creating discourse and expressing creativity as a feature of the author’s linguistic personality. The object of analysis is the addresser’s cognitive style. The subject matter is introspections of a discourse addresser. The goal of the research is to describe the socio-cultural experience of comprehending the left homeland phenomenon in an emigrant’s linguistic personality from the perspective of reflexive activity. The author’s linguistic personality is being studied from the speech behavior aspect. It is proved that it is the addresser’s introspections that embody nostalgic motives and the mechanisms of reflexive activity.

Keywords: linguistic personality, discourse behavior, reflexive activity, introspection, linguistic consciousness, cognitive style.

UDC 811.161.1

Введение. В современной лингвистике дискурс осмысливается в совокупности с такими аспектами, как социокультурный, прагматический, когнитивный, коммуникативный. Поэтому ведущим в методологии исследования дискурса становится принцип интегративности (междисциплинарности). Мы опираемся на когнитивно-дискурсивный подход, позволяющий обнаружить структуры знания, стоящие за языковыми средствами, и лингвориторический, нацеленный на выявление риторических категорий Этоса, Пафоса, Логоса, Софии. Оба подхода базируются на антропоцентрическом принципе, обеспечивающем анализ языковых и дискурсивных явлений в тесной связи с языковой личностью и сознанием.

Актуальность исследования обусловлена не только интегративным подходом, но и обращением к сознанию автора, отражающему рефлексивную деятельность вообще и рефлексивную над собственным сознанием, в частности. Путем анализа рефлексивов мы попытаемся «углубиться в творческое ядро личности автора» (М. Бахтин).

Любой текст является «конечным итогом дискурсивной, то есть социально ориентированной и социально обусловленной коммуникативной деятельности» и предполагает «выход за пределы непосредственно данного в самом тексте» [Кубрякова 2001: 78-80]. На наш взгляд, рефлексивы являются одним из способов такого «выхода».

Новизна нашего исследования обусловлена не только интегративным подходом, направленным на осмысление рефлексивов как средства самовыражения адресанта дискурса, но и описанием самой рефлексивной деятельности как креативной, направленной на индивидуально-авторское осмысление мира. Считаем, что основным эстетическим принципом организации анализируемого текста является неконвенциональность используемых языковых и дискурсивных средств. Этот принцип становится источником творческого процесса.

Исследовательский интерес вызывает сам жанр анализируемого сборника. С одной стороны, это сборник кулинарных рецептов, а с другой – эссеистический сборник с доминирующей аксиологией адресанта. Полидискурсивность произведения маркируется взаимодействием гастрономического, инструктивного, юмористического, мемуарного, медийного, художественного дискурсов, что в целом характеризует дискурс как смешанный. В связи с этим мы не согласны с позицией ученых, относящих данный текст к художественным [Люликова 2019]. Жанрово-стилевое своеобразие текста определяется как мировоззрением, так и прагматической установкой авторов. При этом наблюдается и контаминация разных дискурсов. Причем, доминирует ироническая тональность в целом. Авторы не просто знакомят читателя с тем или иным рецептом – они выражают свое отношение к блюду, его ингредиентам, ситуации, дают оценку историческим фактам, объективируют свои интенции, ценностные установки и т.п. Поэтому можно отметить такие свойства исследуемого сборника, как полимодальность, поликодовость, поликультурность, полижанровость. Например, можно выделить модальности автора, адресата, жанра, дискурса, эпохи. Для самовыражения прежде всего используются саморефлексии, составляющие особенность когнитивного стиля адресанта. Основой рефлексивной деятельности являются мотивы, связанные с русской языковой картиной мира, русским языковым менталитетом, русским национальным характером. Поэтому так важно осмысление данного произведения в аспекте когнитивного стиля авторов, частью которого является рефлексивная деятельность.

Материалы и методы исследования. Теоретическую основу исследования составляют труды отечественных и зарубежных лингвистов, посвященные анализу языковой личности (Н.Н. Болдырев, Т.Г. Винокур, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова Дж. Лакофф, Р. Ленекер, Ч. Филлмор, У. Чейф и др.). Поскольку исследование базируется на интеграции когнитивно-дискурсивного и лингвориторического подходов, в работе широко используются идеи А.А. Вержбитовой [Вержбитова 2019].

Несмотря на когнитивную выделенность сферы еды, центральной в сборнике становится сфера духовного. Адресант словно перераспределяет внимание читателя, изменяя фокус восприятия текста. Ср.: *Может быть, на чей-то грубый вкус такое блюдо (рыба в вине) покажется слишком нежным. Что делать, если теперь даже в ресторанах ценят не слабость, а силу и выносливость. Но не сдавайтесь. Правильно приготовленная рыба – шедевр кулинарии. Опять-таки, память о славянских предках* (здесь и далее цитируется по [Вайль, Генис 2002]).

Адресант быстро переключает внимание от блюда из рыбы к социальной рефлексии (идеи феминизма). Затем снова возвращается к рыбе и, наконец, обращается к исторической рефлексии.

Поскольку предметом анализа являются рефлексии, принципом исследования становится антропоцентризм, обеспечивающий осмысление языковых и дискурсивных фактов в тесной связи с сознанием дискурсивной личности (Н.Д. Арутюнова, Н.Ф. Алефиренко, Т.Г. Винокур, М.Л. Макаров, К.Ф. Седов и др.). Лингвориторический подход коррелирует с когнитивно-дискурсивным в аспекте антропоцентризма, поэтому оба подхода считаем наиболее адекватными для исследования рефлексивной деятельности адресанта дискурса. Материал исследования, как было показано выше, является необычным, но именно в нем наблюдается активная рефлексивная деятельность авторов, что и определило наш выбор. В процессе исследования выделяются интенции автора, объективированные рефлексивами. Для определения интенций используется интенциональный анализ.

Рефлексивную деятельность мы понимаем как способ выражения отношения автора к реальности в его сознании. Автор может сознательно осмысливать собственную творческую деятельность и выражать результат осмысления в саморефлексии. До сих пор рефлексивная деятельность понимается рядом ученых как метаязыковая. См., например, работы И.Т. Вепревой [Вепрева 1998, 2002, 2005], О.В. Зырянова [Зырянов 2009], Андрусенко Е.А. [Андрусенко 2012], Н.Г. Петровой [Петрова 2012], Е.А. Шейгал [Шейгал 2002], М.Р. Шумариной [Шумарина 2011],

М.А. Пчелинцевой [Пчелинцева 2012], Т.В. Шмелевой [Шмелева 1999] и др. Так, И.Т. Вепрева определяет рефлексивы как маркеры речевого толерантного взаимодействия, речевой координации адресанта и адресата, как вербализацию сознательных интеллектуальных усилий по преодолению автоматизма речевых действий [Вепрева 2002: 101-102]. Мы опираемся на выделенную И.Т. Вепревой вторичную функцию рефлексивов – социально-оценочную [Вепрева 2002: 101-102]. Выполняя эту функцию в исследуемом дискурсе, рефлексивы становятся средством отражения социокультурного опыта осмысления феномена покинутой родины. Таким образом, под рефлексивами мы понимаем результат рефлексивной деятельности, объективированный в дискурсе.

Адресант анализируемого дискурса не столько информирует читателей о русской кухне, сколько показывает особенности русской культуры, русского характера, жизни, эпохи. При этом объектом наблюдения является социокультурный эмигрантский опыт осмысления прошлого и настоящего России сквозь призму еды (быта). Фрагмент мира ЕДА подвергается эстетизации. Посредством рефлексий создается особое настроение, психологическая атмосфера, реализуется ироничное мировосприятие. Вот почему в исследовании особое внимание уделяется когнитивному стилю, компонентом которого мы считаем рефлексивы как особые структуры знания.

Обсуждение. Важнейшим фактором, влияющим на дискурсивное поведение адресанта, мы считаем его социальный статус – писатель-эмигрант.

Объективация феномена покинутой родины реализуется не только отдельными лексемами и сочетаниями (*эмигрантский читатель, на чужбине, ностальгические воспоминания, ностальгия, ностальгант, запах (угар?) родины, оставленная родина, попасть в изгнание, эмигрант, кулинар-эмигрант, эмиграция, представители первой волны, каждый российский выходец, чуждая среда, чужбина* и т.п.), но и высказываниями (*Родина – великая культура, могучий народ, славная история; Самая крепкая ниточка тянется от родины к душе. То есть к желудку; Образ березки, широкие просторы, душа нараспашку* и т.п.).

Здесь же следует отнести средства объективации концепта РУССКОСТЬ: *русская поэзия, русская литература, русская культура, русское застолье, русская кулинария, русская кухня, русская словесность, российский алкаш, Россия, вечный российский перхлест, советская власть, русский читатель* и т.п. Средствами репрезентации концепта РОДИНА являются названия российских городов, рек, фамилии русских писателей, поэтов, философов, филологов, журналистов, деятелей искусства, политических и общественных деятелей, наименования русских храмов: *Москва, Тамбов, Новосибирск, Лотман, Ломоносов, Чехов, Толстой, Гоголь, Достоевский, Гиляровский, Пушкин, Бунин, Венчик Ерофеев, Кустодиев, Бердяев, храм Покров на Нерли, Ленин*, и др. Номинации, репрезентирующие социокультурную ситуацию перестроечного периода в России, составляют периферию концепта РОДИНА: *жидкая бумага цвета солдатского полотенца, плавленый сыр за 11 копеек, портвейн, «Солнцедар», килька в томате, конфеты «Мишка на Севере», борщ б/м, пирожки с «повидлой», авоська* и т.п.

Само название сборника, находясь в выдвинутой позиции текста, объективирует основную интенцию адресанта: передать ощущение трагедии беженцев. Русская кухня в заголовке репрезентирует русскую культуру в целом. Авторы словно отстаивают традиции русской культуры, находясь на чужбине. Несмотря на то, что они, как и русская кухня, находятся в изгнании, им не чужды русские традиции, и они продолжают утверждать идеи, которые не смогли распространить на родине. Сквозь весь дискурс прорывается обостренное чувство ностальгии, а родина приобретает духовный смысл.

Как отмечает С.Н. Артановский, «чувство родины – это чувство родной истории, чувство будущего, оценка настоящего, чувство родной природы» [Артановский 2012: 14]. Адресант, действительно, словно заново переживает прошлое, оценивает его и трансформирует в собственный жизненный опыт. Сама идея родины приобретает не просто духовный смысл, но становится высшей ценностью авторов. Россия для них – это прежде всего духовная родина. Поэтому в новом мире они видят разрушительное начало: *Простаки полагают, что душа американского народа принадлежит бейсболу. Хотя, казалось бы, каждому ясно, что национальным спортом в США является барбекю*. Но идеализация родины тоже отсутствует. Посредством политической рефлексии, например, объективируется проблема диссидентства (*Авторы, к их счастью, жили в Нью-Йорке, не достать*), переосмысливается идея интернационализма, широко распространяемая в советское время (*Идея интернационализма осуществлялась на нашей родине только в сфере кулинарии*) и т.п.

На наш взгляд, рефлексивы в анализируемом дискурсе становятся смысловыми доминантами, выполняющими функцию интерпретации когнитивного стиля адресанта. Считаем, что рефлексивы отражают деятельность сознания, направленную не только на факты языка/речи, но и на объекты действительности, которыми могут выступать как материальные, так и нематериальные сущности, так как «рефлексия – универсальный признак собственно человеческого мышления, она течет непрерывно, она «размазана по всем тарелкам», но по воле человека она останавливается (фиксируется) и объективируется, превращаясь в другие организованности (инобытия, ипостаси)» [Богин 1998: 63]. Поскольку рефлексивная деятельность отражает особенность мышления, мы относим ее к компонентам когнитивного стиля адресанта. Несмотря на ряд исследований, посвященных этому понятию [Голев, Носкова 2011; Болотнова 2012: 167; Болотнов 2015] и др., до сих пор нет единого определения, а многие ученые вообще не признают существование термина «когнитивный стиль». Не вдаваясь в подробности дискуссии, мы предлагаем следующее определение когнитивного стиля: система способов восприятия, кодирования, оценивания, репрезентации и интерпретации мира (собственного внутреннего и внешнего), объективированная когнитивными и лингвориторическими механизмами в процессе дискурсивной деятельности языковой личности и определяющая ее специфику в аспекте смысловой целостности дискурса.

К компонентам когнитивного стиля мы относим когнитивные механизмы концептуализации и категоризации (в том числе и оценочной) мира; когнитивные и лингвориторические механизмы интерпретации мира (в

том числе рефлексивы); способы восприятия реалий действительности; структуры знаний, объективированные в дискурсе; манеру подачи информации в дискурсе (в том числе коммуникативную дистанцию, коммуникативную тональность дискурса).

По нашим наблюдениям, основным способом восприятия мира авторами исследуемого текста является рефлексивный. Полагаем, что осмысление рефлексивов позволит объективировать феномен покинутой родины.

Авторы смещают фокус восприятия с русской кухни на русскую жизнь, традиции, русских людей, русские идеи. А кулинарный рецепт становится средством воплощения ностальгических рефлексий. Образ того или иного блюда создается не для его привычного бытования, а для формирования контраста духовной и бытовой сфер. Так реализуется идея приоритетности духовного. Уже в начале дискурса на первый план выдвигается саморефлексия: *Но мы-то, перепутав ностальгию с закуской, сели сочинять «Русскую кухню в изгнании» 20 лет назад, когда хлеб в Америке был квадратным, огурцы не умели заразительно пахнуть, а ближайший магазин с хорошей селедкой находился в Голландии.* Здесь мы сталкиваемся с таким дискурсивным средством, как вторичный текст: *когда хлеб в Америке был квадратным...* Первичный текст о земле, которая была квадратной – выражение объективирует смысл – очень давно. Вторичные тексты актуализируют интенции авторов. Так, вторичный текст *«Здесь русский дух! Здесь щами пахнет!»* содержит идею духовного мира русского народа. Эта идея объективируется и ассоциацией с великим русским поэтом А.С. Пушкиным, и контекстом: *когда-то щаной дух обозначал российский вариант домовитости и уюта.* Речь идет о духовных ценностях: актуализируются такие ценности русской культуры, как домовитость, дом, семья, традиции. Не случайно автор иронизирует над примитивным осмыслением патриотизма как русопатства: *Конечно, чтобы насладиться щами, не обязательно надевать косоворотку и лапти.* Здесь же реализуется идея этнокультурной идентичности посредством рефлексии, маркированной графически – скобками: *Положите в кастрюлю мозговые кости и хороший кусок говядины (ни в коем случае не свинину – это будет посторонним украинским влиянием, которое равно претит нам как русским и как евреям).*

Рефлексии, объективирующие феномен покинутой родины, очень разные. Но все они свидетельствуют о его духовном осмыслении. Например: *Если вы любите поест, если вы испытываете естественную ностальгию по кулинарным реликвиям оставленной родины, если вам дороги ее традиции – купите горшок...* Для авторов родина – это русская культура, история, народ. Поэтому часто используется когнитивный механизм взаимодействия разных концептуальных сфер: *Вся русская кухня вышла из него (=горшка), как все русские писатели вышли из гооголевской «Шинели».* Отождествляются сферы БЫТА и ТВОРЧЕСТВА (филологическая рефлексия – высказывание Ф.М. Достоевского). Мы наблюдаем постоянное смещение фокуса. Ср.: *О народе, культуре, истории можно спорить до утра. Но разве присутствует дискуссионный момент в воле?* Высказывание актуализирует важную черту русского народа – русские любят спорить. Другая черта русского человека актуализируется в этнокультурном рефлексиве: *В собирании грибов проявляется незлобивая душа русского человека.*

Авторы отрицают представление о родине как о конкретной территории: *Нельзя унести родину на подошвах сапог, но можно взять с собой крабов дальневосточных, килек пряных таллинских, тортиков вафельных «пралине», конфет типа «Мишка на Севере», воды лечебной минеральной «Ессентуки» (желательно семнадцатый номер). С таким преysкурантом (да горчицу русскую крепкую) жить на чужбине (еще масла подсолнечного горячего жима) становится и лучше (помидорчиков слабокислых), и веселее (коньяк «Арарат» б звездочек!).*

Слово «родина» является одним из самых частотных в сборнике. Причем *родина* употребляется как на рефлексивном (теоретические знания), так и на бытийном (фактическое применение знаний) уровнях сознания.

Кулинарные рефлексивы, маркируемые скобками, объективируют концептуальную сферу ЕДА, но их назывчивая повторяемость в приведенном примере свидетельствует о доминировании сферы ДУХОВНОГО. Поэтому актуализируется оппозиция «чужбина – родина». А границы родины авторы расширяют, поскольку для них родина ассоциируется с Советским Союзом. Поэтому *«за столом, накрытым таким образом, все равно останется место для ностальгических воспоминаний.* Тут используется целый поток рефлексивов: *То в розовой дымке выплывет студень (правильнее, студень) это за 36 копеек, то пирожки с «повидлой», то «борщ б/м – (б/м – это без мяса, ничего неприличного). Еще – горячий жир котлет, ростбиф окровавленный, страсбургский пирог.* В первом высказывании реализуется метаязыковая рефлексия, которая сочетается с социокультурной и этической. Во втором высказывании актуализируется филологическая рефлексия (строчки из «Евгения Онегина» А.С. Пушкина). Филологические рефлексии встречаются в тексте довольно часто. Иногда посредством вторичных текстов: *Как говорил пророк нашего безобразного поколения Венчик Ерофеев, «жизнь дается человеку один раз, и прожить ее надо так, чтобы не ошибиться в рецептах».* Любый носитель русской лингвокультуры узнает первичный текст из романа Н. Островского «Как закалялась сталь». Саморефлексии тоже составляют специфику когнитивного стиля авторов: *Наши рецепты взяты, конечно, не из кулинарной энциклопедии «Лярусс», но они обладают одним несомненным преимуществом: они – наши. Созданные коллективным разумом масс, пропитанные запахом (угаром?) родины. Разве можно от таких вещей открециваться?* Метаязыковая рефлексия, маркированная скобками, актуализирует стереотипное представление о русских как любителях спиртного. Объективация этнокультурной оппозиции «свое-чужое» актуализирует авторскую интенцию о ценности самого русского народа и его культуры, о центральном месте народа в мировосприятии авторов и о неразрывной духовной связи с этим народом.

Как видим, авторы посредством рефлексивной деятельности объективируют такие структуры знания, как интенции, идеи, концепты, смысловые конструкты, пресуппозиции, сентенции, ценностные установки, стереотипы сознания и т.п. Рефлексивы как результат рефлексивной деятельности актуализируют адресата-эмигранта, у которого те же стереотипы сознания, что и у авторов. Покажем рефлексивы, базирующиеся на таких стереотипах. Филологическая рефлексия: *Даже в русской словесности беззаботно едят, пожалуй, только герои Гоголя да отчасти Чехова. У Толстого, Достоевского и дальше, дальше – обычно едят мотивированно: идеологически, социально, классово. Любимый гурманами Гиляровский – физиология города, этнография; его застолья – общественно звучащие, жующие в такт идейным движениям; И в дом придет весна, не хуже той, что описана у Тютчева; прекрасный вкус был у этого поэта (о Мандельштаме) и др.* Социокультурная рефлексия: *Пустыня, выжженная этикетом страха и стыда, орошалась лишь обязательной бутылкой кефира (с батоном) в руках положительного киногероя, будь он каменщик, художник или физик... Амброзией российского алкаша стал «Солнцедар», который делали, укрепляя до 19 градусов, из алжирского вина, приносящего в тех же танкерах, в каких в Алжир доставляли нефть. Запахом и вкусом это напоминало пищевые отходы, но славно шло под плавный сырок за 11 копеек и др.* Этнокультурная рефлексия актуализирует особенности российского менталитета: *вечный российский перехлест (любовь русских к крайностям); не задумываясь, я могу весь день перечислять духовные радости – от Моцарта до зависти (противоречивость русского человека); Самовар превратился в образ жизни. Без него невозможно представить пьесу Островского или Чехова (любовь к традициям); Поскольку от Рюрика до сегодняшних дней дороги на Руси строить ленились (стереотипный образ плохих русских дорог); Чтобы насладиться русской кухней, надо попасть в изгнание (культурная рефлексия – лицом к лицу лица не увидеть); Поскольку русской печи в Америке нет даже у президента, операция с капустой неизбежна (русская печь – ценность, имеет сакральный смысл) и др.* Иногда авторы используют не стереотипы, а штампы сознания: *Из съестного в магазине был вырубленный из цельного куска кубик с надписью: «сыр рот-фронт» - Большие ничего... Не тюльпаны и не лилии... (строчка из популярной песни 60-70-х годов «Ландыши»). К штампам сознания можно отнести и устойчивые выражения: чай не водка, много не выпьешь; раз, два – и обчелся; дышать на ладан; нет ничего святого и др.* Сюда же относятся идеологические штампы сознания: *Есть только одно блюдо, без которого русская кухня немислима, как эмигрантская газета без кремлевских старцев. Это щи; Но сыр оставался неизменно, как бюсты вождя; Деньги, напечатанные на этой бумаге, вызывали сочувствие: Ленин на них давился и хмурился, словно знал, что его ждет и др.*

Авторы сами выделяют стереотипные представления русского народа: *Уха и водка неразрывны в представлении настоящего русского человека; Бульон не лишен некоторой трезвости и даже еврейской меркантильности: сварив его, вы получаете первое и второе сразу (стереотипное представление о жадности евреев) и др.*

Особое место в рефлексивной деятельности занимает саморефлексия, актуализирующая субъективизацию дискурса. Например: *Вопрос о том, следует ли подавать к ухе водку – в холодном, запотевшем, со слезой, графине, – является преступным сам по себе и в качестве такового ответа не требует; Но можно ли считать прогрессивным есть деликатную белужью икру с сырым луком? Это все равно, что забивать микро-скопом гвозди; Правильный человек всегда хранит остатки зелени для супа; Такой опыт хорош тем, что ниже опуститься нельзя. Отсюда – только взлет. Скажем, в Португалию, куда можно и не ездить, чтобы узнать: столица португальца – не Агдам, а Порту; Это как если бы людоед с восторгом убедился, что можно есть курицу и др.* В последнем примере авторы реализуют контрфактологическое моделирование. Ср. также: *Если, почитав Гоголя, вы не бросаетесь к холодильнику, пора обращаться к врачу; Мы все же остаемся российскими людьми и потому радостно обнаруживаем валдайские пейзажи в Квебеке, ленинградские мосты в Лондоне, одесский овал в Неаполе и др.* В дискурсе моделируются и типичные ситуации: *Главная сложность – чтобы едоки оказались за столом в единственно правильный момент. Обычно все происходит не так. Вы зовете семью. Семья отвечает: «Сейчас!», но куда, конечно, не идет, занимаясь своими бессмысленными делами. Семья не идет даже туда, куда вы ее про себя посылаете. И уже ваш маленький кулинарный подвиг не доставляет радости, и всех членов семьи хочется убить, и фантазия разыгрывается от близости ножей и печи, но это уже совсем другая кухня.* Такие фреймы тоже составляют рефлексии, в том числе и этнокультурные: *Чаепитие сформировало особый русский быт – долгие разговоры о смысле жизни, дача, какие-нибудь соловьи; Русский человек сыр за продукт не считает, но уважает за дороговизну (вдвое дороже свинины) и на стол за чем-то ставит и т.п.* Фреймирование в процессе рефлексивной деятельности актуализирует аксиологию адресанта: *Мелкий дождь, серые сумерки, плохо натянутая палатка, то и дело гаснущий костер, закопченный котелок, переругивание хриплым шепотом – считается, что можно спугнуть рыбу (стереотипное представление). Нет ничего прекраснее этой безотрадной картины, потому что каждый знает, что ждет его впереди: мокрые бутылки со сползшей этикеткой и божественный вкус свежеспойманной речной рыбы.*

Даже по приведенным примерам можно заметить, что рефлексивы выполняют креативную функцию в поэтике авторов. Они разрушают привычные концептуальные признаки объектов действительности. При этом используются когнитивные и лингвориторические механизмы. Так, широко используются зевгматические сочетания: *Потратив на водку и Бердяева первую половину гонорара, мы пришли получить вторую; от Моцарта до зависти; ешьте со сметаной, хересом и гостями* и др. Авторы намеренно нарушают нормативные сочетания, моделируя креативные номинативы: *разгул потрохов, реабилитация курицы, антияичное движение* и др. Поэтому принципом организации дискурса считаем остраннение. Рефлексивная деятельность осуществляется и как метаязыковая: *Мерзкое слово «диатез», от которого уже недалеко до еще более противного «диета». Ничего унижительнее для человеческого достоинства цивилизация не выдумала. Следует отметить,*

что рефлексивы в исследуемом дискурсе полифункциональны, а среди названных выше функций метаязыковая реализуется в меньшей степени. Даже традиционные метаоператоры, маркируемые глаголами говорения или интеллектуальной деятельности, в дискурсе используются крайне редко. В качестве метаоператоров функционируют специальные конструкции: *это как если бы...*, *что и так, в сущности...*, *до сих пор оторопь берет...*, *не то, чтобы, но...*, *хуже, что...*, *ведь не зря...*, *хорошо еще, что...*, *несмотря на...*, *то, что по сути...*, *в лучшем случае...*, *в худшем случае...*, *справедливости ради...*, *тем не менее...*, *беда в том, что...*, *более того...*, *дело в том, что...*, *если, то...*, *тем более, что...*, *в данном случае...*, *а вот...* и т.д. На основании выделенных маркеров рефлексивов можно считать, что в исследуемом дискурсе они обуславливают особенности когнитивного сознания адресанта в большей степени, чем метаязыкового. Поэтому здесь когнитивные механизмы взаимодействуют с лингвориторическими.

Особенно распространены в дискурсе метафоры и сравнения, в которых реализуется когнитивный механизм смещения концептуальных сфер: *Если борец капризен, как гоголевская проза* (сферы ЕДА, ЧЕЛОВЕК, ТВОРЧЕСТВО), *И то и другое блюдо отмечено национальными признаками, и разница между ними такая же, как между курносим носом и носом с горбинкой* (сферы ЕДА и ЧЕЛОВЕК отождествляются, актуализируются стереотипные представления о носах русских и евреев); *Американцы прозвали куриный бульон еврейским пенициллином* (сферы ЕДА и МЕДИЦИНА); *Кроме вкусовых качеств бульон обладает еще и тем поучительным достоинством, что его прозрачность противостоит нашему смутному времени* (сферы ЕДА и ВРЕМЯ, реализуется прием буквализации, рефлексия выполняет оценочную функцию); *В ухе лаконичность и минимализм японской живописи* (сферы ЕДА и ЖИВОПИСЬ); *бумага цвета солдатского полотенца* (сферы БЫТА и ДУХОВНОСТИ), *Дело в том, что о еде писать трудно (не легче, чем о сексе)* (сферы ЕДА и СЕКС); *трюфели редки, как целомудрие; шампиньоны пикантны и нарядны, как породившая их французская культура* (сферы ПРИРОДА и ДУХОВНОСТЬ) и др.

Рефлексивы могут быть и в формате сентенции: *Разумный человек – тот, кто готовит щи правильно. Другому незачем готовить щи. Он обойдется в кулинарии – гамбургером, в искусстве – телевизором, в спорте – подкидным дураком*. Такие рефлексивы полифункциональны и могут выполнять функции оценки, пояснения, интерпретации, самовыражения. При этом концептуализируются дополнительные признаки: примитивизм и бездуховность, пустота тех, кто не умеет готовить щи. Одновременно взаимодействуют концептуальные сферы ЕДА, ИСКУССТВО, СПОРТ.

Особое место среди лингвориторических механизмов занимает аллегория: *Судите сами: мы норовим прильнуть к чему-то прочному – как мидии (musstls); меняем окраску под цвет окружающей среды – как креветки; у многих из нас все еще нет зубов – как у устриц; объемистая грудь и маленькая головка – как у крабов; вытянутое брюшко – как у омаров. Про нас – головоногих, как кальмары, - можно сказать как о морских гребешках (scallops): молодые прикрепляются к чему-нибудь, взрослые свободно лежат на дне*.

Следует заметить, что структуры знаний, стоящие за рефлексивами (концепты, идеи, смысловые доминанты, сентенции, пресуппозиции, фреймы, мотивы и др.), объективируются когнитивными и лингвориторическими механизмами: взаимодействие концептуальных сфер, их трансформации, сравнения, перифразы, метафоры, аллегории, программирующие вопросы, моделирование, остраннение слова или сознания и др. В процессе исследования были выделены наряду с языковыми рефлексивами, отражающими метаязыковые рефлексии, концептуально значимые: социальные, исторические, обще- и этнокультурные, эстетические, оценочные, филологические, философские, кулинарные, политические, идеологические и др., в том числе и саморефлексивы, выражающие ностальгические рефлексии. Все они объективируют феномен покинутой родины.

Закключение. Таким образом, рефлексивы в сборнике П. Вайля и А. Гениса «Русская кухня в изгнании» выражают основную энергию текста. Они содержат доминантные авторские смыслы и становятся своеобразной внутренней формой фрагмента текста или высказывания, реализуя представление образа, идеи образа, образа факта. Полагаем, что рефлексивы следует считать особыми смыслоформами, выполняющими эстетическую функцию. Они участвуют в формировании ментального уровня дискурса. Следует иметь в виду, что смысл рефлексива не выводится из его компонентов, т.е. не является композиционным, а формируется на фоне внеязыкового контекста: социокультурного, когнитивного, прагматического, коммуникативного. В дискурсе наблюдается функциональное расширение рефлексивов: они выполняют эмоционально-оценочную, номинативную, когнитивную, прагматическую, интерпретационную, креативную и метаязыковую функции. Поэтому в рамках исследуемого дискурса рефлексивы становятся доминирующим средством объективации феномена покинутой родины. Как компонент когнитивного стиля, рефлексивы отражают особенности поэтики адресанта. Поэтому представленный анализ может быть использован для разработки теории когнитивной поэтики. Наблюдения над рефлексивной деятельностью адресанта дискурса позволили уточнить понятия «рефлексив» и «рефлексивная деятельность», выделить нетрадиционные дискурсивные маркеры рефлексивов, расширить их классификацию, что является перспективным для формирования теории когнитивного стиля в целом.

Библиография

- Андрусенко Е.А. Метаязыковая рефлексия в художественных текстах В.П. Астафьева: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Кемерово, 2012. – 27 с.
- Артановский С.Н. Родина как культурно-исторический феномен // Вестник СПбГУКИ. – № 2 (11). – Июнь 2012. – С. 11–15.
- Богин Г.И. Рефлексия и интерпретация: Принцип потенциальной понятности всякого текста // Вопросы стилистики: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1998. – Вып. 27: Человек и текст. – С. 62–68.
- Болотнов А.В. Идиостиль информационно-медийной личности: коммуникативно-когнитивные аспекты исследования: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. – Томск, 2015. – 405 с.

Болотнова Н.С. О некоторых жанрово-стилистических особенностях блога в аспекте регулятивности // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2-12. № 1 (116). – С. 211–216.

Вайль П., Генис А. Русская кухня в изгнании. – М.: Независимая газета, 2002. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://royallib.com/book/vayl_pyotr/russkaya_kuhnya_v_izgnanii.html.

Вепрева И.Т. О функционально-системной организации рефлексивов // Русский язык в контексте в контексте современной культуры. – Екатеринбург, 1998. – С. 28–29.

Вепрева И.Т. Что такое рефлексив? Кто он, homo reflectens? // Изв. Урал. гос. ун-та. – 2002. – № 24. – С. 217–227.

Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. – М.: Олма-пресс, 2005. – 384 с.

Ворожбитова А.А. Основы лингвориторической парадигмы: учебное пособие. – Сочи: ГИЦ РГБОУ ВО «СГУ», 2019. – 176 с.

Голев Н.Д., Носкова О.А. Лингвокогнитивный стиль журналиста как проявление его аргументативной логики (на примере художественно-публицистических эссе) // Сибирский филологический журнал. – 2011. – № 4. – С. 205–212.

Зырянов О.В. Жанровые рефлексивы в свете исторической поэтики // Дергачевские чтения – 2008: «Русская литература: национальное развитие и региональные особенности. Проблема жанровых номинанций»: Материалы IX Междунар. науч. конф. – Екатеринбург, 2009. – Т.1. – С. 80–91.

Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика: доклады VIII Междунар. конф. – Т. I. – М.: Изд-во «СпортАкадемПресс», 2001. – С. 72–81.

Люликова А.В. Стилизация как нарративообразующая техника (на материале сборника эссе П. Вайля и А. Гениса «Русская кухня в изгнании») // Настоящее и будущее стилистики: сб. науч. ст. Междунар. науч. конф. (13-14 мая 2019 г.) / Науч. ред. Е.Л. Варганова; отв. ред. Н.И. Клушина, С.Ф. Барышева. – М.: Флинта, 2019. – С. 427–432.

Петрова Н.Г. О типах регулятивных структур в поэтическом дискурсе акмеистов // Сибирский филологический журнал. – 2012. – № 1. – С. 187–197.

Пчелинцева М.А. Способы языковой оценки революционной эпохи в текстах русских писателей-эмигрантов первой волны: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2012. – 19 с.

Шейгал Е.И. Рефлексивы в политической коммуникации // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. – Воронеж, 2002. – URL: <http://tp1999.narod.ru/index/0-57> (дата обращения 27.01. 2016).

Шмелева Т.В. Языковая рефлексия // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Вып. 1 (VIII). – Красноярск, 1999. – С. 107–108.

Шумарина М.Р. Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2011. – 47 с.

**Раздел VI. Непрерывное лингвориторическое образование
как инновационная педагогическая система**

**Филологическая интерпретация художественного текста как компонент методической подготовки
учителя-словесника (уровень магистратуры)**

Белова Наталья Анатольевна

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, Россия
430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68
кандидат филологических наук,
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: belkasun@mail.ru

Аннотация. Статья имеет практикоориентированный характер и знакомит с методическим опытом внедрения в вузовскую подготовку магистрантов, обучающихся по программе «Технологии филологического образования» в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева, дисциплины «Технология филологической интерпретации текста в методических целях». Автор описывает содержание и структуру учебной дисциплины; раскрывает специфику обучения студентов интерпретации художественного текста в методическом аспекте как филологической технологии. При этом учитывается интеграция школьных филологических учебных предметов, ее различные уровни и формы, требующие различных подходов к анализу художественного текста от учителя-словесника.

Ключевые слова: методическая подготовка магистранта-филолога, филологическая интерпретация художественного текста.

УДК 378.881.161.1

**Philological interpretation of literary text as a component
of Russian language and literature teacher's methodical training (master's level)**

Natalia A. Belova

N. P. Ogarev Mordovia State University, Russia
430005 Saransk, Bolshevistskaya Str., 68
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
E-mail: belkasun@mail.ru

Abstract. Being written within the practice-oriented trend the article shares the experience of introducing the "Technology of Philological Interpretation of the Text for Methodological Purposes" discipline into "Technologies of Philological Education" program for master students at Mordovia State Pedagogical University named after M. E. Evseviev. The author describes the content and structure of the discipline, reveals the specificity of literary text interpretation as a philological technology developed from the methodological aspect. This process takes into account the integration of school philological subjects, its different levels and forms that require various approaches to the analysis of the literary text.

Keywords: methodological training of a master's student-philologist, philological interpretation of a literary text.

UDC 378.881.161.1

Введение. Одна из актуальных проблем преподавания филологических дисциплин в средней школе – развитие коммуникативной компетенции школьников, ее решение напрямую связано с формированием способности понимать текст и далее – его интерпретировать (объяснять понятое). Роль и значение художественного текста в этой работе очевидны – не только потому, что русская литература дает прекрасные образцы использования языка, но и в методическом плане – лучшие тексты русской художественной словесности изучаются параллельно с русским языком на уроках литературы. Филологический анализ текста, таким образом, – это неотъемлемая часть общей методической работы учителя по совершенствованию лингвистических и литературоведческих знаний, развитию речи и мышления учащихся.

Считаем, что подготовка магистра-филолога как будущего учителя-словесности в педагогическом вузе должна предусматривать соответствующий содержательный компонент. Магистерская программа «Технологии филологического образования», реализующаяся в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева (МГПИ) в течение ряда лет (3 выпуска), включает дисциплину «Технология филологической интерпретации текста в методических целях» – общая трудоемкость: 3 з. ед. 108 ч. В этом учебном курсе основы филологического анализа художественного текста рассматриваются в методическом аспекте с позиций реализации интегративного подхода к обучению русскому языку и литературе в школе. Основными целями освоения дисциплины «Технология филологической интерпретации текста в методических целях» являются углубление у магистрантов знаний теоретических основ лингвистики текста и филологического анализа текста; совершенствование навыка филологической интерпретации текста, умений осуществлять грамотный филологический анализ текста в методических целях; формирование умения использовать результаты филологического анализа текста в процессе моделирования вузовских и школьных учебно-речевых ситуаций.

Материалы и методы. Статья носит практикоориентированный характер, отражая опыт системной профессиональной методической подготовки магистрантов на филологическом факультете МГПИ. Основу учебного курса «Технология филологической интерпретации текста в методических целях» составил теоретический и практический материал, апробированный автором в процессе чтения курсов «Филологический анализ художественного текста» (9 семестр) и спецкурса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе» (7 семестр) на бакалавриате филологического факультета Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева на протяжении 2001 – 2016 гг.

Профильными для данной дисциплины являются филологическая и педагогическая профессиональная деятельность магистрантов. Дисциплина готовит к решению задач профессиональной деятельности в филологической области: расширению и углублению филологических знаний школьников среднего и старшего звена, а также студентов посредством работы с текстами культуры и установления интегративных связей русского языка и литературы с дисциплинами гуманитарного профиля; а также в педагогической области: организации обучения и воспитания в сфере образования с использованием гуманитарных технологий, соответствующих возрастным особенностям школьников среднего и старшего звена и студентов.

Обсуждение. При разработке содержания дисциплины «Технология филологической интерпретации текста в методических целях» мы не могли не учитывать, с одной стороны, достижений лингвистики текста и филологического анализа художественного текста как отдельных научных направлений и традиционных вузовских дисциплин, а с другой – результатов методического осмысления практики изучения художественного текста на уроках русского языка и литературы в школе. Ученые-филологи предлагают инструментарий, позволяющий осуществлять анализ художественного текста с опорой на объективные параметры. Так, для целей лингвистического анализа художественного текста Н.А. Купина выделяет «языковую составляющую текста» и «самостоятельную текстовую единицу» [Купина 1983: 11]. Такой единицей, по ее мнению, можно считать лингвистически оформленное проявление категории образности и материальное воплощение эстетической функции языка художественной литературы, а именно: словесный образ.

Н.В. Кулибина переводит выделение в художественном тексте самостоятельной текстовой единицы в методическую область – для решения лингводидактических задач. В ее исследовании понимание словесного образа как единицы художественного текста учитывает следующее: во-первых, словесный образ совпадает с единицей языка, на основании значения которой в художественном контексте возникают новые смыслы, например: со словом, словосочетанием, предложением и др.; во-вторых, семантика словесного образа шире значения языковой единицы, поскольку включает в себе и фрагмент смысла художественного целого (всего текста). Художественный текст рассматривается как совокупность словесных образов, которая при восприятии его читателем превращается в образную систему, художественный дискурс [Кулибина 2001: 13-15].

Г.М. Кулаева предлагает теоретическое обоснование методики формирования у школьников эстетического языкового идеала, ориентированной на художественный текст и позволяющей развивать у учеников представление о русском языке как эстетическом феномене со всем богатством его выразительных ресурсов, совершенствовать способность создавать высказывания (тексты) как с опорой на лучшие литературные образцы (начальный этап обучения), так и самостоятельно [Кулаева 2005].

Задача учителя-словесника с этой точки зрения заключается в определении и реализации наиболее эффективных приемов изучения языковых явлений, в частности, в обращении к филологическому анализу текстов художественных произведений на уроках русского языка и литературы. Разрешение этой задачи возможно, на наш взгляд, через интеграцию этих двух традиционных школьных предметов.

Предлагаем краткий обзор содержания, отражающий специфику учебной дисциплины. На первой вводной лекции рассматриваются исторические и теоретические основы курса, освещается его методическая направленность. Практическое занятие «Текст как интегративная единица, объект исследования и средство обучения русскому языку. Влияние теории лингвостилистического анализа произведений художественной словесности на школьную практику изучения русского языка», следующее за освещением теоретического материала лекции, предусматривает обсуждение следующих вопросов:

1. Функции филологического анализа художественного текста как ведущего метода при интерпретации литературного произведения в школе и вузе.
2. Становлении теории словесности в отечественном образовании в XIX в. – начале XX в.
3. Специфика курса «Русская словесность» в системе школьного образования в конце XX – начале XXI вв.
4. Роль и объем работы с художественным текстом на интегрированных уроках русского языка и литературы различных типов в школе.
5. Структура и содержание школьного курса «Русская словесность» Р.И. Альбетковой и А.И. Горшкова.
6. Особенности структуры и содержания школьного курса «Русская словесность» А.И. Власенкова.
7. Структура и содержание программы С.И. Львовой по русской словесности в школе.

Как видим, подобные вопросы позволяют в самом начале освоения дисциплины «очертить» круг тех проблем, которые предстоит изучить магистрантам в процессе углубления их знаний по теории текста и совершенствованию умений анализировать художественный текст с целью перевода этих знаний и умений в методическую сферу. Содержание первого модуля дисциплины «Текст как единица языка, речи и коммуникации. Филологический анализ языковых средств и текстовых знаков в художественном тексте» включает последовательное рассмотрение особенностей функционирования и филологической интерпретации языковых единиц всех уровней и текстовых знаков в художественном тексте. По каждой теме первого модуля студентам-магистрантам предлагается ряд тем для самостоятельной подготовки индивидуальных сообщений (рефератов), выполняя которые они демонстрируют свои навыки работы с текстом. Например, «Особенности функциони-

рования звуковых средств художественной изобразительности в произведениях И.А. Бунина», «Особенности использования авторских знаков препинания как отражение экспрессии в текстах поэтических произведений М. Цветаевой», «Лексическая несочетаемость как средство создания художественного образа в произведениях А. Платонова», «Способы образования окказиональных слов в современных произведениях фантастического жанра», «Способы выражения сравнения в русском языке и их изучение в выпускном классе средней школы (на материале литературных произведений начала XX века)», «Экспрессивно-синтаксические конструкции и их роль в организации поэтического текста (на материале произведений Р. Рождественского)» и мн. др.

Второй модуль «Анализ языковых и текстовых знаков в художественном тексте в методическом аспекте» посвящен изучению специфики методической интерпретации художественного текста на школьных интегрированных уроках различных типов, воплощающих разные уровни интеграции русского языка и литературы. На практических занятиях отрабатываются алгоритмы создания уроков (этапов урока) на основе художественного текста, изучается последовательность работы с ним: от прочтения к обсуждению с учениками первого восприятия текста; затем к последовательному анализу языковых и текстовых знаков, «редактирующих» первое восприятие; объяснению взаимосвязи семантики и структуры текста с учетом его стилевых и жанровых особенностей и др.

Магистрантам дается представление о том, что осуществление интеграции в процессе преподавания русского языка и литературы в школе возможно на различных уровнях, а тип интегрированного урока, в свою очередь, определяется уровнем интеграции учебного материала и процессуальных аспектов обучения этих родственных дисциплин [Белова 2005]. Интегрированные уроки русского языка и литературы реализуются в рамках традиционных школьных курсов русского языка, литературы и русской словесности с учетом принципа преемственности в изложении учебного материала.

Мы выделяем три уровня интеграции по возрастанию взаимосвязи объединяемых дисциплин – межпредметных связей, целостности, дидактического синтеза, – в соответствии с которыми обозначаем и три типа интегрированных уроков. Тип урока предлагается выбирать в зависимости от его цели и дидактических условий.

Например, специфика первого типа интегрированных уроков заключается в соотношении с уровнем межпредметных связей: близкие понятия родственных дисциплин (русский язык и литература) изучаются последовательно и взаимосвязанно, особенности функционирования языковых единиц всех уровней выявляются в текстах произведений, изучаемых в школьном курсе литературы. Ведущим дидактическим приемом на таком уроке является межпредметная задачная ситуация, т.е. учебная задача, для решения которой школьникам необходимо обратиться к знаниям смежной учебной дисциплины. Это наиболее легкий для воплощения уровень интеграции, и он может быть реализован без выделения дополнительных учебных часов – на отдельных уроках школьной программы русского языка или фрагментах уроков с целью рассмотрения изучаемого языкового явления более глубоко (с т. зрения его функционирования).

Второй тип интегрированных уроков соотносится с интегративным уровнем дидактического синтеза. Это уроки развития связной речи на основе изучения и анализа образцов русской классической и современной литературы – художественных и публицистических (параллельно изучаемых в школьном курсе литературы). Данный уровень требует от учителя-словесника координации учебных программ по русскому языку и литературе, определения специальных уроков и тем с целью расширения представлений школьников о способах отбора языковых средств в текстах различных по жанрово-стилистическим особенностям.

Третий тип интегрированных уроков – наиболее сложный – это самостоятельная и завершенная форма организации учебного процесса, соответствующая такому уровню интеграции, как уровень целостности содержания филологических дисциплин: здесь создается курс русской словесности, объединяющий в себе русский язык и литературу в рамках отдельной учебной дисциплины со своим предметом изучения (по этому курсу разработаны, например, программы и учебники для школы 5-11 кл. А.И. Горшкова и Р.И. Альбетковой; 5-11 кл. А.И. Власенкова). Это может быть и система уроков словесности, разработанная учителем в рамках факультатива или элективного курса. На таких уроках изучаются художественный строй, поэтика отдельного произведения словесности или индивидуальный стиль художника слова.

Интегративные уровни взаимосвязаны между собой: от минимального взаимодействия дисциплин (на уровне межпредметных связей) до максимального (на уровне целостности) происходит закономерное расширение связей содержания филологических учебных предметов на уроке. Степень обобщения школьниками учебного материала интегрируемых дисциплин от уровня к уровню повышается, возрастает «удельный вес» работы с художественным текстом: от лингвистического / литературоведческого анализа (уроки межпредметных связей) – через лингвостилистический (интегрированные уроки развития связной речи) – до собственно филологического анализа (уроки словесности).

На практических занятиях второго модуля используются активные методы обучения, например, исследовательская работа: представление магистрантами результатов собственных интерпретаций художественных текстов в результате их лингвостилистического и филологического анализа – аудиторное обсуждение предложенных интерпретаций с учетом решения методических задач; учебная деловая игра: элементы технологии методической мастерской (представление моделей интегрированных уроков (фрагментов урока) русского языка и литературы на основе художественного текста во время аудиторного занятия с последующим обсуждением в группе).

Самостоятельная работа магистрантов предполагает выполнение заданий творческого характера, связанных с осмыслением учебного материала практических и лекционных занятий и самостоятельную деятельность по изучению материалов различных информационных источников. В процессе подготовки к каждому практическому занятию обучающиеся используют теоретический материал лекций и авторского электронного учеб-

ника [Белова 2014], производят частичный (по заданной модели) или полный филологический анализ предложенных художественных текстов русской литературы (с учетом произведений, включенных в школьную и вузовскую программы обучения).

Заключение. Понимание художественного текста – сложная задача для школьника. Еще более сложно объяснить понятие – представить грамотную интерпретацию текста, основанную на его анализе, требующем знания системы языка, функциональных возможностей его единиц, законов построения текста, а также общих культурных знаний личности и др. Очевидно, что профессиональная подготовка учителя-словесника в педвузе должна включать такой компонент, а выпускник магистратуры должен уметь не только сам корректно интерпретировать текст и представлять учащимся результаты этой интерпретации (образцы), но и владеть технологией поэтапного обучения школьников самостоятельному анализу текстов художественных произведений. Дисциплина «Технология филологической интерпретации текста в методических целях» позволяет решить задачу формирования у студентов – будущих учителей-словесников навыков анализа художественного текста в методических целях: для развития связной устной и письменной речи школьников и познания ими важнейших особенностей языка русской классики.

Библиография

Белова Н.А. Содержание и процесс интеграции филологических дисциплин в школьном образовании: Монография / Н.А. Белова. – М.: МАНПО, 2005. – 272 с.

Белова Н.А. Филологический анализ художественного текста: методический аспект: учебное пособие: электронное мультимедийное учебное издание [Электрон. ресурс] / Н.А. Белова; Мордов. гос. пед. ин-т. – 3-е изд., перераб. и доп. – Саранск, 2014. – 1 электрон. опт. диск. (CD-ROM.) – Зарегистрировано в НТИЦ «Информрегистр».

Кулаева Г.М. Языковой эстетический идеал и пути его формирования в процессе обучения и воспитания в средней школе / Г.М. Кулаева. – Мин-во образования и науки РФ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. – 220 с.

Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 41 с.

Купина Н.А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа. – Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1983. – 160 с.

**Проектная деятельность как средство формирования
билингвальной языковой личности школьников**

Киркина Елена Николаевна

Мордовский государственный педагогический университет им М.Е. Евсевьева, Россия
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11А
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: kirkinaelena@yandex.ru

Аннотация. В статье приводятся объективные основания активного внедрения проектного подхода для формирования билингвальной языковой личности в школьном образовании. Описывается опыт реализации проекта «Mrdatama etai shizonk (Возвращение к истокам)» школьниками МОУ «Гимназия 12» г. Саранск в рамках всероссийского конкурса «Моя страна – моя Россия». Демонстрируются результаты проектной работы школьников. Проводится анализ методических, технических, организационных проблем, возникающих при осуществлении проектов школьниками и возможные пути их решения.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, билингвизм, школьное образование.

УДК 372.881.1

Project activity as a means of forming a schoolchild's bilingual linguistic personality

Elena N. Kirkina

Mordovia State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Russia
430007 Saransk, Studentcheskaya Str., 11A
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: kirkinaelena@yandex.ru

Abstract. The article gives an objective substantiation for the active implementation of the project approach for the formation of a bilingual linguistic personality in school education describing the experience of implementing the "Mrdatama yotai shizonk (Return to the Origins)" project by the pupils of the "Gymnasium 12" Municipal Educational Institution in Saransk as part of the All-Russian "My Country is my Russia" contest. The paper discusses the results of the schoolchildren's project work, presents their achievements, analyzes methodological, technical, organizational problems arising in the implementation of projects by schoolchildren and dwells on possible ways of solving them.

Keywords: project, project activity, bilingualism, school education.

UDC 372.881.1

Введение. Вопросы формирования билингвальной языковой личности особенно актуальны в педагогической науке. Сущность становления механизма билингвизма заключается в возникновении знаковых, денотативных (семасиологических) или ситуационных связей лексических единиц в условиях необходимости или возможности выбора между двумя языковыми системами. Двуязычие у школьников возникает в зависимости от той роли, какую играет в жизни русский и национальный языки, от того, в каких ситуациях и в какой степени они пользуются двумя языками. Успешность двуязычия «предопределяется: 1) возрастом языковой личности, 2) средой и условиями общения языковой личности (естественное, реальное или целевое, преднамеренное общение на конкретном языке), 3) социальным статусом языковой личности, 4) частотой востребованности языка, 5) уровнем «этнокультурности»» [Bashieva 2013: 846]. Коммуникативный акт у ребенка-билингва происходит не только под влиянием лингвистических знаний, но и этнокультурного фактора.

В центре внимания современной системы образования находится личность, которая воспитывается и развивается в поликультурном обществе. Поэтому национальный язык должен стать составной частью образовательного процесса. Для изучения языка национальных меньшинств необходимо использовать в образовательном процессе различные методы и технологии. В данной статье рассмотрена проектная деятельность как средство формирования билингвальной языковой личности.

Материалы и методы. Для формирования билингвальной языковой личности необходимо достаточно много времени уделять и родному языку и национальному. Причем использовать необходимо оба языка в разных видах деятельности. Нельзя овладеть национальным языком, не владея культурными особенностями изучаемого языка. Абсолютно одинаковое владение двумя языками невозможно, так как опыт использования одного никогда не будет похож на опыт использования другого. Это связано с тем, что существуют разные ситуации (дом – друзья – учеба и т.п.), разные языковые обороты, разные метафоры, в том числе поговорки, разное воспитание в разных культурах. При формировании билингвальной языковой личности стоит более тщательно следить за развитием языковых навыков, оценивать, насколько хорошо ребенок переносит такую «двойную загрузку». По возможности изучать речь необходимо в максимально натуральной среде. Такие возможности предоставляет проектная деятельность.

В связи с резко изменяющейся ситуацией в современном мире вопросы формирования мотивационной готовности к проектной деятельности в процессе обучения в школе наиболее актуальны. В стандарте ФГОС СОО сформулировано: «Индивидуальный проект представляет собой особую форму организации деятельно-

сти обучающихся (учебное исследование или учебный проект). Индивидуальный проект выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов...» [ФГОС СОО 2012: 24].

Проектная деятельность направлена на получение новых знаний о существующем в окружающем мире объекте или явлении. Не каждому школьнику под силу задача создания и реализации проекта. Это вопрос и эрудированности в различных областях, технологиях, и организации своей деятельности, и определения ориентиров. Проектную деятельность под грамотным руководством специалиста можно и нужно использовать в процессе формирования билингвальной языковой личности.

Обсуждение. Соблюдение условий для сохранения, изучения и развития языков и культур народов Российской Федерации способствует развитию у подрастающего поколения культуры межнационального общения, воспитанию уважительного отношения к национальной культуре, языку, формированию билингвальной языковой личности [Стратегия 2012]. Формирование коммуникативных умений подростков один из критериев эффективности образовательно-воспитательного процесса в школе. В общении реализуются общественные и межличностные отношения людей.

В связи с переходом на позиции личностно-ориентированной педагогики, происходят существенные изменения в национальной политике образования. Республика Мордовия – это одна из финно-угорских республик Российской Федерации, где проживают люди разных национальностей, но при этом существуют некоторые трудности с культурной и национальной идентичностью каждого народа, особенно если речь идет о малочисленных народах.

Школьное образование, используя проектную деятельность, может очень многое сделать для сохранения и развития языков национальных меньшинств, формирования билингвальной языковой личности. Среди основных проблем, которые приходится решать образовательной организации в ходе создания условий для проектной работы учащихся по формированию билингвальной языковой личности – это низкий уровень готовности школьников воспринимать другую языковую модель, неустойчивый характер их этнического мировосприятия, слабое методическое оснащение учебного процесса, а также наличие квалифицированных и заинтересованных специалистов, которые смогут выполнять роль руководителей.

Серьезным толчком для разработки проекта «Мрдатама етай шизонк» (Возвращение к истокам) послужило желание участвовать во Всероссийском конкурсе «Моя страна – моя Россия», который входит в президентскую платформу «Россия – страна возможностей».

Проект «Мрдатама етай шизонк» (Возвращение к истокам) направлен на сохранение и развитие мокшанского языка, формирование билингвальной языковой личности школьников. Он разработан с пониманием того, что в городской среде возможность школьного обучения на языках национальных меньшинств минимальна, соответственно и минимальна возможность формирования билингвальной языковой личности школьников. В силу того, что мокшанский язык во многих случаях вообще не используются в быту, урочная система преподавания школах не может дать достаточных навыков живого использования языка, способствовать формированию билингвальной языковой личности.

Цель проекта: сформировать билингвальную языковую личность школьников, расширить и углубить знания подрастающего поколения о малой Родине.

Задачи проекта:

- сформировать познавательный интерес к мокшанскому языку;
- определить пути преодоления трудностей в овладении школьниками мокшанским языком;
- добиться практического использования мокшанского языка в повседневной жизни;
- познакомиться с устным народным творчеством мордовского народа, произведениями мордовских писателей и поэтов;
- изучить культурные особенности мордовского народа.

Проект «Мрдатама етай шизонк» (Возвращение к истокам) предполагает реализацию в несколько этапов. Первый этап – подготовительный включает в себя формирование команды, подбор участников, информирование участников о цели, задачах проекта, изучение методической литературы.

Второй, основной этап, направлен непосредственно на реализацию проекта. В летний период подростки с научным руководителем и консультантом выезжают в мордовские села Зубово-Полянского района Республики Мордовия, и живут там определенное количество времени. Этот этап называется «Экспедиция «Вели инжикс» («В гости в деревню»)). Основная цель «экспедиции» – изучение мокшанского языка, тесное общение с носителями языка, культуры. Уделяется время и исследованию национального мокшанского костюма, этапам его изготовления, знакомству с мордовской вышивкой и ее характерными особенностями, значением каждого символа в орнаменте. В процессе исследования костюма в активный словарь вводятся новые слова (части костюма). Так же планируются групповые выезды к народным умельцам на мастер-классы.

На заключительном этапе проекта планируется изготовление мордовского народного костюма и организация выставки по собранному материалу в школьном музее. Посещение выставки доступно педагогам, ученикам МОУ «Гимназия №12», интересующимся вопросами сохранения языка, культуры мордовского народа.

По итогам Всероссийского конкурса «Моя страна – моя Россия» проект «Мрдатама етай шизонк» (Возвращение к истокам) занял первое место в номинации «Мой родной язык».

Команда приступила к реализации проекта, и успешно прошла первый этап. Участниками проекта стали:

Киркина Мария Евгеньевна – руководитель проекта, ученица 10 класса;

Киркина Елена Николаевна – научный руководитель проекта, кандидат филологических наук, доцент, опыт профессиональной деятельности – 26 лет;

Чикина Валерия Альбертовна – консультант, учитель-филолог, опыт профессиональной деятельности –30 лет;

Панношкина Ульяна Владимировна, Кудашова Вера Ивановна, Тилимова Вера Егоровна, Шуваркова Анна Алексеевна – наставники, носители языка, мордовской культуры и традиций, хранители секретов мордовского костюма и народной вышивки;

Гридасова Татьяна, Герасименко Анастасия, Винокурова Ксения, Шибилева Лиана, Томилина Елизавета, Шеянова Анастасия – участники, ученики 10 «А» класса МОУ «Гимназия №12».

Но, к сожалению, нестабильная эпидемиологическая обстановка не позволила реализовать второй этап проекта «Экспедиция «Вели инжик» («В гости в деревню»)). После улучшения и стабилизации ситуации с распространением коронавируса планируется полное возвращение к реализации проекта.

Заключение. Языковая культура является неотъемлемой и существенной частью культуры человека в целом. Сформированная билингвальная языковая личность соответствует требованиям современного языкового образования.

Проектная работа, включенная в содержание школьного образования, способствует формированию билингвальной языковой личности, помогает распространению идеи поликультурного образования и упрочению позиции мордовских языков в обществе. В проекте «Мрдатама етай шизонк» (Возвращение к истокам) смогли объединиться специалисты, общественники, родители, школьники. Разработанные мероприятия в рамках проекта способствуют формированию билингвальной языковой личности, делу сохранения национальных языков и культуры.

Итак, в процессе реализации проекта «Мрдатама етай шизонк» («Возвращение к истокам») через обращение подрастающего поколения к национальному языку, литературе, истории, традициям и обычаям формируется билингвальная языковая личность.

Билингвальное обучение в процессе проектной деятельности обеспечивает не только альтернативные возможности обучения второму языку, но и приобщает учащихся к ценностям национальной культуры.

Библиография

Bashieva S.K., Dokhova Z.R., Shogenova M.Ch. Factors of Bilingualism Development in Today's Kabardino-Balkaria: Problem Definition // European Researcher. – 2013. – № 4–2 (46). – P. 845–851.

Crystal D. Language Death. – New York: Cambridge University Press. – 2000. – 272 p.

Laurén C. Kielikylypykoulu ja sen taustaa. – Vaasa. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 1992. – pp. 11–22.

Протасова Е. Ю., Родина Н.М. Методика развития речи двуязычных дошкольников. – Москва: ВЛАДОС, 2010. – 253 с.

Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (Указ Президента РФ № 1666 от 19.12.2012 г.) // www.minnac.ru/res_ru/0_hfile_1118_1.pdf

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413.

Структурные компоненты формирования профессионально-деловой коммуникативной компетенции в условиях диалога

Ковалевская Ирина Ивановна

Белорусский государственный экономический университет, Беларусь
220070, г. Минск, пр. Партизанский 26
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: vickostserg@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы структуры профессионально-деловой коммуникативной компетенции, в качестве основных составляющих которой выделяются когнитивный, мотивационный и интерактивно-деятельностный компоненты. Определяются аспекты их содержания, релевантные с точки зрения формирования профессионально-деловой коммуникативной компетенции в условиях диалогического взаимодействия учащихся и преподавателя.

Ключевые слова: профессионально-деловая коммуникативная компетенция, диалог, когнитивный компонент, мотивационный компонент, интерактивно-деятельностный компонент.

УДК 81'271

Structural components of developing professional and business communicative competence through dialogue

Iryna Iv. Kovalevskaya

Belarus State Economic University, Belarus
220070 Minsk, Partizanski Ave., 26
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: vickostserg@mail.ru

Abstract. The article deals with the topical issue of the structure of the professional and business communicative competence highlighting cognitive, motivational, interactional and activity-based components. The author identifies the aspects that are relevant for developing professional and business communicative competence in the context of students' and teacher's dialogic interaction.

Keywords: professional and business communicative competence, dialogue, cognitive component, motivational component, interaction and activity-based component.

UDC 81'271

Введение. В связи с ориентацией системы высшего образования на компетентностный подход, составляющий теоретическую основу современных стандартов высшего образования, важной задачей подготовки учащихся является формирование профессионально-деловой коммуникативной компетенции (далее ПДКК). Данный вид компетенции входит в состав профессиональной компетенции, под которой подразумевается способность успешно действовать на основе имеющихся знаний, умений и практического опыта при решении профессиональных задач.

При рассмотрении требований к формированию ПДКК можно отметить их ориентированность на развитие навыков и умений профессионально-делового общения. Оправданным в этой связи является выделение в составе ПДКК лингвистических знаний, умений и навыков; социолингвистических навыков и умений; социокультурных знаний; а также прагматических и стратегических навыков и умений. Традиционно все составляющие описываются как параметры коммуникативной компетенции, под которой подразумеваются не только конкретные знания, навыки и умения, необходимые для использования языка как инструмента общения и познания, но и способности, наличие которых помогает ориентироваться в культурно-языковой среде и речевые стратегии, благодаря которым появляется реальная возможность использования того или иного вида речевой деятельности, достижения конкретных коммуникативных целей в условиях прямого или опосредованного общения [Сафонова 2004: 4]. Все вышесказанное позволяет рассматривать ПДКК как сложный синтез структур, входящих в состав профессиональной и коммуникативной компетенций, и определить понятие ПДКК, являющееся подчиненным в семантическом ряду «профессиональная компетенция» – «коммуникативная компетенция», как способность и готовность индивида к успешному решению коммуникативных задач в сфере профессиональной деятельности, к конструктивному разрешению проблемных ситуаций, к анализу и рефлексии деятельности, к эффективному деловому общению со специалистами смежных профилей, ведению переговоров и т. д.

Материалы и методы. Центральным элементом управления процессом обучения, от которого зависит в значительной степени развитие обучаемых и их компетенций, является диалог, который находится в центре внимания различных сфер современного гуманитарного знания – философии, лингвистики, педагогики, психологии и др.

В общем плане сущность научных трактовок феномена диалога отражается в работах М. Бубера, В.С. Библера, А.А. Ухтомского, Ю.М. Лотмана и др. и может быть обобщена в дефиниции, предложенной М.С.

Каганом. Ученый определяет диалог как «информационное взаимодействие людей как субъектов, независимо от речевых или семиотических средств, целью которого является повышение их духовной общности или достижение этой общности» [Каган 2002].

В современной педагогике используются различные дефиниции феномена диалога (партнерство, сотворчество, сотрудничество, ценностно-смысловое общение). Ввиду отсутствия общепринятой трактовки понятия «диалог» в образовательной сфере еще рано говорить о существовании целостной концепции педагогического диалога. Все предложенные сегодня дефиниции диалога объединяет их гуманистическая направленность, а уточнить их позволяет ориентация на философские или психолого-педагогические представления о назначении диалога в образовании. В настоящее время широко представлено в методике преподавания понятие «учебный диалог», которое получило расширенное психологическое толкование в концепциях личностно ориентированного обучения – сегодня им все чаще обозначают не конкретный методический прием урока, а метод построения диалоговых отношений в процессе обучения, характеризующийся ситуативностью, процессуальностью и системностью [Гасова 2017: 16]. Такой диалог представляет собой форму духовного общения, в основе которой лежит стремление сохранить ценностно-смысловое равенство учителя и учащихся. Учение, организованное по принципу такого диалога, предстает как совместная деятельность, при осуществлении которой у учащихся появляется возможность более четкого осознания своих желаний и стремлений, а также понимания выбранной ими цели и способов, с помощью которых они могут эту цель достичь.

Находясь в состоянии сотрудничества (сотворчества), учащиеся совместно с учителем вырабатывают цели и содержимое, выбирают формы и критерии оценки. Центрируясь вокруг проблем или поиска истины, а не информации или усвоения готового знания, они нацелены на открытую критическую дискуссию и, соответственно, раскрытие ресурсов творческого воображения, а не эксплуатацию памяти.

Обсуждение. Диалогическое взаимодействие реализуется в учебном процессе через положительную установку на «открытое, доверительное, эмпатическое, вопросно-ответное, ценностно-смысловое, сознательное, конструктивное, целостное взаимодействие с объектами познания» [Белова 2006: 28], поэтому важным условием эффективного диалога является психологическая готовность к нему его участников. В качестве ее главного критерия в современной педагогике полагают развитую способность студентов работать самостоятельно, которая обусловлена личностными характеристиками (воля, активность, настойчивость, осмысленность своего жизненного пути), мотивацией (наличие интереса к занятиям, желание прилагать усилия для понимания и усвоения сложного материала) и определенными умениями (умение обрабатывать информацию, выделять главное, конспектировать, строить схемы, осмысливать сложные тексты, умения самоуправления). В качестве основных этапов формирования психологической готовности к диалогу Л.Г. Дмитриева выделяет этапы «когнитивной оценки, регуляции субъект-субъектных взаимодействий и становления качеств личности, способствующих диалогу» [Дмитриева 2011: 21].

С овладением способами получения значимой информации о мире и о себе; осознанием себя как нравственной личности связан *когнитивный* компонент ПДКК, соотносящийся с лингвокогнитивным уровнем структуры языковой личности [Караулов 2002: 35-37] и характеризующийся развитием знаний и представлений о себе, способах самопознания, самоанализа, саморазвития, целеполагания; развитием умений, определяющих когнитивные способности обучаемого и подход к познанию, выполняющих определенные функции для облегчения познания, подготавливающих формирование умений по одному учебному предмету, а также являющихся специфическими для конкретного направления деятельности.

Систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений обучающихся к миру, к деятельности, к людям, к самому себе, к своим способностям, их развитию позволяет аргументировать *мотивационный* (мотивационно-ценностный) компонент, соответствующий второму уровню структуры языковой личности, единицы которого ориентированы на прагматику и проявляются, по мнению Ю.Н. Караулова, «в коммуникативно-деятельностных потребностях личности» [Караулов 2002: 35-37].

Особого внимания заслуживает профессионально значимая мотивация, обуславливающая стремление к усвоению большего объема знаний и ценностей будущей профессиональной деятельности. Именно на мотивационном уровне, который является своеобразной «картотекой», заключающей в себе множество вариантов речевой деятельности, складывается профессиональная языковая личность. От корректности построения ее речевого поведения очень часто зависит успех в достижении поставленных целей, поэтому формирование мотивационного компонента ПДКК учащегося предполагает изучение на основе знаний о профессиональной среде, потребностях и установках, намерениях и желаемых конечных результатах комплекса различных вариантов построения коммуникации и способов их реализации – речевых стратегий, тактик, приемов и лексико-грамматических средств. В контексте делового общения особый интерес представляет предложенная Т.А. Ширяевой классификация стратегий языковой личности, сформированных под влиянием таких целей бизнеса, как развитие компании, достижение ее финансовой стабильности и независимости, лидирующего положения на рынке. Среди выделенных стратегий главной признается стратегия доминирования, которая «реализуется частными стратегиями. Сюда входят частные стратегии разоблачения слабых сторон конкурентов, упор на эти стороны, критика, превознесение своей значимости, доказывание своей уникальности, масштабности, надежности, совершенства и мн. др.» [Ширяева 2006: 30]. В качестве второстепенных стратегий, отвечающих за достижение желаемого результата, могут также рассматриваться стратегии сотрудничества, саморекламы, манипулирования и др.

Кроме мотива достижения, с которым прежде всего ассоциируются приведенные выше стратегии, ведущим детерминантом речевого поведения учащихся признается мотив аффилиации, выражающийся в стремлении быть в обществе других людей, потребности в общении, в осуществлении эмоциональных контактов, в

проявлениях дружбы и любви. Аффiliation напрямую связана с тесными взаимоотношениями в группе, с одной стороны, и поддержанием межличностных отношений, с другой. В условиях диалогического взаимодействия в учебном процессе мотив аффiliation представляется ведущим, поскольку побуждает к взаимным и доверительным отношениям, где каждый относится к другому приятно, принимает его, дружески поддерживает и симпатизирует ему.

Особая роль в условиях диалогического взаимодействия отводится организации межличностного взаимодействия, в ходе которого студенты имели бы возможность не только получить ответы на свои профессиональные запросы и обменяться информацией, но и организовать обмен действиями и проявить интеллектуальную активность посредством планирования общей деятельности и определения форм и норм совместных действий. Отсюда необходимым компонентом ПДКК является *интерактивно-деятельностный* компонент, «сущность которого заключается, с одной стороны, в интерактивном, то есть непосредственном взаимодействии субъектов образовательного процесса, согласовании их действий, сотрудничестве, взаимопонимании, а, с другой, – в процессе такого взаимодействия и происходит реализация студентами приобретенных знаний на практике и выработка у них соответствующих умений и навыков» [Тимофеева 2011: 49]. При выделении данного компонента мы руководствовались положением о единстве общения и деятельности, которое констатируется отечественными психологами. Очевидно, что общается всегда деятельный человек, деятельность которого неизбежно пересекается с деятельностью других людей, и именно в результате пересечения деятельностей складываются определенные отношения деятельного человека не только к предмету своей деятельности, но и к другим людям. Иными словами, общение включено в специфические формы совместной деятельности, поскольку оно происходит всегда в некоторой деятельности или «по поводу» нее [Андреева 1994].

Причинами недостаточной сформированности у студентов интерактивной компетентности, по мнению А.Г. Харитоновой, являются: 1) ограниченность знаний в области организации педагогического взаимодействия в связи с отсутствием в образовательных стандартах ориентации содержания, целей и задач обучения на развитие компетентности в педагогическом взаимодействии и непредставленности учебных дисциплин, обеспечивающих развитие интерактивной компетентности студентов; 2) отсутствие в учебных планах педагогической практики акцента на целенаправленную подготовку к освоению педагогического взаимодействия как целостной системы, включающей совокупность планирования, организации и рефлексивного анализа, наблюдаемых и самостоятельно организуемых ситуаций взаимодействия; 3) недостаточное использование в образовательном процессе образовательных технологий, обеспечивающих эффективную подготовку студентов в области педагогического взаимодействия [Харитоновна 2005: 13].

Интерактивно-деятельностный компонент выступает в качестве регулятора компетентного поведения, используя соответствующие знания и преломляя их в соответствующие действия. Формирование данного компонента наряду с когнитивным и мотивационным на основе диалогического подхода предусматривает применение в образовательном процессе интерактивных форм, методов, технологий, способствующих изменению статуса обучаемого и преподавателя в рамках занятий и обучению взаимодействию с другими, критическому мышлению, решению сложных проблем на основании анализа профессиональных и отвлеченных задач.

Заключение. Все вышесказанное в отношении структуры и формирования ПДКК в условиях диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса предполагает обсуждение проблемы ее диалогического моделирования в тесной взаимосвязи с деятельностью познания, мотивацией учащихся и межличностным общением и ставит задачу разработки соответствующих методов и приемов экспериментальных исследований, нацеленных на комплексное изучение множественных взаимодействий человека и социума.

Библиография

- Андреева Г.М. Социальная психология [Электронный ресурс]. – М.: Наука, 1994. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/andrg01/txt04.htm#3>
- Белова С.В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 2006. – 43 с.
- Гасова О.В. Теоретико-методические аспекты формирования учебного диалога. – Минск : БНТУ, 2017. – 144 с.
- Дмитриева Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – Самара, 2011. – 35 с.
- Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании [Электронный ресурс]. – 2002. – Вып. 22. – Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/text/kagan-ms/o-pedagogicheskom-aspekte-teorii-dialoga>
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
- Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
- Тимофеева Т.И. Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. – Ульяновск: УЛГТУ, 2011. – 136 с.
- Харитоновна А.Г. Развитие интерактивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.01. – Иркутск, 2005. – 22 с.
- Ширяева Т.А. Функциональная характеристика делового дискурса // Изв. высш. учеб. заведений. Северо-Кавказский регион. Сер. Общественные науки. – 2006. – № 23. – С. 29–35.

Разработка и реализация индивидуальной программы стажировки по русскому языку для китайских обучающихся (студенческий обмен)

Лопатина Светлана Сергеевна

Сибирский институт управления – филиал
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ, Россия
633200, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, 6
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: sveta-05.04@mail.ru

Аннотация. Научной проблемой является создание педагогической модели для иностранных студентов. Предметом статьи является педагогическая обучающая модель развития коммуникативных и профессиональных компетенций, разработанная для реализации индивидуальной программы обучения для студентов, обучающихся в Сибирском институте управления по программам студенческих обменов. Студенческие обмены – средство межкультурной коммуникации. Целью индивидуальной программы является формирование коммуникативной компетентности студентов в будущей профессиональной деятельности. Началом реализации программы является вступительное тестирование с целью выявления уровня владения русским языком иностранными студентами. Вход педагогической обучающей модели – компетенции, которые нужно развить. Компонентами компетенций будут являться: целевой, содержательный, инструментальный, оценочный. Содержательный компонент нашей модели включает этапы обучения, а также состоит из учебной и внеучебной деятельности. На выходе обучающей модели – студенты, владеющие компетенциями. Реализация обучающей педагогической модели осуществляется при условии создания благоприятной среды для иностранных студентов. Результаты исследования – сформированные коммуникативные и профессиональные компетенции иностранных студентов. Динамика развития содержательного компонента компетенций является положительной на всех этапах: баллы, полученные студентами при оценивании развития компонента, увеличивались поэтапно: (180–194–212). Динамика развития инструментального компонента коммуникативных и профессиональных компетенций является положительной на всех этапах: баллы, полученные студентами при оценивании развития компонента, увеличивались поэтапно (533–732–918). Динамика развития целевого компонента компетенций оценивании развития компонента увеличивалась поэтапно (116–170–199).

Качественный экспертный анализ развития коммуникативных и профессиональных компетенций показал, что качественные изменения в развитии студентов проходили поэтапно. Представленная нами индивидуальная обучающая программа может быть использована другими образовательными организациями высшего образования в процессе академических студенческих обменов.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная программа, иностранные студенты, компоненты компетенций педагогической модели, учебная деятельность, внеучебная деятельность.

УДК 378:811.161.1(0.054.6)

Development and implementation of an individual Russian language internship program for Chinese students (student exchange)

Svetlana S. Lopatina

Siberian Institute of Administration, Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia
633200 Novosibirsk, Nizhegorodskaya Str., 6
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: sveta-05.04@mail.ru

Abstract. The subject of the article is the pedagogical training model for the development of communicative and professional competences designed for implementing individual training program for female students studying at the Siberian Institute of Administration under the student exchange programs which is a way of intercultural communication. The purpose of an individual program is to form the students' communicative competence in their future professional activity. The program begins with an entrance test to determine the level of Russian language proficiency of foreign female students. The entrance to the pedagogical training model is the competences to be developed. They consist of the following components: purposeful, meaningful, instrumental and evaluative. The content component of our model includes the stages of learning, consisting of educational and extra-curricular activities. At the end of the training course students receive proper competencies. The implementation of the pedagogical training model is subject to the creation of a comfortable environment for international students. The research results are judged by the formed communicative and professional competencies of foreign students. The dynamics of the development of the content component is positive at all stages: points received by students in the course of evaluation increase gradually: 180–194–212. The dynamics of the development of the instrumental component of communicative and professional competencies is also positive at all stages: points obtained by students during the assessment increase gradually: 533–732–918. The development of the competencies' target component in the course of assessing the formation of the compo-

ment increases gradually: 116-170-199. The qualitative expert analysis of the development of communicative and professional competencies shows that qualitative changes in the students' development evolve in stages as well. Other institutions of higher education can use the individual training program presented in this paper in the process of academic student exchanges.

Keywords: individual educational program, foreign students, competence components of the pedagogical model, educational activities, extracurricular activities.

UDC 378:811.161.1(0.054.6)

Введение. Программы студенческих обменов в современном образовательном пространстве вуза является средством межкультурной коммуникации. Участвуя в программах студенческих обменов, студенты имеют возможность получить перспективы карьерного роста, повышение уровня владения русским языком, знакомство и общение с российскими студентами и преподавателями: установление деловых и дружеских контактов, расширение кругозора и развитие навыков межкультурной коммуникации, владение новыми профессиональными компетенциями, опыт обучения в международной академической среде.

Проблемы обучения студентов по программам обменов рассматривали многие исследователи: Меер Д.А., Сидоров С.В. представили программу студенческих обменов «Глобальное образование», Сергеев В.И. анализирует логистику и управление студенческими обменов, Андреев Д.А. считает студенческие обмены неотъемлемой частью культурной дипломатии.

На наш взгляд, студенческие обмены – средство межкультурной коммуникации. Их задача не только получить знания и овладеть новыми общекультурными и профессиональными компетенциями, повысить уровень владения русским языком, но и создание благоприятной образовательной среды, включающей в себя учебную и внеучебную деятельность.

Материалы и методы. В Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС при Президенте РФ обучаются студенты, приехавшие из Муданьцзянского педагогического университета (Китай), обучающиеся по специальности «Русский язык и торговое дело» по программе академической мобильности.

Директором Центра русского языка для иностранных студентов была разработана для китайских студентов индивидуальная программа обучения не только языковой стажировки, но и формирования компетенций в будущей профессиональной деятельности.

Целью программы является формирование коммуникативной компетентности студентов в будущей профессиональной деятельности

Основными задачами данного курса обучения являются следующие:

1. Формирование владения русским языком как иностранным (уровень А2. Базовый) для изучения дисциплины «Русский язык и культура речи», экономических дисциплин;
2. Участие во внеучебных мероприятиях Сибирского института управления – филиала РАНХиГС при Президенте РФ;
3. Изучение дисциплины по программе бакалавриата «Русский язык и культура речи» направления подготовки 40.03.01 «Юриспруденция»;
4. Изучение дисциплин по программе бакалавриата «Банковское дело», «Финансовый менеджмент», «Корпоративные финансы» направления подготовки 38.03.01 Экономика, направленность (профиль) «Финансы и кредит»;
5. Формирование владения русским языком как иностранным (уровень В1. Продвинутой).

По завершению образовательной программы студент:

- Владеет русским языком как иностранным (не ниже уровня В1. Продвинутой);
- Знаком с основами теории и практики современного банковского дела;
- Владеет теоретическими знаниями, навыками и компетенциями по вопросам текущего и перспективного финансового планирования;
- Владеет базовыми знаниями в области теоретических и практических основ функционирования корпоративных финансов.

Для реализации программы Центром русского языка создана педагогическая обучающая модель развития коммуникативных и профессиональных компетенций.

Вступительный тест необходим для того, чтобы понять, насколько хорошо иностранные студенты владеют русским языком. Необходимо выявить затруднения китайских студентов не только на уровне лексики, грамматики, синтаксиса, но и выявить языковые барьеры, мешающие эффективной коммуникации, пониманию.

Обсуждение. Большинство ученых, специалистов по моделированию, отмечают, что моделировать – делать модель чего-либо; изучать и анализировать физические явления и процессы на моделях, чтобы по результатам эксперимента делать выводы о явлениях, действиях и процессах, протекающих в естественных условиях. Кроме того «модель» – «образец для изготовления чего-либо; воспроизведение или схема чего-либо обычно в уменьшенном виде» [Григорьев 2016: 140].

Процесс моделирования в научных трудах педагогов-исследователей представлены в трудах Архангельского, Ю.А. Конаржевского и др. В процессе создания обучающей педагогической модели нами были изучены и взяты за образец исследования ученых М.М. Бахтина, В.П. Беспалько, А.И. Бутова, М.С. Кагана, Н.И. Киященко, Н.М. Лейзерова, Е.В. Романова, работы педагогов и психологов В.С. Библера, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и др.

Понятие модели в педагогической науке – это выбранная в качестве образца или сконструированная учебной системой, которая воспроизводит для цели познания характеристики (компоненты, элементы, свойства, отношения, параметры и т.п.) изучаемого объекта и находящаяся с ним в таком отношении замещения и сходства, что ее исследование служит опосредованным способом получения знания о данном объекте и дает информацию, однозначно преобразуемую в информацию о познаваемом объекте и допускающую и требующую экспериментальную проверку [Григорьев 2016: 143].

Использование моделей позволяет полноценно понять глубину сущности объекта исследования при помощи создания модели данного объекта графического либо анализа описания того, что рассматривается в конкретном педагогическом исследовании. Традиционное моделирование в педагогике направлено на линейную экстраполяцию в будущее процессов, которые происходят в настоящее время. Тем не менее, исключительное большинство процессов в педагогике являются нелинейными, что обусловлено возможностью неожиданных изменений направления их развития.

Рассматривая процесс обучения как средство развития компетенций, мы будем понимать последовательную, педагогически обоснованную, непрерывную смену актов обучения, которая решает задачи воспитания и развития личности. Структура образовательного процесса является собой концепцию, конструкцию, которая находится не в пространстве, а во времени. Построение данного процесса воспроизводится во времени. Процесс можно объяснить и представить как совокупность двух «наборов»: вход – сумма объектов, при наличии которых начинают происходить изменения в их развитии; выход – это сумма объектов, которые получились, когда изменения прекратились. Компоненты процесса являются матрицей, которую можно трактовать как матрицу процессов взаимодействия.

Основная качественная особенность обучающего процесса, как способа развития компетенций, в образовательной организации, которое определяет принципы формирования системных образовательных моделей, предстает как целеориентированная система, относится к классу ценностно-ориентированных систем. Поэтому сложной будет возможность отследить все существующие виды взаимодействий в такой системе, так как они и их характер в большой степени зависят от качественных характеристик личностей, которые в них задействованы.

Следовательно, разрабатывая модель процесса развития компетенций иностранных студентов из Китая, необходимо применить методы и приемы познания: абстрагирование, метод наблюдения, анализа, аналогии, синтеза и др.

Вход педагогической обучающей модели – компетенции, которые нужно развить. Студенты обучаются уже на 3 курсе, русский язык уже изучался 3 года, также изучались и экономические дисциплины. Поэтому речь идет о развитии сформированных компетенций.

Компонентами компетенций будут являться целевой, содержательный, инструментальный, оценочный.

В основе первого, целевого компонента лежит общая дидактическая цель: усилить, углубить знания, развивать поэтапно компетенции.

Содержательный компонент нашей модели включает этапы обучения, а также состоит из учебной и внеучебной деятельности:

Учебная деятельность.

1 этап: дисциплина «Русский язык», которая состоит из 4 частей: уроки внеклассного чтения, на которых студенты знакомятся с русской классической литературой, русским фольклором; чтение и анализ текстов с выполнением предтекстовых и послетекстовых заданий; упражнения по грамматике и лексике, синтаксису; деловой русский язык и разговорный русский язык.

2 этап: дисциплина «Русский язык и культура речи», реализуемая совместно с российскими студентами по программе бакалавриата направления подготовки 40.03.01 «Юриспруденция», китайские студенты развивают компетенции УК ОС-4: способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке; УК ОС-5.1: способность применять социальную информацию, формулировать собственные позиции и мнения по проблемам современного общества.

Изучение дисциплин «Банковское дело», «Финансовый менеджмент», «Корпоративные финансы» по программе бакалавриата направления подготовки 38.03.01 Экономика, направленность (профиль) «Финансы и кредит».

Дисциплина «**Корпоративные финансы**» развивает у иностранных студентов следующие компетенции: владеть компетенциями сбора и анализа первичных данных, которые являются нужными для расчетов показателей экономических и социальных, которые характеризуют деятельность субъектов (ПК-1), кроме того, умение объяснять и анализировать информацию финансовую, бухгалтерскую и иную, которая содержится в документах, касающихся отчетности предприятий, организаций, ведомств и т.д. и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений (ПК-5).

Дисциплина «**Банковское дело**» позволяет сформировать и развить у китайских студентов (ПК-7) способность, используя отечественные и зарубежные информативные источники, умение осуществлять сбор и анализ нужных данных, а также способность создать обзор информационного обзора. Кроме того, способность создать аналитический отчет.

Дисциплина «**Финансовый менеджмент**» способствует тому, чтобы развить общекультурные и общепрофессиональные компетенции:

(ОК-7) умение постоянно заниматься самообразованием и владение самоорганизацией;

(ОПК-2) умение и способность искать и подбирать организационные и управленческие решения проблем, а также уметь давать оценку результатам и предвидеть последствия этих решений, кроме того, способность нести ответственность за свои решения с учетом социальной значимости;

(ОПК-5) умения и навыки в составлении документов разной отчетности (бюджетной, финансовой и др.), учитывать последствия влияния способов и различных методов на результаты деятельности коммерческих и некоммерческих организаций, а также навык распределения ресурсов с учетом вышесказанного;

(ПК-3) владение навыками применения основных методов экономики при управлении муниципальным и государственным имуществом, а также умением принимать решения управленческого характера по бюджетированию и структуре муниципальных государственных активов;

(ПК-22) владение навыками оценки соотношения затрачиваемых ресурсов и планируемого результата.

3 этап: Занятия по русскому языку по программе ДПО «уровень В1. Продвинутый» Этот уровень владения иностранным языком помогает иностранным студентам формировать, развивать и реализовывать базовые коммуникативные потребности в разных и реальных коммуникативных ситуациях с носителями языка как в социокультурной, так и в бытовой сферах. К продвинутому уровню владения языком иностранными студентами русским языком как иностранным предъявляются такие требования как:

1) Чтение. После прохождения программы иностранные студенты читают свободно разнообразные тексты, достаточно большие самых разных жанров взятых из разных источников (нормативные документы, публицистические статьи, художественную литературу, документы). Кроме того, студенты понимают информацию как главную, так и второстепенную из текстов самого разного характера.

2) Письмо. Иностранные студенты после прохождения программы выстраивают письменную речь, состоящую из высказываний, читая и слушая текст, передают главное, выделяя главную информацию, и правильно передают содержание текстов устных и письменных. Тексты должны быть представлены в разных жанрах и стилях: публицистические, информационные, бытовые и др.

3) Аудирование. Иностранные студенты на основе прослушанного текста понимают высказывания как в устной, так и в письменной речи, понимают диалоги, студенты выбирают главную информацию, понимают тему и рему высказывания, высказывают свое отношение к словам и поступкам оппонентов по коммуникации. Анализируют и понимают аудио объявления, новостные ленты, информацию другого характера.

4) Говорение. После прохождения программы студент должен уметь вести и выстраивать диалог и полилог, причем общаться на самые разные темы делового и межличностного общения. Студенты должны уметь начинать диалог, а также заканчивать его, кроме того, он отвечает на все вопросы в процессе ведения диалога и полилога. Иностранные студенты могут вести беседы на разные темы. А также умеют высказывать собственное мнение и высказывание по тексту социального или культурного характера.

5) Лексика. Грамматика. Иностранный студент после прохождения программы показывает правильное оформление высказывания с точки зрения лексических и грамматических особенностей. При этом необходимо учитывать лексический минимум, который соответствует стандарту (до 2300 единиц).

Внеучебная деятельность.

В рамках этапа модели «Внеучебная деятельность» реализуется деятельность иностранных студентов в процессе внеаудиторных занятий. Студенты участвуют в межвузовских конференциях. В НГТУ «Европа – Россия – Азия: проблемы межрегионального диалога».

Также иностранные студенты приняли участие в ежегодном конкурсе эссе в СГУПС V Международном конкурсе на лучшее эссе иностранных студентов «Россия и восток: толерантность культур и традиций».

Также студенты приняли участие во внутривузовской IX Международной молодежной научно-практической конференции на иностранных языках «Современные тенденции мирового сотрудничества».

В Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС при Президенте РФ традиционным стал конкурс чтецов, на котором иностранные студенты читают стихотворения на русском языке.

В течение учебного года дважды проводятся литературные гостиные для иностранных студентов, первое мероприятие посвящено чтению и анализу сказок А.С. Пушкина, второе мероприятие посвящено современной русской литературе.

Также иностранные студенты приняли участие в международной акции Тотальный диктант для иностранных граждан, они выполняли тестовые задания по программе TRUD.

Следующий компонент обучающей педагогической модели – инструментальный. Он призван развить умения иностранных студентов: чтение, анализ текста, умение участвовать в дискуссии, выполнение упражнений, связанных с разными видами норм, пересказ текста, выполнение притекстовых и послетекстовых заданий, выполнение заданий, связанных с экономикой.

Последний компонент педагогической модели, оценочный, включает инструменты оценки компетенций: тесты, диагностика знаний, связанных с понятиями экономики; нормами современного русского языка, основными речеведческими понятиями. Студенты сдают итоговый экзамен по русскому языку, а также зачеты по дисциплинам «Банковское дело», «Корпоративные финансы», «Финансовый менеджмент».

На выходе обучающей модели – студенты, владеющие компетенциями.

Заключение. Реализация обучающей педагогической модели осуществляется при условии создания благоприятной среды для иностранных студентов.

Мы согласны с мнением Загоскиной И.В., которая считает, что благоприятная образовательная среда включает в себя, прежде всего комфортные и доброжелательные взаимодействия педагога и студентов, опирается на принцип взаимосодействия, взаимной поддержке и отношениях, основанных на доверии, где са-

мым важным являются деловые отношения в коллективе. Самым важным являются индивидуальность студентов, их интересы, ожидания и опасения, потребности, а также возможности студентов.

Прежде чем создать благоприятную среду для иностранных студентов, нужно заранее спланировать результат, учитывая, прежде всего, интересы и потребности студентов. Также важным при создании среды считаем ситуацию успеха, создание которой – задача педагога.

Таким образом, представленная нами индивидуальная обучающая программа может быть использована другими образовательными организациями высшего образования в процессе академических студенческих обменов.

Библиография

Григорьев А.Н., Коршунов Г.В. Интернационализация образования как направление деятельности вуза // Высшее образование в России. – 2016. – №6 (202). – С. 135–141.

Никитенко З.Н., Янченко В.Д., Никитенко Е.А., Дейкина А.Д. Творческая самореализация учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С. 7–19.

Павлушкина Т.В. Педагогическое сопровождение социальной адаптации иностранных военнослужащих в российском военном вузе (Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-sotsialnoy-adaptatsii-inostrannyh-voennosluzhaschih-v-rossiyskom-voennom-vuze#ixzz5EsZqUuis>: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2015. – 25 с.

Целищева З.А., Сильченко К.М. Проблемы межкультурной коммуникации в молодежной среде и пути их решения // Молодой ученый. – 2015. – №24. – С. 882–885.

Цыганов А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса [Текст] / А.В. Цыганов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2010. – № 136. – С. 136–143.

**Развитие риторических умений и навыков на занятиях по культуре речи
со студентами медицинского вуза**

¹Лучкина Наталья Владимировна
²Мулатова Наталья Анатольевна
³Проценко Ирина Юрьевна

¹Ростовский государственный медицинский университет, Россия
344019, г.Ростов-на-Дону, ул. Верхненольная, 5, кв. 49
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: luchkina7@mail.ru

²Ростовский государственный медицинский университет, Россия
344029, г.Ростов-на-Дону, пр. Сельмаш, 98/11, кв. 129
преподаватель
E-mail: mulatova.natalia@gmail.com

³Ростовский государственный медицинский университет, Россия
344022, г.Ростов-на-Дону, ул. М. Горького, 186
Старший преподаватель
E-mail: ir.protsenko@yandex.ru

Аннотация. Развитие риторических умений и навыков приобретает особую значимость в условиях, когда количество коммуникационных связей между людьми возрастает. Риторические умения и навыки в настоящее время стали одним из необходимых элементов профессиональной деятельности специалистов. В статье говорится о практических занятиях по культуре речи со студентами Ростовского государственного медицинского университета, тренирующими искусство понимания и продуцирования текстов различного характера. Задания курса содержат упражнения на дешифровку поликодовой информации и упражнения на развитие социальной перцепции и наблюдательности, что необходимо будущим врачам.

Ключевые слова: риторические умения и навыки, гуманитарное знание, профессиональные компетенции.
УДК 378:81'33

Development of Medical University students' rhetorical skills in speech culture classes

¹Natalia V. Luchkina
²Natalia A. Mulatova
³Irina Y. Protsenko

¹Rostov State Medical University, Russia
344019 Rostov-on-Don, Verhnenolnaia Str., 5/49
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: luchkina7@mail.ru

²Rostov State Medical University, Russia
344029 Rostov-on-Don, Selmash Ave., 98/11, Apt. 129
Teacher
E-mail: mulatova.natalia@gmail.com

³Rostov State Medical University, Russia
344022 Rostov-on-Don, M. Gorkogo Str., 186
Senior Lecturer
E-mail: ir.protsenko@yandex.ru

Abstract. The development of rhetorical skills is particularly important when the number of communication links increases. Currently rhetorical skills have become one of the essential elements in specialists' professional activities. The article deals with speech culture practical classes taught to the Rostov State Medical University students trained in the art of understanding and producing texts of various types. Class assignments include exercises on deciphering polycode information and developing social perception and observation which is necessary for future doctors.

Keywords: rhetorical skills, humanitarian knowledge, professional competence.

UDC 378:81'33

Введение. В условиях, когда культурные, экономические, информационные, транспортные и т.д. связи становятся все более обширными и тесными, трудно переоценить значимость взаимопонимания между людьми, особенно если профессия человека связана с общением. Развитие риторических умений и навыков стало общественной потребностью. Остается лишь сожалеть о том, что такие дисциплины, как «Русский язык и

культура речи» и «Риторика» не являются обязательными согласно ФГОС нового поколения. Здесь мы видим некоторое противоречие: с одной стороны, всем очевидна необходимость формирования коммуникативной, а также социально-культурной и информационной компетенций, в значительной мере связанных со знанием языков, а с другой стороны, эти дисциплины не входят в перечень обязательных предметов высшего профессионального образования.

Еще в 1996 году на симпозиуме в Берне по программе Совета Европы был поставлен вопрос о ключевых компетенциях в образовании и были определены пять ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [Зимняя 2003: 38], среди которых были названы компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, особенно значимые для работы и социальной жизни. При этом делался акцент на том, что людям, не владеющим ими, угрожает социальная изоляция. В связи с этим ставился вопрос о необходимости владения более чем одним языком. Особую значимость приобретает знание языков и развитие коммуникативных и речевых способностей в связи с возрастанием информатизации общества. Современный человек должен уметь быстро находить необходимую ему информацию, критически ее оценивать, правильно понимать, перерабатывать и использовать в своей деятельности.

Необходимость владения риторическими умениями и навыками для лиц, профессия которых связана с общением: медицинских работников, учителей, социальных работников и т.д. – бесспорна. Вот почему в Ростовском государственном медицинском университете занятия по культуре речи включены в программу вуза с 1998 года. При переходе к учебным программам по ФГОС нового поколения русский язык и культура речи является предметом, включенным в вариативную часть ООП.

Материалы и методы. При решении вопроса об определении наиболее эффективных методов по развитию риторических умений и навыков осуществлялся анализ теоретических работ и учебных пособий по культуре речи и риторике, обобщался и анализировался дидактический материал по данному предмету. Эмпирические методы (наблюдение, опытное обучение, беседа и др.) позволяли произвести отбор методов обучения, обеспечивающих оптимальный результат.

Обсуждение. Особенность гуманитарного знания состоит в том, что оно способно субъективно переживаться, и дидактический материал на занятиях по культуре речи как нельзя лучше позволяет студентам понять сложность коммуникативных процессов, убедить их в многообразии интерпретаций разными людьми одних и тех же текстов, в многообразии трактовок одних и тех же визуальных образов (взгляда, жеста, позы и т.д.), – в неоднозначности дешифровки существующих информационных кодов. Для того чтобы дидактический контекст в будущем стал контекстом практического использования полученных знаний и умений, необходимо, на наш взгляд, руководствоваться следующими принципами:

- проявление воли к пониманию;
- диалогичность;
- ориентация на Другого;
- рефлексивность;
- расширение и обогащение арсенала коммуникативных средств.

Почему речь идет о необходимости проявления волевых усилий к пониманию?

Понять – значит обнаружить смысл, а он зачастую не так легко извлекается из услышанного, увиденного, прочитанного, то есть человек должен приложить интеллектуальные усилия. Успех понимания во многом зависит от того, насколько адекватно адресат научен связывать значение используемых кодов коммуникации со смыслами. Оппозиция «значение-смысл» присутствует в любой поликодовой коммуникации, при этом значение принадлежит той знаковой системе, которая используется, а смысл является результатом волевых усилий личности к пониманию. Именно движением от значения к смыслу определяется сам процесс понимания. Безусловно, одних волевых усилий для понимания мало – надо иметь определенную базовую гуманитарную подготовку.

Остановимся на тех практических заданиях, которые развивают риторические умения и навыки наших студентов первого курса, провоцируя их интерес к русскому языку в целом и предоставляя им возможности для тренировки устных и письменных, монологических и диалогических высказываний.

Во время самостоятельной подготовки к семинарским занятиям студенты готовят свои выступления на заданную тему и тренируются в их произношении, чтобы затем выступить публично. Темы предлагаются такие, которые не оставляют их безучастными, а вызывают эмоциональный отклик. Например, в качестве первого задания студентам предлагается написать текст самопрезентации. Текст должен быть кратким, ярким и информативным. Выступающий должен постараться привлечь к себе внимание и вызвать интерес у слушателей. Надо сказать, что некоторые студенты выполняют это задание порой даже в стихотворной форме, артистично исполняют самопрезентацию в аудитории, а преподаватель имеет возможность лучше познакомиться с аудиторией и понять потенциал каждого студента.

Другие задания также будят воображение студентов, заставляя их вспомнить свой жизненный опыт: они рассказывают об интересных ситуациях, в которые они попадали, о запомнившихся событиях своей жизни; пишут монологи разного характера, например, похвальное слово какому-нибудь предмету: мобильному телефону, сумке, книге, зеркалу, кровати, настольной лампе и т.д. Причем здесь вносится следующий игровой элемент: студенты вытаскивают листок с написанным словом, обозначающим предмет, о котором им предстоит писать.

В процессе занятий мы размышляем над афоризмами разных интересных людей, в частности над афоризмами Дейла Карнеги. Например: «Многие зовут врача, когда им нужна только аудитория», «Множество людей оканчивают колледжи, научившись в подлиннике читать Вергилия и овладев таинствами исчисления, но не

получив ни малейшего представления о том, каким образом мыслят они сами». Студентам предлагается подобрать аргументацию к прочитанным утверждениям.

На занятиях по культуре речи организуются дискуссии по вопросам, которые волнуют современных молодых людей. Например, какой человек может быть назван успешным; что из себя представляет герой нашего времени и т.д.

Студенты учатся искать нужные слова для своих монологических высказываний: подбирают синонимы для обеспечения точности выражения мысли, сравнения; учатся метафоричности высказываний, применению фразеологизмов и т.д. Им предлагается составить дефиниции таких, например, понятий, как: дружба, толерантность, общительность, воспитанность, женственность, взрослость и т.д.

Особое внимание на семинарских занятиях уделяется поискам смысла прочитанных или прослушанных текстов. Палитра высказываемых мнений бывает весьма разнообразна и во многом зависит от общего уровня гуманитарной подготовки студентов. В качестве учебных текстов им предлагаются короткие истории либо притчи с заданием рассказать о заложенном в них смысле. Особую трудность представляет понимание поэтических текстов, благодаря их полифоничности и метафоричности.

Непеременным атрибутом коммуникативных процессов является диалогичность. Воспринимаем ли мы устную речь, читаем ли тексты, ведем ли разговор со своим внутренним «Я» – в любом случае мы участвуем в диалоге. По мнению М.М. Бахтина, стенограмма гуманитарного мышления – это всегда стенограмма диалога [Сенько, Фроловская 2007: 8].

Превращение «чужого» в «свое», без чего немислимо понимание, требует обязательно рефлексии. Рефлексивность – это взаимное отражение субъектов межличностного взаимодействия, приводящее к осознанию себя, своих качеств, успехов и неудач и их причин. Человек смотрится, как в зеркало, в других людей, чтобы лучше понять себя, и сам становится зеркалом для других.

На занятиях разыгрываются мини-диалоги, в которых свои реплики нужно интонировать специальным образом: произнести мягко, с угрозой, извиняющимся тоном и т.д. Все упражнения рассчитаны на эмоциональный отклик обучающихся, что оптимизирует овладение ими различных способов коммуникации. Ориентируясь на будущую профессию студентов, им предлагается составить диалоги «врач-пациент», «врач-родственники пациента» и др.

Чтобы овладеть искусством декодирования разного рода знаков, необходимо постоянно расширять и обогащать арсенал используемых средств. С этой целью на практических занятиях по культуре речи используются следующие упражнения. Вниманию студентов предлагается ряд фотопортретов. Им нужно определить, что выражает взгляд этих людей, и самим постараться воспроизвести выражение уверенности, удивления, восхищения, испуга и т.д. Другое задание связано с дешифровкой жестов. Известно, что по своему характеру и по тому, что они обозначают, какую функцию выполняют, жесты делятся на указательные, изобразительные, символические, эмоциональные, ритмические и механические. Наименьшие трудности у студентов вызывает дешифровка так называемых символических жестов («тихо», «стоп», «отлично» и т.д.), а наибольшие – эмоциональные. Но именно это особенно актуально для будущих медиков: как распознать внутреннее состояние пациента без правильной дешифровки его жестикуляции и выражения лица? Для выполнения этого задания также используются фото, а затем предлагается самим студентам воспроизвести жесты, символизирующие дружелюбие, смущение, растерянность и т.д. Используются инсценировки: необходимо жестами изобразить некий предмет, название которого человек забыл, а его собеседник должен понять сообщение. Таким образом оттачивается выразительность жестов.

Студентам медицинского университета в большей мере, чем, может быть, студентам, обучающимся по другим специальностям, надо владеть таким профессиональным умением, как социальная перцепция. На семинарских занятиях студенты учатся распознавать характер и другие личностные особенности человека по выражению лиц на фото; говорят, с кем из этих людей хотели бы встретиться и почему. Особенно эмоциональный отклик вызвало у студентов задание по определению рода занятий людей, увиденных ими на экране. Надо сказать, что практически никого из пяти мужчин и пяти женщин, чьи портреты были представлены, они не опознали, хотя это весьма известные личности. Но тем интереснее им было узнать, кем эти люди являются на самом деле. Так, улыбчивое лицо, обаятельная внешность физика, лауреата Нобелевской премии Ландау заставили студентов увидеть в нем поэта, писателя, артиста, романтика; доброго, общительного, мечтательного, раннего, талантливого человека. Маргарет Тэтчер принимали и за английскую королеву, и за актрису, и за политика, и за бизнес-вумен, и за интеллигентную бабушку, и за... ювелира. Отмечали строгость, ум, уверенность в себе, властность, деспотичность и наряду с этим жизнерадостность, коммуникабельность, доброту.

Традиционно студентам в качестве последнего задания по культуре речи предлагается написать о том, чему их научили проведенные занятия, какое значение для себя они видят в совершенствовании риторических умений и навыков.

Надо сказать, что уже позже от студентов старших курсов мы слышим сожаление об отсутствии предметов гуманитарного цикла в их программе. Становясь старше, они ясно начинают осознавать необходимость во всем том, что дает гуманитарное знание.

Заключение. В последнее время появляются новые учебные пособия по риторике и культуре речи, что во многом поможет преподавателям организовать учебный процесс методически грамотно и интересно, ориентируясь на будущую специальность студентов. Так, богатый арсенал всевозможных заданий по риторике и культуре речи можно найти в учебном пособии А.А. Ворожбитовой «Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования: учебное пособие по дисциплинам "Культура речи", "Русский язык и культура речи", "Русский язык, культура речи и делового общения", "Речевая коммуникация", "Риторика", "Педагогическая рито-

рика"». Во введении к пособию говорится: «Материалы предлагаемого учебного пособия выступают в качестве пускового механизма систематической и заинтересованной самоподготовки обучающегося. Благодаря ярко выраженной мировоззренческой и воспитательной направленности они призваны активизировать его мотивационно-волевые ресурсы, сформировать основы его готовности к речевому самосовершенствованию и тем самым заложить фундамент сознательного становления в качестве профессиональной языковой личности, сильной языковой личности диалогического, демократического, поликультурного типа» [Ворожбитова 2018: 7].

В заключение следует сказать еще об одном аспекте значимости риторического знания: категория риторического идеала позволяет рассматривать риторiku и риторические знания не только как способ овладения речью, не только как способ решения коммуникативно-речевых задач, но и как способ познания явлений более высокого уровня – системы ценностей определенной культуры, ее общеэстетических и этических моделей. В.И. Аннушкин утверждает, что «цель риторики и культуры речи – совершенствовать через стиль речи стиль жизни. Стиль жизни формируется стилем речи» [Аннушкин: Электронный ресурс]. Отсюда мы можем сделать вывод: качество нашей жизни во многом зависит от того, как мы говорим и как мы понимаем друг друга. Это и определяет значение речеведческих дисциплин.

Библиография

Аннушкин В.И. Предмет риторики и культуры речи в составе речеведческих и общегуманитарных дисциплин: [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://nestudent.ru/show.php?id=89233>

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

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования// «Высшее образование сегодня». – 2003. – №5. – С. 34–42.

Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. «Педагогика понимания». – М.: Дрофа, 2007. – 192 с.

Компьютерная игра «Вращение колеса» (Powerpoint) в обучении вьетнамцев русскому языку как иностранному

Нгуен Тхи Ханг

Хошиминский государственный университет образования, Вьетнам,
г. Хошимин, район 5, улица Ан Зыонг Вьонг, дом 280
кандидат педагогических наук
E-mail: hangnth@hcmue.edu.vn

Аннотация. Компетентностный подход в высшем обучении с целью развития компетенций у учащихся во Вьетнаме в области академической и реальной жизни заставляет преподавателей улучшать метод преподавания с поддержкой современных технологий по ориентации на компетенции, а не на знания. В обучении русскому языку как иностранному (РКИ) применение игровых технологий становится популярным во всех стадиях урока благодаря его преимуществу в привлечении мотивации у учащихся к уроку. Именно мотивация к изучению является самым важным элементом в сегодняшнем обучении, поскольку без нее у студентов не может возникнуть способность самообучения. С развитием цифровых технологий, с использованием различных компьютерных программ в обучении РКИ усиливается мотивация в обучении. В данной статье рассматривается вопрос создания игры с помощью компьютерной программы Microsoft Office PowerPoint для обучения разговорной речи учащихся второго курса в Хошиминском государственном университете образования (ХГУО).

Ключевые слова: компетентностный подход, мотивация, компьютерная игра, PowerPoint, вращение колеса, Хошиминский государственный университет образования (ХГУО).

УДК 378:811.161.1(0.054.6)

"Lucky Wheel" (Microsoft PowerPoint) computer game in teaching Russian as a foreign language to Vietnamese

Hang Nguyen Thi

Ho Chi Minh City University of Education, Vietnam
Ho Chi Minh City, District 5, An Duong Vuong Str., 280
Candidate of Pedagogy
E-mail: hangnth@hcmue.edu.vn

Abstract. Competency-based teaching, focusing on developing students' competencies in academic and daily life, compels the teachers to improve their tuition methods with the support of modern technology by concentrating on competency instead of hard knowledge. Therefore the use of game technology in teaching Russian as a foreign language becomes more popular in the academic process because of its advantage in increasing the students' motivation for learning as the most important element in teaching language. Without motivation it is impossible for students to have a desire for self-learning. It is well known that with the rapid spread of digital technology the application of teaching computer programs is one of the smartest ways to reform the tuition methods. As a result, this article discusses the "Lucky Wheel" computer game, made with the help of the PowerPoint to teach Russian to the second-year students at Ho Chi Minh City University of Education.

Keywords: competency-based learning, motivation, computer game, PowerPoint, Lucky Wheel, Ho Chi Minh City University of Education.

UDC 378:811.161.1(0.054.6)

Введение. Целью образовательной инновации во Вьетнаме в последнее время является обучение по развитию компетенций у учащихся, развитие коммуникативных навыков, самостоятельной учебы, формирования мотивации к обучению, личностной психологической установки, адаптация к проживанию в инокультурной среде. Несомненно, в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) во Вьетнаме, в частности в Хошиминском государственном университете образования (ХГУО), и преподаватель, и студенты должны во многом «поменять себя», свой метод преподавания и способ изучения для того, чтобы достичь положительных результатов в совершении компетенций. Вопрос «Как повысить и сохранить мотивацию к уроку РКИ?» представляется актуальной проблемой для педагогов.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили русскоязычные источники: теоретические (публикации ведущих специалистов соответствующей тематической области) и практические (телешоу, инструкции создания игры в вебсайте). Методы исследования – теоретические и эмпирические: анализ состояния преподавания и изучения русского языка в ХГУО, наблюдение и эксперимент по применению современной технологии обучения РКИ, в частности компьютерной игры с помощью Power Point в группе студентов второго курса. Описание хода и результатов опытно-экспериментальной работы, внедряемой в образовательный процесс; анализ и обобщение полученных данных.

Обсуждение. Разумеется, учащиеся РКИ в ХГУО приехали из разных районов Вьетнама, где применение современной технологии в обучении пока, к сожалению, не популярно. Как водится, этих поступающих удивляет университетская среда с инновационной технологией в образовании. Очевидно, что игра привлекает уча-

щихся к уроку и создает веселую атмосферу в аудитории, и это делает образовательный процесс интересным и эффективным. В сфере 4.0 со многими технологическими достижениями, игра оформляется не только на доске и на бумаге, а еще появляется на экране компьютера с картинками, звуком, текстовой информацией. И по всей вероятности, одним из перспективных способов в обучении РКИ является применение обучающих компьютерных игр на уроке РКИ по 4 видам речевой деятельности. В данной статье описана компьютерная игра «Счастливое вращение», используемая с помощью программы PowerPoint на организационном этапе урока.

Компьютерная игра – разновидность игр, в которых компьютер выполняет роль ведущего или партнера по игре, а игровое поле и возникающие по ходу игры игровые ситуации, как правило, воспроизводятся на экране дисплея или обычного телевизора [Азимов 2009: 109]. Как известно, существуют веб-сайты, где представлены игры, в которые можно сразу играть онлайн или можно загрузить в свой компьютер и адаптировать к содержанию своего занятия. Известно, что компьютерная игра создает у студентов психологическую готовность к самостоятельному обучению, что не могут создать игры, созданные по традиционному способу. В связи с этим, применение ИТ в играх привлекает внимание учащихся живой картинкой, видео, музыкой и вызывает вдохновение. Кроме того, это помогает преподавателю сэкономить время, необходимое для раздачи материала, для покупки наглядности, предметов канцелярии, для создания игр, не требует сохранения их к следующим занятиям. Подчеркнем, что большинство вьетнамских сайтов создают игры для обучения английскому языку, следовательно, преподаватель должен адаптировать содержание, подходящее к теме урока РКИ. С помощью этих веб-сайтов преподаватель не должен тратить много времени на создание игр, так как использование компьютерной программы дело не столь простое, как кажется.

Однако это требует того, что преподаватель должен иметь сертификат по овладению ИТ в обучении, в аудитории необходимо иметь проектор, экран и ограниченное количество студентов. Другими словами, не во всех учебных заведениях можно создать технологические условия. Во Вьетнаме сертификат ИТ в обучении является одним из важных условий приема на работу, в частности, на факультете у всех 9 преподавателей он имеется, поэтому для нас применение компьютерных игр в обучении вполне реально.

Компьютерная мультимедийная презентация – специальные учебные мультимедийные материалы, созданные с помощью компьютерной программы Power Point, сочетающие различные виды наглядности – текстовую, визуальную и аудиовизуальную [Азимов 2009: 110]. По опросу о выборе компьютерной программы в обучении, 22 из 22 преподавателей, работающих на нашем факультете, ответили, что всегда используют PowerPoint на своих занятиях. Наши преподаватели регулярно используют наглядность, музыку, текстовую информацию в одном файле. Это также удобно в обмене материалом со студентами после урока для повторения и изложения главного содержания урока. Презентации можно создавать в Microsoft Office PowerPoint. Ценность и главное преимущество Microsoft Office PowerPoint над остальными офисными программами – в возможности использования анимации. Использование презентаций демонстрирует, как осуществляется методика сочетания современных информационных технологий с традиционными методами обучения на уроке. В данном случае применяется наглядный метод (иллюстрация) во взаимосвязи с другими методами (игровые, словесные и т.д.), позволяющими активизировать познавательную деятельность учащихся и развивать их мышление [Субочева 2018].

Был проведен анализ занятий в двух группах одного класса второго курса ХГУО по практике речи в 2019. То есть, обучая 30 студентов класса по практике речи, преподаватель поделил его на две группы, в том числе, одна группа занималась уроком по традиционным играм, остальная группа – по компьютерной игре с программой PowerPoint. Подчеркнем, что игра была проведена в организационный момент, в целях привлечения внимания студентов и повторить изучаемые знания. Учебная атмосфера в группе с компьютерной программой оказалась живой, и все 15 студентов активно приняли участие в игре, показав себя веселыми, энергичными. В группе с традиционной игрой студенты также участвовали в игре, но количество снизилось до 10 учащихся в игре: 3 студента помогли преподавателю раздать материалы, 2 студента были заместителем жюри, потому что преподаватель не мог контролировать весь процесс, который нуждается в картинах, музыке и текстовой информации. Таким образом, положительный результат был достигнут на уроке с компьютерной игрой.

В данном эксперименте преподаватель провел 4 компьютерные игры, такие как кроссворды, отгадка скрытой коробки, палач (hangman), счастливое вращение. В результате, все игры, проводимые на бумаге или на доске, имеют много недостатков, кроме повышения активности, мотивации у учащихся, привлечения их к уроку. Такие минусы заключаются в том, что нужно тратить много времени до и во время занятия. До урока преподаватель должен распечатать, фотокопировать материалы, на уроке он клеит их на доску. В итоге, на проведение игры тратилось 7-10 минут. Компьютерная игра с PowerPoint, в которой использовались компьютерная анимация, мультимедийная музыка, картинки, звук, была проведена в аудитории как гейм-шоу по телевизору за 5 минут, благодаря тому, что не было траты времени на подготовку и проведение игры.

В рамках этой статьи описывается игра «Счастливое Вращение», способ ее проведения и результат на занятии по практике речи на любом уровне учащихся.

Во-первых, перед уроком, преподаватель дома должен был подобрать материал, а именно: картинки, видео-клипы, музыку, мелодии для каждого раунда. Напомним, что эта игра моделирована по типу телеигры «Поле чудес» на первом канале российского телевидения, но из-за ограничения времени в аудитории, преподаватель должен был адаптировать способ проведения процедуры, подходящий к содержанию и времени урока. В игре «Поле чудес» есть 3 раунда, и в каждом раунде – одно слово, которое игрок должен угадать по подсказке ведущего [Электронный ресурс: <https://www.1tv.ru/shows/pole-chudes>]. А в этой игре вопрос представляется по-разному. Возникают вопросы: как можно организовать эту игру в тесном пространстве аудитории, как можно сделать колесо или принести колесо в аудиторию для игры. Все это не удобно. Это возможно сделать с

помощью технологии, то есть компьютерной программы. В рамках данной статьи мы предлагаем знакомую большинству пользователей программу PowerPoint при создании мультимедийной игры в аудитории. Содержанием в игре может быть графика, текстовая информация, звук и видеоролики. В одной игре можно совмещать все виды, чтобы слайды были интереснее и привлекательнее, однако это усложняет деятельность многих преподавателей.

На подготовительном этапе преподаватель должен планировать, в какой части занятия нужна игра, из каких компонентов она должна состоять и какой результат получается после нее. Мы создаем план, для того чтобы могли найти подходящие материалы: тексты, видео, музыку, картинки. Необходимо помнить, что преподаватель должен сосредоточиться на важном элементе урока, а не на всем занятии.

Предлагаем, например, следующие веб-сайты, где можно найти готовые игры для обучения.

1. <https://biouroki.ru/workshop/crossgen.html> для создания Кроссворда;

2. <https://quizplease.ru/> для онлайн игр.

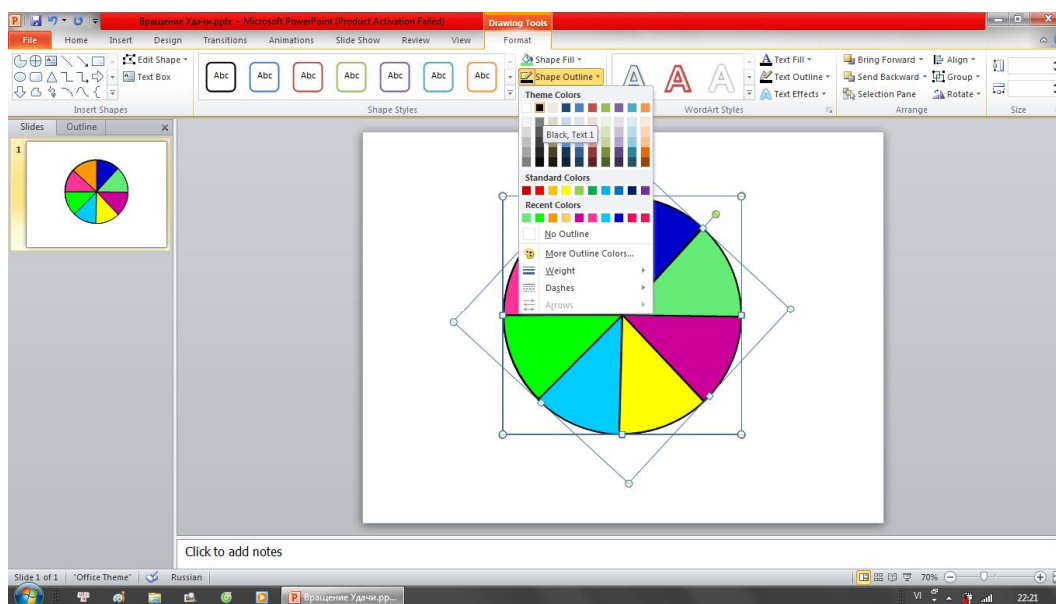
Во Вьетнаме предлагаются, в частности, видеоклипы с инструкцией по созданию игры, например:

1. <https://www.youtube.com/watch?v=F8SAkEVfWgA> для создания вращения колеса;

2. <https://www.youtube.com/watch?v=KO7RV9cw9dk> для таблицы в игре «Угадайка?»;

3. <https://www.youtube.com/watch?v=OxFYRxvqdKA> для переворота кусочки.

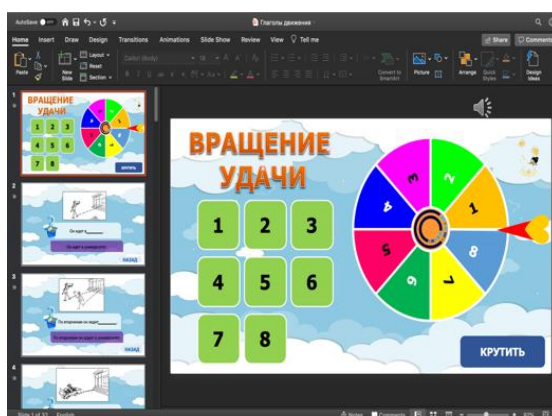
Преподаватель может загрузить модельную презентацию в свой компьютер и добавить подходящее содержание (словесный текст, видео, мелодию, картинки) для того, чтобы игра была более живой и интересной, как живая телеигра. И конечно же, с помощью ИТ колесо в этой игре может крутиться. Преподаватель может использовать ее для любого вида речевой деятельности, особенно для повторения изучаемых моделей во всех видах речевой деятельности и даже для закрепления языковых или лингвистических знаний. В рамках этой статьи, покажем коротко, как создать мультимедийное колесо с помощью PowerPoint.



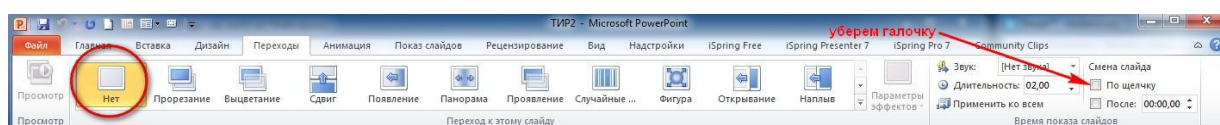
Эта игра может проводиться индивидуально или в группе. Ввиду того, что в экспериментальном классе было только 30 студентов, всех разделили на 2 группы, в каждой группе было по 15 человек.

Во время урока, на организационном этапе, преподаватель объявил учащимся правила игры и тему урока, и все вопросы были связаны с данной темой. Колесо разделили на 8 частей, зависящих от количества вопросов. Каждая часть колеса имела одну цифру, за которой был вопрос. Каждая группа поочередно крутила колесо, стрелка останавливалась на какой-то цифре, и на экране появлялся вопрос, на который игрок должен был ответить за определенное время. Группа, которая смогла ответить на вопрос, получала отметку в баллах или приз. Напротив, группа, которая не смогла ответить на вопрос, уступала свою очередь другой команде. 2 группы последовательно крутили, играли, отвечали на вопросы.

Основная задача каждого игрока – угадать слово быстрее, чем его соперники, и заработать как можно больше баллов. Стоит отметить, что на уроке по проверке лексики на табло могли загадываться как словосочетания, так и слова, написанные через дефис (при этом такой знак открывался на табло самим ведущим). На уроке по проверке грамматики на табло могли загадываться как слова, так и словосочетания с требованием спряжения глаголов, склонения, падежа, дополнения пропущенных мест, восстановления текста. Каждая группа получала выпавшее количество баллов и могла крутить колесо еще раз. Если же не было ответа, то право крутить колесо переходило к следующему игроку. Если игрок называет слово неправильно, то он выбывает из игры, а игрок, победивший в финальном раунде, считается победителем игры.



Создаем игровое поле. Откройте PowerPoint и создайте новую презентацию. В разделе **Дизайн (Design)** выберите и примените понравившийся фон оформления. В разделе **Вставка (Insert)** добавьте колесо, таблицу с цифрами, название игры, анимации, как в Приложении. В разделе **Переходы (Transitions)** отключаем переходы и смену слайдов, чтобы избежать случайных переходов по щелчку.



В разделе **Анимация (Animation)** выберите понравившиеся эффекты на выбранный элемент к содержанию игры. Кнопка «**Параметры эффектов**» позволяет настраивать более конкретно выбранное действие. У каждого вида анимации имеются собственные настройки. Раздел «**Время показа слайдов**» позволяет произвести настройки эффектов по длительности, то есть можно выбрать, когда начнет проигрываться конкретная анимация, сколько она будет длиться, с какой скоростью будет идти и так далее. Для каждого действия есть соответствующий пункт. Раздел «**Расширенная анимация**» дает возможность настроить более сложные виды действий. «**Область анимации**» позволит вызвать отдельное меню сбоку для просмотра очередности настроенных действий на одном элементе. Кнопка «**Триггер**» позволяет назначать более сложные условия для запуска действий. Особенно это полезно для элементов, на которые накладывалось несколько эффектов. Суммарно длительность проигрывания всех элементов анимации на слайде должна занимать не более 10 секунд. Есть два наиболее популярных формата – либо по 5 секунд на вход и выход, либо по 2 секунды на вход и на выход и 6 на выделение важных моментов в процессе. Для того чтобы применить какой-либо элемент слайда (будь то текст, картинка или любой другой элемент), необходимо кликнуть левой кнопкой мыши по выбранному элементу и перейти во вкладку «**Анимация**», после чего остается только выбрать понравившуюся анимацию [Электронный ресурс: <https://support.microsoft.com/ru-ru/office/ññññññ-çäää-è-ñ-ñçääååå-ïðàçåíðàòèé-powerpoint-efbbc1cd-c5f1-4264-b48e-c8a7b0334e36?ui=ru-ru&rs=ru-ru&ad=ru>].

Закключение. Одним словом, наблюдение хода занятия с применением компьютерной игры на базе программы PowerPoint в ХГУО в группе учащихся второго курса в 2019 году, опрос студентов и преподавателя, участвовавших в игре, подвели к выводу, что учебная атмосфера, мотивация студентов, удовлетворение по времени, экономия сил преподавателя в процессе подготовки занятия свидетельствуют о повышении эффективности обучения РКИ. Следовательно, студенты и преподаватель имеют шанс при использовании цифровой технологии поменять себя, повысить свою квалификацию. Таким образом, следует рекомендовать более широкое использование компьютерных игр на занятиях по развитию речи студентов языковых факультетов.

Библиография

Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М. – ИКАР, 2009. – С. 109–110.

Бодрова Е.В., Трубайчук Л.В. Компьютерные игры в обучении иностранному языку // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2012. – № 3. – С. 123–127.

Субочева М.Л, Вахтоина Е.А., Сапего И.П., Максимкина И.В. Теория и методика обучения технологии с практикумом. – М. – МПГУ, 2018. – С. 158.

Основные задачи по созданию презентаций PowerPoint. Режим доступа: <https://support.microsoft.com/ru-ru/office/ññññññ-çäää-è-ñ-ñçääååå-ïðàçåíðàòèé-powerpoint-efbbc1cd-c5f1-4264-b48e-c8a7b0334e36?ui=ru-ru&rs=ru-ru&ad=ru>

Телешоу Поле чудес. Режим доступа: <https://www.1tv.ru/shows/pole-chudes>

Обучение русскому языку как иностранному в Хошиминском государственном университете образования в условиях пандемии: практика и решения

Нгуен Тхи Ханг

Хошиминский государственный университет образования, Вьетнам
г. Хошимин, район 5, улица Ан Зьонг Вьонг, дом 280
кандидат педагогических наук
E-mail: hangnth@hcmue.edu.vn

Аннотация. Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 в 2019–2020 учебном году затронула систему образования во всем мире, в том числе, во Вьетнаме, что привело к социальному дистанцированию и самоизоляции, повсеместному закрытию начальных и средних школ, включая колледжи и университеты, а также Хошиминский государственный университет образования (ХГУО). Из-за закрытия школ и университетов в связи с распространением COVID-19 студенты не посещали аудитории 3 месяца – с февраля до мая. Университет официально перешел на дистанционное обучение с 16 марта 2020 года и получил новый практический опыт.

Ключевые слова: пандемия коронавируса, дистанционное обучение, Хошиминский государственный университет образования (ХГУО), 2020.

УДК 378:811.161.1(0.054.6)

Teaching Russian as a foreign language at Ho Chi Minh City University in the context of the pandemic: Practice and solutions

Hang Nguyen Thi

Ho Chi Minh City University of Education, Vietnam
Ho Chi Minh City, District 5, An Duong Vuong Str., 280
Candidate of Pedagogy
E-mail: hangnth@hcmue.edu.vn

Abstract. The COVID-19 pandemic has affected the educational systems all over the world, including Vietnam. Because of its spread, social distancing and self-isolation lead to widespread closures of primary, secondary schools, colleges and universities, including Ho Chi Minh City University of Education (HCMUE). Its students did not attend classes for three months from February till May 2020. Consequently, officially and professionally HCMUE switched to distance learning achieving considerable experience.

Keywords: COVID-19 pandemic, distance learning, Ho Chi Minh City University of Education, 2020.

UDC 378:811.161.1(0.054.6)

Введение. Коронавирус приводит к необходимости применения правил социального дистанцирования в некоторых областях производства и жизни. Тем не менее, это считается наилучшим тестом для проведения занятий по использованию образовательных технологий в области дистанционного обучения. Итак, решающее значение имеет готовность к переходу. С одной стороны, образовательные системы подошли к этой точке полностью подготовленными, особенно школы и вузы в больших городах, где они могут применить готовые платформы для дистанционного обучения, хотя на начальном этапе это происходит не так быстро, как хотелось бы. Например, готовность к разработке плана реагирования, который включает в себя организацию дистанционного обучения, тренировки сотрудников, преподавателей и даже студентов, что помогает быстро реагировать в данной ситуации и адаптироваться к новому положению.

Материалы и методы. В статье проведен качественный и количественный анализ состояния обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в Хошиминском государственном университете образования (ХГУО), описан практический опыт решения проблемы организации образовательного процесса в период пандемии COVID-19 на материале официальных объявлений руководства университета, протоколов профессиональных собраний, отчета о проведении онлайн-обучения и оценки преподавателей. Методами явились объективно-аналитический и наблюдение за ходом академического процесса в дистанционном формате.

Материалы и методы. В статье проведен качественный и количественный анализ состояния обучения РКИ в ХГУО в пандемии COVID-19 по материалам официальных объявлений руководства университета, протокола профессиональных собраний, отчета о проведении онлайн-обучения и оценки преподавателей. В результате методами исследования являются наблюдение академического процесса в виртуальном виде и объективно-аналитический. Анализ практических мер по переходу на дистанционный формат работы, внедряемой в образовательный процесс; анализ и обобщение полученных данных.

Обсуждение. Описание ситуации. Ректорат ХГУО, получив объявление о социальном дистанцировании, ректорат принял решение по переходу на дистанционный формат обучения для уменьшения потерь в обучении. Академический отдел дал всем факультетам право выбрать форму обучения, формат экзаменов. Предоставили различные формы стратегий проведения занятий, такие как:

– 30% времени обучение онлайн, 70% – офлайн;

- 50% времени обучение онлайн, 50% – офлайн;
- 70% времени обучение онлайн и 30% – офлайн.

При этом экзамены и контрольные работы проводились в конкретных условиях по каждой дисциплине. Ректорат предложил преподавателям перестроить свою программу и всецело отвечать за качество обучения. Преподаватели и студенты связываются через E-mail, Facebook, Whatsup, Zoom, MS. Teams, т.е. медийные средства, чтобы сообщать студентам установочную информацию и подсказывать им, что они должны делать в сложившейся ситуации, а транслировать детализированный план работы. Преподаватели должны решить, какие темы программы можно проводить онлайн, какие обязательно следует проводить прямо после карантина в аудитории. Значит, работа проводится поэтапно, так как никто не может знать, когда пандемия закончится и когда появится возможность вернуться к нормальному ритму жизни.

Поэтому на нашем факультете наши коллеги договорились вести занятия по стратегии 50% онлайн, 50% оффлайн. Теоретическая часть урока была переведена на работу в онлайн формате, а практическая – была перенесена на следующий семестр в традиционной форме. Когда урок был переведен в форму онлайн через программу Zoom, студентов попросили подготовиться к занятиям: во время конференции они слушали лекции, консультировались с преподавателями. По поводу практики речи, студенты или записывали видеоклипы, запись отправляли преподавателям для проверки, или сразу во время конференции они презентовали свою работу перед виртуальной аудиторией.

Преимущества организации дистанционного обучения. За время социального дистанцирования мы получили некоторые преимущества, которые помогли нам преодолеть трудности и сохранить качество обучения.

Во-первых, ректорат быстро реагировал на ситуации и решительно выполнял программу. В целом, у нас изначально все было очень четко организовано, нас сразу заранее всему обучили, мы прошли тренинги, поэтому не было никакой паники. Нельзя не отметить готовность университета в постройке платформ LMS и организации тренировочного курса для преподавателя. На базе этого преподаватели познакомились с LMS, со способами проведения уроков через Интернет с помощью глобальной подготовленной программы на самом базовом уровне. Преподаватели, особенно молодые, быстро обучились способам работы в режиме онлайн. А пожилые преподаватели сначала сразу отказались от онлайн обучения из-за низких цифровых знаний, но постепенно адаптировались. Сейчас уже практически каждый знает, как написать свое имя в конференции, как включить/выключить микрофон и камеру, как писать на доске, поделиться файлом. Преподаватели сократили ненужное содержание, сохранив только основное, и нашли метод передавать его студентам через Интернет. С помощью Интернета работа преподавателя облегчается в несколько раз. Используется социальная сеть, как: Facebook, Zalo, Zoom, Google classroom, Microsoft Teams, Google Meet. Скажем, в таких программах, как Zoom (одна из самых популярных программ удаленной конференц-связи, где часто проводятся рабочие встречи и онлайн-занятия), можно дать себе какое угодно имя, поставить веселый фон и таким образом развлекаться. Каждое занятие было проведено в определенное время по расписанию, чтобы студенты не могли участвовать во всех.

Во-вторых, в нашу цифровую эру в обществе для онлайн-образования имеется все необходимое: широкий набор интернет-ресурсов, учебники в цифровом формате и даже бесплатные образовательные программы для проведения конференции, занятий, программы для создания тестов и т.п. Студенты связываются с преподавателями по видеосвязи и таким образом посещают занятия, не выходя из дома: удобно, безопасно, а главное – знания продолжают поступать без перерыва. Тем не менее, по практике речи для развития говорения и слушания, благодаря Zoom, Microsoft meeting, преподаватель ведет непосредственно онлайн-конференции, занятия проходят практически также, сохраняется почти такое же живое общение. Студенты за камерой работают индивидуально или группой, обсуждают вопросы, аргументируют проблемы. Программа Zoom удобна с той точки зрения, что там имеется онлайн-доска, есть возможность комментировать все, что написано на экране. Допустим, если мы проверяем домашнее задание, то я просто пишу правильный ответ прямо в учебнике, это все показывается студентам на экране, и они сами проверяют, так как у меня нет возможности собрать у студентов тетради.

Сложности организации дистанционного обучения. Конечно, такая форма обучения имеет и свои недостатки. Не только преподаватели, но и сами студенты перечислили главные недостатки дистанционного обучения во время пандемии коронавирусной инфекции.

Во-первых, низкое качество интернет-соединения. В большинстве домохозяйств доступ к технологиям может быть различным, а доступ к высокоскоростному Интернету или смартфонам связан с материальными возможностями домохозяйств даже в странах со средним уровнем дохода. Когда преподаватель проводит урок в Zoom, студенты, находящиеся в городе, могут быстро подключиться и действовать, а в отдаленных районах качество Интернета оставляет желать лучшего. Кто-то подключен через Wi-Fi, кто-то дома, но Интернет постоянно зависает, или в помещении какой-то шум, и тогда нужно просить отключить микрофон, и, конечно, урок останавливается.

Во-вторых, низкая цифровая грамотность преподавателей. Некоторые преподаватели сразу отказываются проводить занятия онлайн. Они не умеют и не хотят учиться строить занятия в такой форме. Некоторые преподаватели оказались не готовы к такому резкому переходу на удаленный формат обучения.

В-третьих, основными проблемами для большинства преподавателей стали плохая дисциплина учащихся, проверка домашних заданий и технические неполадки. Большие трудности вызывает проверка домашней работы, поскольку преподаватель не может собрать у студентов тетради, а проверять то, что написали в электронном виде, очень неудобно. Проверка работ затруднена, потому что проверять с экрана компьютера работы трудно, кое-как сфотографированные и кое-как пересланные на электронную почту работы вызывают трудно-

сти у преподавателя. Если преподаватель должен слушать записи, смотреть видеоклипы, он в это же время должен заметить какие-то ошибки по грамматике, произношению. Это требует от него много сил и времени. Конечно, при использовании наглядности онлайн-урок имеет место быть, но слушать лекции по теоретическим дисциплинам довольно скучно.

В-четвертых, низкий уровень мотивации самих студентов. Преподаватель жалуется на невозможность проверять домашние задания и следить за тем, кто в виртуальной аудитории реально занимается, а кто «сачкует».

Как всегда, есть в группе студенты ответственные, желающие учиться, мотивированные: они активно работают, стараются выполнять все задания. А есть те, кто формально присутствует, а фактически не выходит на связь и не включается в работу. Хотя в списке тех, кто участвует в занятии, он присутствует. Например, когда мы требуем от студентов использовать Zoom на занятии и открыть камеру, не все выполняют данную просьбу. Одни говорят, что у них нет камеры, другие – что им неудобно ею пользоваться. В этой ситуации мы не можем уследить за каждым обучающимся. Когда мы задаем вопросы, они могут сделать вид, что их Интернет не работает и они не слышат вопрос. Или выключают микрофон, выходят из конференции и через минуту возвращаются обратно.

Проблемой является также определение количества домашних заданий. Каждый преподаватель-предметник задает свои задания, которые студенты должны выполнять каждый день. Для студентов вся нагрузка распределяется на вечернее время, выполнение затягивается до 11 вечера. Они жалуются на большое количество заданий.

Заключение. Несмотря на некоторые проблемы и недостатки, дистанционное обучение – это лучше, чем ничего в подобных обстоятельствах. По нашему мнению, дистанционное образование, конечно, нельзя сравнивать с обучением в классическом формате, с живым общением, но при всех недостатках это все-таки реальная форма обучения.

Библиография

Официальные Объявления ХГУО – № 34, № 91, № 95.

Протоколы профессиональных собраний факультета русского языка. 2020 г.

Отчет о проведении онлайн-обучения факультета русского языка. 2020 г.

Формирование тезауруса будущего филолога в рамках послевузовского образования в Казахстане

Саяхмет Салика Санатқызы

Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Казахстан
050040, г. Алматы, пр-т аль-Фараби, 71
докторант
E-mail: saya_0608@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования тезауруса будущего специалиста. В ней представлен краткий обзор определений термина «тезаурус». В работе отмечается, что в многоуровневой системе образования Республики Казахстан, основанной на кредитной технологии обучения, осуществляется ряд изменений в госстандартах по всем направлениям подготовки специалистов. Автором представлена попытка показать, что поэтапное, системное и глубокое изучение профилирующих дисциплин (в частности, в рамках послевузовского профессионального образования) с целью формирования специального словаря (тезауруса) будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки будущего филолога. Для иллюстрации приведены примеры дисциплин из обновленных образовательных программ по специальности «Русская филология» (магистратура, докторантура) Казахского национального университета имени аль-Фараби.

Ключевые слова: тезаурус, специалист, многоуровневая система образования, образовательная программа, профилирующие дисциплины.

УДК 811.161.1

Forming future philologist's thesaurus in the framework of postgraduate education in Kazakhstan

Salika S. Sayakhmet

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
050040 Almaty, Al-Farabi Ave., 71
Doctoral Student
E-mail: saya_0608@mail.ru

Abstract. The article focuses on the problem of forming a future specialist's thesaurus providing a brief overview of the definitions of the term "thesaurus". The paper notes that the multi-level education system of the Republic of Kazakhstan, based on the credit technology of training, undergoes a number of changes in state standards in all areas of training specialists. The author attempt to show that a step-by-step, systematic and in-depth study of major disciplines (in particular, within the framework of postgraduate professional education) in order to form thesaurus as a special dictionary will help to improve the quality of future philologists' professional training. The paper gives examples of academic subjects from the updated educational master's and doctoral programs in the "Russian Philology" specialty taught at Al-Farabi Kazakh National University.

Keywords: thesaurus, specialist, multi-level education system, educational program, major disciplines.

UDC 811.161.1

Введение. На сегодняшний день государственный образовательный стандарт требует, чтобы в языковую компетенцию студента входило общее владение языком и лексико-грамматическим материалом, являющиеся актуальными для профессионально-ориентированной речевой деятельности каждого конкретного обучающегося. Необходимыми при этом считаются навыки свободного владения стратегией и тактикой выбора лексического материала, применяемого в учебной, учебно-научной, научно-исследовательской и профессиональной деятельности.

В условиях социальных изменений можно заметить возрастающие требования к профессиональной подготовке специалиста, ответственного за подготовку культурных, гуманных людей, способных реализовать личные и общественные решения. На фоне данных изменений и принципах взаимодействия знаний из различных наук возникает ситуация «информационного и терминологического взрыва», которую нужно мастерски разрешать. В этой связи особую актуальность приобретает проблема формирования тезауруса будущего специалиста.

Приведем основные определения тезауруса. В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее определение данного слова: «Тезаурус – словарь, стремящийся дать описание лексики данного языка во всем объеме и полноте» [Ожегов 2016: 1360]. А.О. Лавренова в Библиотечной энциклопедии отмечает, что термин «тезаурус» имеет древнее происхождение, и впервые его применил еще в XIII веке Брунетто Латини в труде «Книга о сокровище». В то время тезаурусы состояли без всякой связи с потребностями информационной деятельности [Лавренова 2000: 30]. Со времен первого тезауруса и до сегодняшнего дня идет постоянная трансформация данного типа словаря, применяемого во многих сферах знаний и пользующимся широкой популярностью во всем мире. В «Словаре русского языка» дается следующее определение: «Тезаурус, в общем смысле – специальная терминология, более строго и предметно – словарь, собрание сведений, корпус или свод полномерно охватывающие понятия, определения и термины специальной области знаний или сферы деятель-

ности, что должно способствовать правильной лексической, корпоративной коммуникации (пониманию в общении и взаимодействии лиц, связанных одной дисциплиной или профессией); в современной лингвистике – особая разновидность словарей, в которых указаны семантические отношения (синонимы, антонимы, паронимы и др.) между лексическими единицами. Тезаурусы являются одним из действенных инструментов для описания отдельных предметных областей» [Словарь русского языка 1998: 688]. В наших исследованиях данное определение понятия тезауруса нами берется за основу.

На сегодняшний день выделяют такие качества подготовки специалиста в условиях информационного общества, как:

- владение информационными и педагогическими технологиями;
- представление о сущности и элементах информационной картины мира;
- сформирование научно-педагогического стиля мышления;
- стремление к непрерывному образованию и росту профессиональной компетентности средствами традиционных и постоянно совершенствующихся информационных педагогических технологий и средств.

В середине прошлого века языковые тезаурусы стали использоваться как инструмент для создания информационно-поисковых тезаурусов в различных сферах деятельности. Стали появляться словари, которые были не просто перечнем слов, а источником сведений по определенному вопросу в конкретной области знаний. Развивая идею о том, что языковой тезаурус представляет собой лингвистический конструкт, воссоздающий лексическую систему языка в виде семантических связей слов, что позволяет использовать его как систему поиска нужной информации, нельзя не согласиться с мыслями Ю.Н. Караулова о том, что словом «тезаурус» можно назвать и когнитивную систему поиска информации [Осокина 2011: 164].

Материалы и методы. Концепция развития системы образования Республики Казахстан определила новую модель школьного, довузовского, вузовского и послевузовского образования [Электронный ресурс: education.kz]. Мы видим на практике, что распространенная в США и большинстве стран Европы кредитная система обучения является наиболее гибкой и эффективной. Она предоставляет возможность академической мобильности студентам/магистрантам. Кроме того, отмечается востребованность выпускников в быстро меняющихся условиях рынка труда, что обусловлено гибким планированием современных академических программ. Без всякого сомнения, можно сказать, что кредитная технология обучения направлена на повышение уровня самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации и дифференциации образования, альтернативности образовательных систем и учебных заведений. За последние несколько лет система образования Республики Казахстан прошла серьезный путь реформирования: утверждены и поэтапно вводятся государственные образовательные стандарты на всех уровнях образования: бакалавриате, магистратуре и докторантуре [Электронный ресурс: education.kz]. В данном исследовании мы использовали сравнительно-сопоставительный, структурный и эмпирический методы, применив также теоретический анализ на уровне сравнения и обработки данных.

Обсуждение. С целью качественной подготовки специалистов для научной и образовательной сферы высших учебных заведений Казахский национальный университет имени аль-Фараби предлагает программу, разработанную преподавателями кафедры русской филологии и мировой литературы. Она направлена на формирование профессиональной личности специалиста (магистра педагогических наук) и специалиста высшей квалификации в области методики преподавания русского языка и литературы (PhD доктор). По образовательному направлению специальностей «Русский язык и литература» и «Русская филология» представлены каталоги дисциплин, утвержденные Министерством образования и науки Республики Казахстан (Нур-Султан, 2020). Каталог дисциплин помогает выстроить индивидуальную траекторию по образовательной программе, представленной циклами дисциплин: цикл общеобразовательных дисциплин, цикл базовых дисциплин и цикл профилирующих дисциплин. Цикл общеобразовательных дисциплин включает дисциплины обязательного компонента, которые определяются Государственным общеобразовательным стандартом и являются обязательными для всех обучающихся по образовательной программе [Каталог дисциплин на 2019-2020 учебный год].

Рассмотрим ряд лингвистических дисциплин, способствующих эффективному формированию базового тезауруса преподавателя русского языка и литературы. В перечень обязательных дисциплин в магистратуре входят такие, как «Герменевтика художественного текста», «Лингвистика текста», «Новые парадигмы литературоведения», «Новые парадигмы языкознания», «Технологии научного исследования в филологии». В качестве элективных дисциплин представлены «Восточный литературный Ренессанс», «Гендерное литературоведение», «Лингвистическая имиджелогия», «Новые направления внешней лингвистики», «Художественный дискурс литературы русского зарубежья», «Коммуникативная лингвистика» и др. [Каталог дисциплин на 2019-2020 учебный год].

К обязательным курсам следующей ступени – докторантуры, относятся: «Методы научных исследований», «Методология подготовки научной статьи», «Научные доминанты русской филологии второй половины XX века – начала XXI века», «Академическое письмо». В цикле элективных предусматривается изучение следующих курсов: «Междисциплинарные исследования в литературоведении», «Междисциплинарные исследования в языкознании», «Методология современных лингвистических исследований», «Эволюцию русского реализма XX века», «Научно-исследовательское проектирование в литературоведении», «Научно-исследовательское проектирование в языкознании» и др. [Каталог дисциплин на 2019-2020 учебный год].

Материалом для формирования и пополнения тезауруса будущего филолога являются учебно-методические комплексы, специальная и дополнительная литература по направлению подготовки обучающихся. Для иллюстрации возьмем описание дисциплин вузовского компонента профилирующего цикла образова-

тельных программ специальности «Русская филология» в послевузовской профессиональной подготовке (магистратура, докторантура). Например, в образовательной программе магистратуры представлена дисциплина «Новые парадигмы языкознания», направленная на изучение новейших технологий и методов анализа фактов языка, принципов исследования лингвистических феноменов в рамках современных научных направлений и школ лингвистики. Цель дисциплины – сформировать способность критически оценивать теоретические основы антропоцентрического полипарадигмального языкознания, чтобы применить их в процессе научно-исследовательских изысканий. Отметим, что данный учебный курс направлен на формирование теоретико-методологической основы научного исследования, в частности лингвистического. В ходе изучения дисциплины предусматривается сформировать у магистрантов следующие способности:

- выявить актуальные проблемы, возникшие на стыке языкознания и других гуманитарных наук, а также проблемы, связанные с малоизученными сторонами языка, с нерешенными проблемами русистики;
- применить знание основных концепций, теоретических основ и направлений в области современного языкознания при выборе исходных теоретических позиций в исследовании;
- критически анализировать основные положения новых лингвистических теорий, выбирать из них наиболее адекватную для проведения исследования;
- написать аналитическое эссе, в котором дать оценку степени разработанности в современной русистике актуальных проблем русского языкознания;
- вести научную дискуссию по актуальным проблемам русского языкознания;
- аргументировать свою точку зрения, соотнося ее с основными концепциями, теоретическими основами и направлениями в области современного русского языкознания.

При изучении данной дисциплины магистранты будут изучать следующие аспекты:

- Состояние лингвистики в постструктуралистический период.
- Понятие научной парадигмы, или парадигмы знаний.
- Основные принципы лингвистики конца XX – начала XXI вв. и их реализация в русистике.
- Основные направления и школы русского языкознания: функциональная грамматика, коммуникативная грамматика, когнитивная лингвистика, семантика, лингвоконцептология, прагмалингвистика, юрислингвистика, политическая лингвистика, лингвокультурология, гендерная лингвистика, компьютерная лингвистика, корпусная лингвистика.
- Лингвоцентрический и антропоцентрический подходы к языку.
- Проблемы языковой картины мира и языковой концептуализации мира в современных парадигмах знания.
- Связь языка и культуры. Этническое и языковое сознание.

В рамках данной дисциплины на новом качественном уровне формируется (актуализируются, дополняются, конкретизируются и совершенствуются знания специальной терминологии) тезаурус обучающиеся посредством узкоспециальных терминов: *парадигма, постструктуралистический период, лингвоцентрический подход, антропоцентрический подход, функциональная грамматика, коммуникативная грамматика, когнитивная лингвистика, семантика, лингвоконцептология, прагмалингвистика, юрислингвистика, политическая лингвистика, лингвокультурология, гендерная лингвистика, компьютерная лингвистика, корпусная лингвистика, протолингвистика, младограмматизм, генеративное направление, хомскианская революция, языковая картина мира, языковая концептуализация мира* и другие.

Представленный в цикле обязательных дисциплин докторантуры курс «Научные доминанты русской филологии второй половины XX века – начала XXI века», направлен на выбор и создание научно-методологической основы для диссертационного исследования, соответствующей актуальным направлениям филологической науки. Цель дисциплины – сформировать системное видение доминирующих теорий в современной филологической науке XX-XXI веков; предусматривается решение следующих задач:

- критически оценивать полипарадигмальную сущность доминирующих теорий;
- выбирать оптимальные научно-методические основы для диссертационного исследования;
- определять актуальные проблемы современной филологии;
- реализовывать междисциплинарные проекты.

Основным направлением данного курса является изучение теорий и концепций современного полипарадигмального русского языкознания и литературоведения. В ходе изучения дисциплины сформировать у обучающихся способности:

- выделять и обособлять суть традиционных и новых доминантных научных концепций;
- обобщать результаты познания и использовать их как средство получения нового знания.
- выбирать адекватные методологические подходы исследования в области русской филологии, осуществлять их критический анализ;
- решать на профессиональном уровне нестандартные исследовательские задачи различных уровней сложности с использованием научно-методологического аппарата филологии;
- интегрировать междисциплинарные знания в исследовательский процесс;
- создавать оригинальный научный труд (статью) в области современных направлений русской филологии;
- представлять результаты научно-исследовательской деятельности научному сообществу.

Докторанты, обучающиеся по образовательной программе (PhD) «Русская филология» будут изучать следующие аспекты лингвистики и литературоведения:

- Лингвоцентрический и антропоцентрический подходы к языку.

- Картина мира как общенаучная категория.
- Внешняя и внутренняя лингвистика.
- Неомифологическое сознание в русской прозе и поэзии конца XIX – начала XX веков.
- Сравнительное изучение литератур в свете концепции диалогичности искусства.
- Семиотика как сфера научных исследований литературоведения.

В рамках изучения данной дисциплины появляется необходимость усвоения и знания таких терминов, как: *доминанты, полипарадигмальность, неофункционализм, картина мира, внешняя и внутренняя лингвистика, неомифологическое сознание, суггестивная лингвистика, рефлексивная лингвистика, ноолингвистика, тендерный подход, неофрейдизм, экзистенциализм, неопозитивизм, лингвистический экспансионизм, семиотика, эксланаторность, транскультурация, нарратология, гипертекст* и др., и их активного использования будущими специалистами в научно-исследовательской и практической, профессиональной деятельности.

На наш взгляд, использование такого поэтапного и междисциплинарного подхода к изучению научных знаний по лингвистике и литературоведению будет способствовать расширению и обогащению тезауруса обучающихся.

Заключение. Учитывая вышеперечисленное, можно прийти к выводу, что тезаурус/или специальный словарь формируется поэтапно на всех уровнях кредитной технологии образования (бакалавриат, магистратура, докторантура) и является показателем уровня образованности будущего филолога. Тезаурус специалиста определенной области представляет собой объективно существующую данность, функционирующую в качестве научно-информационной системы в профессиональной среде. На наш взгляд, он определяет структуру знания отдельного индивида и общества в целом на определенном этапе его развития. Таким образом, для более успешного формирования тезауруса послевузовского профессионального образования необходимо опираться на широкий спектр предоставленных дисциплин образовательной программы по направлению специальности, который позволит более полно сформировать содержание профессионального тезауруса. В дальнейшем это обеспечит активное использование тезауруса в учебной, научно-исследовательской и будущей профессиональной деятельности.

Библиография

Каталог дисциплин на 2019-2020 учебный год. Специальность «8D02314 – Русская филология» (Магистратура). – Алматы: КазНУ, 2019.

Каталог дисциплин на 2019-2020 учебный год. Специальность «8D02308 – Русская филология» (Докторантура). – Алматы: КазНУ, 2019.

Лавренова О.А. Есть такая запись в электронном каталоге // Библиотека. – 2000. – №2. – С. 30–33.

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 27-е издание, исправленное. – М.: Мир и образование, 2016. – 1360 с.

Осокина С.А. Лексикографические истоки лингвистической концепции тезауруса // Известия Алтайского государственного университета. – 2011. – №2-2 (70). – С. 159–166.

Словарь русского языка: в 4-х т./РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд. – М.: Рус. яз. – Полиграфресурсы, 1999. – 800 с.

О некоторых приемах развития речевой деятельности при обучении деловому общению

¹Сейтенова Венера Андреевна

²Кабулова Лола Толыбаевна

³Абдреймова Дилярам Кыдырбаевна

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

²Каракалпакский государственный университет имени Бердаха, Узбекистан
230100, г. Нукус, ул. Академика Ч. Абдилова, 1
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: s_lilian@mail.ru

³Каракалпакский государственный университет имени Бердаха, Узбекистан
230100, г. Нукус, ул. Академика Ч. Абдилова, 1
старший преподаватель
E-mail: s_lilian@mail.ru

Аннотация. Тема статьи обусловлена необходимостью обучения русскому языку специалистов, деятельность которых связана с установлением деловых контактов с Россией. В статье рассматриваются вопросы формирования монологических и диалогических навыков ведения переговоров, возникающих в процессе коммерческой деятельности.

Ключевые слова: профессиональное общение, деловая речь, переговоры, речевые умения, навыки, упражнения, речевое действие, коммуникативная задача.

УДК 378.881.161.1

Techniques of developing speech activity in business communication training

¹Venera A. Sejtenova

²Lola T. Kabulova

³Dilaram K. Abdreymova

¹Karakalpak State University named after Berdakh, Uzbekistan
230100 Nukus, Academician Ch. Abdirov Str., 1
Senior Teacher
E-mail: s_lilian@mail.ru

²Karakalpak State University named after Berdakh, Uzbekistan
230100 Nukus, Academician Ch. Abdirov Str., 1
Candidate of Sciences (Philology)
E-mail: s_lilian@mail.ru

³Karakalpak State University named after Berdakh, Uzbekistan
230100 Nukus, Academician Ch. Abdirov Str., 1
Senior Teacher
E-mail: s_lilian@mail.ru

Abstract. The topic of the article is brought about by the necessity to teach the Russian language to specialists establishing business contacts with Russia. The paper discusses the issues of forming monological and dialogical skills of conducting negotiations, important for sustaining commercial activity.

Keywords: professional communication, business speech, negotiations, speech skills, skills, exercises, speech action, communicative task.

UDC 378.881.161.1

Введение. В условиях интенсивно развивающихся международных контактов и связей республик Узбекистан и Каракалпакстан с другими странами высокий уровень владения русским языком является обязательным условием осуществления экономического сотрудничества на территории ближнего зарубежья. Как учебный предмет, русский язык представляет собой один из компонентов общей системы подготовки специалистов в вузе. Выпускникам вузов, работающих в различных государственных учреждениях, международных организациях, внешнеторговых предприятиях, необходимо осуществлять деловые контакты по различным вопросам. Неотъемлемой частью профессиональной деятельности специалистов данного профиля является работа, направленная на заключение внешнеторговой сделки с иноязычным партнером, осуществление которой невозможно

без предшествующей беседы или переговоров в устной форме на русском языке. Устные переговоры, на наш взгляд, наиболее полно отражают специфику профессионального общения специалистов в области внешне-экономических связей и являются доминирующим способом согласования условий проекта контракта.

Материалы и методы. Речевое воздействие всегда осуществляется при помощи языковых средств, поэтому успех переговоров зависит от степени владения участниками рабочим (в нашем случае русским) языком, т.е. от сформированности целого ряда речевых навыков, обеспечивающих как правильное оформление высказываний средствами русского языка, так и адекватное понимание речи партнера по общению. Исходя из этого, в рамках нашей статьи мы попытались рассмотреть вопросы формирования навыков монологической и диалогической речи в ситуации переговоров, возникающей в процессе будущей профессиональной деятельности специалистов по внешнеэкономическим связям. Экспериментальные данные показали, что наибольшее влияние на успешное овладение иноязычной речью оказывает высокий уровень развития операций анализа-синтеза, языковой догадки и памяти.

Обсуждение. В ходе реализации коммерческих операций используются и устное и письменное общение, но предпочтение, как отмечает целый ряд специалистов в данной области (К.А. Павлов, К.Г. Воронов, Н.Н. Герчикова и др.), отдается устному контактному общению, устным переговорам, что, видимо, объясняется наличием у него ряда особенностей, вытекающих как из специфики устного речевого общения в целом, так и из характера коммерческой деятельности.

Анализ существующей литературы по переговорам [Лебедева, Мицич 1987], а также беседы со специалистами показали, что переговоры имеют определенную структуру, которая вытекает из специфики речевого общения в рамках коммерческой деятельности, самой логики «переговорной» ситуации и деятельности в ней человека. Характерными и значимыми в модели переговоров являются следующие четыре этапа:

- I. Установление контакта с партнером.
- II. Выяснение и уточнение позиций.
- III. Отстаивание позиций.
- IV. Согласование позиций и принятие решений.

Как видно из приведенной модели, участникам переговоров приходится решать большое количество разнообразных коммуникативных задач. Учитывая это, а также и то, что переговоры ведутся без немедленного привлечения справочного материала и участникам необходимо держать в памяти огромный запас информации, им должна предшествовать тщательная подготовка. Последняя предполагает владение участниками целым комплексом речевых умений, вытекающих, прежде всего, из модели переговоров, а также особенностей речевого общения специалистов данного профиля. Рассмотрим те умения, которые необходимы для продумывания и правильного выбора речевых действий, определяющих ход обсуждения:

А) удержать в оперативной памяти всю информацию, излагающуюся сторонами по обсуждаемым вопросам (факты, цифры, аргументы, контраргументы партнера, альтернативные предложения и т.д.);

Б) быстро извлекать из долговременной памяти слова и выражения, касающиеся как сути обсуждаемого вопроса, так и речевые формулы и заполнители пауз, последние играют особо важную роль при необходимости выиграть время для обдумывания ответной реплики;

В) прогнозировать начало и продолжение реплик партнера в смысловом плане, а также дальнейшего хода переговоров, что позволит заранее подготовить ответ на высказывания партнера.

Данные умения явились определяющим фактором для создания системы упражнений, преследующих достижение двух целей:

- а) развития речевых механизмов;
- б) усвоения, запоминания, воспроизведения материала, нужного для умений вести деловые переговоры.

Предлагаемая нами система упражнений рассчитана на групповые занятия с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Задача преподавателей состоит в том, чтобы строить индивидуальную работу на основе диагностики психологических механизмов протекания психических процессов, которые, как правило, имеют различный уровень развития. Наибольшее влияние на успешное овладение иноязычной речью, как известно, оказывает высокий уровень развития операций анализа-синтеза, языковой догадки и памяти.

Индивидуальное обучение реализуется за счет использования различного объема предлагаемой информации, повторяемости необходимого для усвоения материала на новом, более высоком уровне.

Память, безусловно, занимает в процессе развития речевой деятельности значительное место [Репкина 1972]. Для понимания сообщения или в процессе высказывания на неродном языке необходимо удержать в памяти все предыдущие слова до тех пор, пока не будет закончена фраза. В противном случае не удастся понять фразу слушающему и построить ее говорящему. Объем оперативной памяти зависит от информативности материала. Поэтому предлагаемые задания даны с постепенным нарастанием количества информации за счет детализации уточнений, введения слов в ином значении, введения информации, содержащей фактические данные. Например, в ситуации «Заключение договора на поставку товара» могут быть использованы следующие задания:

а) прослушайте фразу «Мы считаем заключение договора возможным при выполнении данных условий», повторите ее; б) прослушайте фразу «Мы согласны заключить сделку при выполнении условий, оговоренных во время предыдущей встречи», повторите ее; в) прослушайте фразу «Мы считаем, что заключение договора на данных условиях не представляется возможным», повторите ее; г) прослушайте две фразы «Считаем, что заключение сделки на данных условиях не приемлемо для нас. Ситуация на рынке меняется не в нашу пользу, так как спрос на данный товар падает», повторите ее; д) прослушайте текст «Мы изучили сложившуюся ситуацию на рынке и пришли к выводу, что спрос на данный товар падает. Поэтому заключение договора на

оговоренных ранее условиях не представляется возможным. Считаем оправданным пересмотреть первоначальную цену за единицу товара», повторите ее; е) прослушайте еще раз предыдущий текст и задайте уточняющие вопросы к нему; ж) прослушайте текст «Японская компания «Soni» занимает в мировой электронике пятое, а в европейской – четвертое место, в производстве электробытовых приборов – шестое место в мире, а в производстве сотовых телефонов – второе место в мире вслед за американской компанией «Aurfon», повторите ее.

Как видно из приведенных заданий, количество слов во фразе увеличивается, запоминаемая единица усложняется, постепенно модифицируется от фразы к единице из двух фраз и далее до текста. При такой работе у учащихся развивается не только оперативная память, но и вырабатываются навыки построения высказываний.

По мере овладения иноязычной речью у учащихся появляется потребность в более свободном использовании приобретенного лингвистического опыта – творчески использовать в своей речи полученные знания, навыки и умения. Оптимальным средством для этого является прием синонимической замены языковых конструкций и форм в собственных высказываниях. В процессе ведения деловых переговоров выбор языковых конструкций и форм находится в тесной связи не только с выражаемым содержанием, но и с необходимостью сохранить стилистические нормы деловой речи. Стилиобразующие признаки деловой речи проявляются на уровне синтаксиса и лексики, специфическими чертами которых являются выраженный предикативный характер, доминирующая роль имен, в основном, отглагольного образования в полупредикативной функции, употребление вспомогательных глаголов с модальным значением и т.д. Приведем образцы заданий по развитию навыков синонимической замены:

а) прослушайте словосочетание «имеем намерение», эквивалентом какого односложного глагола оно является; б) прослушайте словосочетание «выражаем уверенность», эквивалентом какого слова разговорного стиля оно является; в) замените приведенные слова на эквивалентные сочетания делового языка: благодарим, удивлены, готовы, хотим, сожалеем; г) прослушайте фразу «Мы хотим заключить соглашение по купле-продаже», замените подчеркнутое глагольно-именное сочетание; д) прослушайте предложение «Фирма поставляет средства оргтехники», замените глагол на глагольно-именное сочетание.

На уровне лексики можно предложить задания типа:

- замените выделенные слова в предложениях синонимичными из данных в скобках (стартовый, финансирование, сбыт, продукция, пролонгация):

а) «Мы выражаем готовность к продлению договора»; б) «Банк осуществляет субсидирование крупных строительных объектов»; в) «Фирма оказывает услуги по реализации товара»; г) «Первоначальный капитал компании составлял 10 миллионов».

Такое задание можно усложнить, предоставив учащимся самостоятельно находить эквиваленты словам при наличии у них лингвистического опыта. Далее можно предложить учащимся составить диалог на определенную тему. Например:

- представьте себя в ситуации «Обсуждение проекта контракта», «Заключение сделки по купле-продаже» и составьте диалог, опираясь на ключевые слова и словосочетания: «условия оплаты», «предварительная оплата», «безналичная оплата», «неустойка», «срок передачи», «передача товара», «единица товара» и т.п.

Лингвистический опыт и особенно выработанные речевые стереотипы дают возможность перехода к формированию у них механизма вероятностного прогнозирования, под которым принято понимать «способность человека использовать информацию, имеющуюся в его прошлом опыте, для прогноза вероятности наступления тех или иных событий в предстоящей ситуации» [Фрумкина 1971: 58-60]. Формирование данного механизма является особенно важным для участников переговоров в силу специфики их деятельности.

Умения предвосхищать высказывание партнера по переговорам можно выработать при целенаправленном и повторяющемся выполнении заданий, связанных с прогнозированием.

Приведем образцы заданий:

а) прослушайте существительное «лицензия», назовите определения, с которыми оно употребляется; б) прослушайте глагол «производить», назовите существительные, с которыми он употребляется; в) составьте с полученными словосочетаниями предложения; г) прослушайте речевое клише «представлять интересы», назовите ситуации, в которых оно употребляется; д) самостоятельно составьте ситуацию, в которой употребляется речевое клише «оказывать услуги»; е) прослушайте начало предложения «Договор на поставку товара предусматривает...», закончите его; ж) прослушайте текст два раза, воспроизведите пропущенный смысловой кусок.

Заключение. Планомерная и целенаправленная работа по развитию речевых механизмов на базе русского языка способствует формированию навыков восприятия и порождения устных высказываний, необходимых для ведения переговоров, активизирует речемыслительную деятельность обучаемых. Работа на основе приведенных заданий расширяет возможность учащихся в продуцировании высказываний и позволит им адекватно участвовать в процессе деловых переговоров на русском языке.

Библиография

Лебедева М.М. Уметь вести переговоры: практические рекомендации по подготовке к ведению переговоров. – Москва, 1991. – 72 с.

Милич Предраг. Как проводить деловые беседы. – М.: «Мысль», 1987. – 208 с.

Репкина Г.В. Память в обучении языку. // В кн. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. Под ред. А.А.Леонтьева, Т.В.Рябовой. – Москва, 1972. – С. 54-69.

Фрумкина Р.М. Вероятность прогнозирования элементов текста и речевое поведение. – Москва, 1971. – 199 с.

Лингвориторический подход к формированию читательской компетенции учащихся

Серпикова Марина Борисовна

Российский университет транспорта, Россия
127994, г. Москва, ул. Образцова, 9, стр. 9
доцент
E-mail: serpikova_mb@mail.ru

Аннотация. В статье идет речь о применении интегративного лингвориторического подхода в преподавании литературы. На примере текста произведения А.И. Солженицына раскрывается потенциал малой прозы в формировании читательской компетенции учащихся средней школы и оптимизации образовательного процесса.

Ключевые слова: лингвориторический подход, языковая личность, поэтика, интерпретация литературного текста, читательская компетенция.

УДК 372.882

Linguistic & rhetorical approach to forming students' reading competence

Marina B. Serpikova

Russian University of Transport, Russia
127994 Moscow, Obratsova Str., 9, Bld. 9
Associate Professor
E-mail: serpikova_mb@mail.ru

Abstract. The article focuses on the use of the integrative linguistic & rhetorical approach in teaching literature. Drawing on A.I. Solzhenitsyn's text, the paper reveals the potential of small prose in the formation of secondary school students' reading competence and optimization of the educational process.

Key words: linguistic & rhetorical approach, linguistic personality, poetics, interpretation of literary text, reading competence.

UDC 372.882

Введение. Крайне низкая читательская компетентность учащихся – это большая проблема современности, которую пытаются решить ученые-филологи, методисты, вузовские преподаватели и учителя средней школы. Анкетирование студентов-первокурсников, недавних школьников, показало, что художественная литература перестала быть для них источником эстетического наслаждения или духовного развития [Дьяконова 2018: 14]. Но именно эти два фактора являются первостепенными при формировании у школьников читательской компетенции, которая предполагает следующие умения:

– «целостно воспринимать художественное произведение с учетом авторской позиции; раскрывать конкретно-историческое и общечеловеческое содержание художественного произведения с опорой на культурно-исторический контекст творчества писателя;

– интерпретировать художественные произведения на основе личностного восприятия с опорой на ближайшие и удаленные контексты творчества писателя, систему элементов текста, участвующую в формировании эстетического впечатления;

– использовать различные литературоведческие источники, систему понятий и терминов в процессе анализа художественного произведения, который является необходимым условием научности интерпретации;

– анализировать и оценивать художественное произведение с опорой на следующие операционные умения: выявлять внутритекстовые связи, выделять уровни структуры произведения, устанавливать иерархические связи между ними, моделировать отдельные тексты и художественные структуры целых групп художественных произведений, литературных направлений, соотносить фрагмент с текстом, текст с системой текстов» [Овсянникова 2016: 23-24].

Особую роль в постижении смысла художественного произведения играет читательская интуиция, понимаемая в психологии как пронизательность, непосредственное постижение истины без логики, основанное на предшествующем опыте. Если читательская компетенция подразумевает знание законов литературы, правил и норм, позволяющих планировать и осуществлять самостоятельную творческую работу по освоению художественных текстов, то читательская компетентность как личностное качество учащегося будет определяться степенью обладания читательской компетенцией и способностью самостоятельно выносить суждения и принимать решения в результате работы с художественными текстами. Но что значит освоить содержание художественного произведения? Писатель строит произведение по определенным, им самим установленным законам, пренебрегать которыми, подменяя авторскую «установку» своими собственными домыслами, читатель не имеет права. Понять содержание вне тех законов, которые установил для себя писатель, невозможно. Прежде всего, надо знать, как построено произведение. В рамках школьной программы изучается такое понятие, как композиция – составление, соединение частей, порядок изложения событий. Но построение произведения не сводится только к компоновке, планированию материала, хотя это очень важно для выражения авторской

идеи. Писатель пользуется еще и другими способами: для обрисовки личности героя произведения, раскрытия его внутреннего мира он привлекает целый арсенал художественных средств: портрет, речевую манеру персонажа, пейзажные зарисовки и т.п., – которые, как слаженная система, работают на главную мысль произведения. Эта художественная система, различная в разных произведениях, определяется термином «поэтика» и представляет собой «совокупность художественных средств (композиция, сюжет, язык и стиль и т.д.), проявление которых в произведении обусловлено авторским замыслом или является характерным для того или иного жанра, писателя, направления, национальной литературы» [Белокурова 2006]. Таким образом, чтобы понять главную мысль любого произведения, нужно разобраться в характере целого, в поэтических связях образов, фрагментов, деталей и т.п., т.е. во всем том, что Л.Н. Толстой когда-то назвал «сцеплениями» [Толстой 1984: 784], наглядно продемонстрировав действие «закона сцепления» в своих романах.

Важно также осознавать и то, что чтение художественного произведения является постижением авторского духа, воплощенного в тексте. «Автор, как создатель художественного произведения, накладывает свой персональный отпечаток на художественный мир произведения. С развитием индивидуально-творческого подхода к авторству в художественный строй произведения втягиваются содержательные (характерологические, мировоззренческие, читательские) аспекты личности автора, особенности его идейно-эстетической позиции» [Овсянникова 2016: 20-21], выражающие как социальные противоречия, так и идеалы эпохи, т.е. в созданном писателем тексте «опосредованно отражается и политическое, и правовое, и нравственное, и философское, и религиозное сознание автора» [Овсянникова 2016: 21], и его читательский опыт. Следовательно, «для глубины понимания художественного текста важно формировать у читателя умение выявлять образ автора как языковую личность, постигать авторскую позицию» [Овсянникова 2016: 21].

Исследователи художественной литературы отмечают такую ее особенность, как наличие буквального и фигуральных смыслов, «причем слой коннотаций художественного текста обуславливается авторской интенцией, жанровыми / стилистическими конвенциями, интертекстуальными зависимостями и многим другим» [Манохин 2011: 21]. «Особая формальная организация литературного произведения требует *активного* интерпретативного усилия в процессе его рецепции. Автор не просто сообщает читателю некую идею, но создает специфическую формальную конструкцию, которая должна быть прояснена в ходе тщательного анализа *фигуральных / коннотативных* структур. В этом отношении художественный текст является суггестивной формой, провоцирующей литературоведческую интерпретацию» [Манохин 2011: 21].

Понимание полисемантического художественного текста, способность его интерпретировать предполагают наличие у учащихся высокого уровня читательской культуры, читательской компетенции. Наиболее перспективным в плане ее формирования нам представляется предложенный А. Ворожбитовой подход к комплексному анализу произведений художественной литературы и публицистики, в основе которого лежит идея об интегрирующей функции лингвориторической интерпретации литературного произведения [Ворожбитова 2018].

Материалы и методы. Материалом для данной работы послужили результаты проведенного в 2018 г. анкетирования учащихся первого курса Российского университета транспорта, отражающие их читательские пристрастия и уровень читательской культуры; текст миниатюры «Город на Неве», входящей в цикл «Крохотки» А.И. Солженицына, а также ряд литературно-критических статей, посвященных творчеству писателя («Жить по правде» В. Распутина, «Демонический пророк, конец эпохи» О. Антонова, «Еще раз о Солженицыне» К. Ерофеева). Теоретико-методологическую основу работы составили научные исследования, связанные с проблемой формирования читательской компетенции учащихся (А.Е. Абелюк, В.Ф. Асмус, Р. Барт, В.А. Козырев, Л.П. Кременцов, И.Я. Лернер, Э.А. Орлова, В.Д. Черняк), которое осуществляется в деятельности, нацеленной на порождение и восприятие текстов по определенным темам и в соответствующей сфере общения с использованием необходимых тактик; труды, отражающие взгляды исследователей на основные аспекты анализа художественного текста и, в частности, на ту роль, которую играет слово в становлении художественного смысла литературного произведения (М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, М.М. Гиршман, М.М. Голубков, Р.О. Якобсон и др.), а также различные аспекты лингвориторической парадигмы как интегративного исследовательского подхода в филологии (А.А. Ворожбитова). В процессе работы над заявленной темой применялись методы системного, контекстного, описательного, концептуального анализа, а также методы интерпретации текста, интертекстуального сопоставления, лингвориторический.

Обсуждение. Прежде чем вести речь о применении лингвориторического подхода в практике преподавания литературы, проясним, что же такое лингвориторическая парадигма. Это формирующаяся на пересечении терминологических платформ лингвистики и риторики система научных координат. «Таким образом, лингвориторический подход представляет собой интегративное направление исследований в филологической (шире – гуманитарной) науке, синтезирующее научные знания языковедения, речеведения, литературоведения и других «человековедческих» дисциплин на новом уровне концептуального их осмысления» [Ворожбитова 2015: 12]. (Более подробно о лингвориторической парадигме см. в учебном пособии [Ворожбитова 2019]). Требуют уточнения и актуальные для современной филологии понятия «анализ» и «интерпретация». Если анализ стремится к максимальной объективности, то интерпретация субъективна: рядовой и профессиональный читатель (филолог или литературный критик) будут воспринимать и интерпретировать текст по-разному. Согласно А. Ворожбитовой, они являются двумя уровнями рецептивно-герменевтической процедуры понимания текста. Исследователь поясняет, что «разработанная на пересечении лингвистических и риторических аспектов анализа писательского творчества лингвориторическая модель литературного (художественного) произведения представляет собой комплексную исследовательскую программу поэтики и герменевтики. Они понимаются, соответственно, как продуктивно-творческий и рецептивно-интерпретативный аспекты коммуникации, пропущенные сквозь призму концептуального аппарата лингвориторики» [Ворожбитова 2018: 73-78] и призваны

обеспечить необходимые ракурсы исследования словесно-художественной структуры литературного произведения.

Схема комплексного лингвориторического анализа литературного дискурс-текста включает в себя общую информацию о произведении (сведения об авторе, история создания и жанрово-стилевая принадлежность произведения); инвентивные (тема, идея, проблематика, сюжет и фабула, образ рассказчика, изображение персонажей), диспозитивные (композиция, структура конфликта) и элокутивные (языковые особенности текста, изобразительно-выразительные средства, стиль, тон изложения, идиостиль) характеристики, а также интерпретацию текста с уточнением авторской интенции, определением культурно-исторической значимости и актуальности произведения [Ворожбитова 2019: 80-82].

Важно понимать, что «феномен художественного текста заключается в принципиальной неисчерпаемости выраженных в нем смыслов» [Ворожбитова 2019: 7]. Каждое новое прочтение увеличивает глубину проникновения в авторский замысел, поэтому литературное произведение необходимо рассматривать не как «готовый результат для потребления, а воплощенный творческий процесс, не раз навсегда данный ответ, а заданный вопрос, заключающий в себе путь для каждый раз нового и самостоятельного решения» [Гиршман 1991: 10].

«В практике преподавания литературы между автором произведения и его читателем-учителем, как правило, стоит посредник – литературовед, критик. Та или иная школьная интерпретация представляет собой синтез авторского замысла и литературоведческой интерпретации, который, в свою очередь, интерпретируется преподавателем литературы («интерпретация интерпретации»)» [Ворожбитова 2018: 39], а затем и учащимися, у каждого из которых могут быть свои особенности восприятия того или иного произведения. При достаточно высоком уровне сформированности читательской культуры у старших школьников улавливать должен не только сюжет произведения, но и его художественный сверхсмысл, главная авторская идея.

Работая с учащимися над текстом произведения, помогая им проникнуть в его подтекст, реконструируя образ автора-собеседника и заложенные им в произведения идеи, мысли, чувства, пытаясь выявить авторскую интенцию, учитель не должен навязывать свое понимание авторского замысла. Его задача – в процессе интерпретации художественного текста тактично направлять ход мысли учащихся. Помочь учащемуся не заблудиться в художественном пространстве текста, максимально приблизиться к такому пониманию художественного текста, которое делает его «конгениальным автору» (М. Гиршман), – вот основная цель уроков литературы, в ходе которых, «благодаря воспринятым в индивидуально-авторском преломлении идеальным антропокосмосам – Этосу, Логосу и Пафосу, на уровне Софийного синтеза совершается воспитание и развитие ребенка – нравственно-этическое, интеллектуально-ментальное, эмоционально-эстетическое» [Ворожбитова 2018: 40].

Элементарные навыки работы с текстовой информацией, в т.ч. и с текстами художественной литературы, предназначенными для соответствующей возрастной категории, учащиеся приобретают на ступени начального общего образования. На наш взгляд, начинать обучать школьников умению интерпретировать текст, определять его скрытый смысл, находить в тексте доводы для доказательства выдвинутых предположений и делать выводы лучше на примере произведений малых жанров. Прочитываются они быстро, но при этом являются богатейшим материалом для обучения вдумчивому, аналитическому чтению: казалось бы, текст маленький, слов в нем совсем немного, но сколько проблем в нем затрагивает автор, сколько поднимает вопросов! Помогает выявить сквозящую в каждой детали и формирующую художественный текст авторскую интенцию лингвориторический подход, являясь по сути «превосходно систематизированным инструментарием научного описания и исследования любого словесного материала» [Гаспаров 1991: 56].

Обратимся к миниатюре «Город на Неве» из цикла «Крохотки» писателя и публициста А.И. Солженицына [Солженицын 2006: 542], творческий путь которого представляет собой необычайно выразительный образец противостояния человека и системы, а судьба является одной из самых трагических в русской литературе XX века. Нобелевский лауреат, бывший офицер-фронтовик, узник лагерей, писатель в 1974 г. был выслан из СССР и долгие 20 лет оставался изгнанником.

Предметом изображения в произведениях А.И. Солженицына является русский XX век во всех его трагических проявлениях, со всеми его противоречиями и проблемами. Понять произведения Солженицына читателю без соответствующих фоновых знаний очень непросто: погружаясь в сложный и противоречивый мир, созданный писателем, получаешь больше вопросов, чем ответов. Поэтому достаточно неожиданным стало предложение Департамента государственной политики в образовании Минобрнауки Министерства образования РФ в год столетнего юбилея писателя обратиться к изучению его философских миниатюр (имелся в виду цикл «Крохотки») в школах на уроках внеклассного чтения в среднем звене [Приложение... 2008: 8]. При этом в методических рекомендациях было отмечено, что особую группу в этом цикле «составляют миниатюры, которые условно можно определить как путевые очерки. К ним принадлежат “Озеро Сегден”, “Город на Неве”, “Прах поэта” и “На родине Есенина”. Использовать эти тексты можно на уроке внеклассного чтения в 9-м классе после изучения глав из книги А. Радищева “Путешествие из Петербурга в Москву” не только с точки зрения содержания, но и с точки зрения развития жанра путевых очерков» [Приложение... 2008: 8].

На несоответствие сложности предлагаемых для изучения в школе текстов возрастным нормам (среднее звено), а также на «странное» отнесение миниатюр к путевым очеркам, что «резко упрощает их содержание», обратила внимание Е. Абельюк [Абельюк 2016: 15].

«Крохотки», цикл философских миниатюр, являют собой итог многолетних раздумий А.И. Солженицына о человеческой жизни, о природе, о судьбе России, о проблемах современного общества. Писатель создавал эти произведения на протяжении всей жизни. Цикл условно можно разделить на две части. Первая часть создавалась с 1958 по 1960 годы, еще до высылки Солженицына из России, но попытки напечатать ее на родине в

60-х годах оказались тщетны – произведения распространялись в самиздате, а впервые были напечатаны в журнале “Грани” во Франкфурте-на-Майне в 1964 году. Вторая часть была написана в 1996-1999 годах и опубликована в журнале “Новый мир” уже после возвращения писателя в Россию. Показательно, что работа над этими произведениями не давалась автору в изгнании: «Только в России я оказался способен снова их писать, там – не мог...» [Сараскина 2006: 24].

В этом цикле А.И. Солженицын продолжает лучшие традиции великих русских писателей. Как А.Н. Радищев в «Путешествии из Петербурга в Москву», он создает ряд произведений сродни путевым очеркам («Озеро Сегден», «Прах поэта», «На родине Есенина», «Город на Неве», «Путешествуя вдоль Оки»), давшие ему, автору, возможность показать действительность как бы со стороны, глазами наблюдателя. В них, как и у Радищева, раскрывается внутренний мир путешественника-человека, чуткого ко всему, что он видит. В то же время философские раздумья писателя, композиционные особенности произведений цикла, повышенная эмоциональность стиля роднят «Крохотки» со «Стихотворениями в прозе» И.С. Тургенева.

Действительно, в цикле, состоящем из небольших по объему произведений, присутствует образ рассказчика (на это указывает и повествование от первого лица), очень близкий к образу автора. Это позволило некоторым литературоведам отнести произведения Солженицына к жанру «стихотворения в прозе», в рамках которого переплетаются два вида словесного творчества – прозы и поэзии. По определению М. Гаспарова, стихотворение в прозе – это «лирическое произведение в прозаической форме, обладающее следующими признаками лирического стихотворения: небольшой объем, повышенная эмоциональность, ярко выраженное субъективное впечатление или переживание автора, обычно бессюжетная композиция» [Гаспаров 1991: 59]. Лирический герой является одновременно и субъектом переживания, и объектом изображения. Жанровая аналогия «Крохоток» со стихотворением выражается в ритме словесных повторов, в интонационных переборах, в эмоциональной выразительности инверсий.

Стихотворения в прозе – явление в русской литературе уникальное. Художественная манера «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева, который и ввел в русскую литературу этот новый для нее прозаический жанр малой формы, имела влияние на Я. Полонского, В. Короленко («Огоньки»), И. Бунина («Первая любовь»), М. Пришвина («Мартовская капля») и других писателей XIX - XX веков. Но только у А. Солженицына, как и у его предшественника, создан целый цикл произведений этого жанра, в которых Л.П. Гроссман увидел у Тургенева «поэму о пройденном жизненном пути», темами которой являются «Россия, ... Природа, Жизнь, Любовь, Смерть, Безверие» [Гроссман 2013].

Обращение Солженицына к жанровой традиции тургеневских “Стихотворений в прозе” позволяет ему вести повествование от первого лица, очевидца событий, и максимально полно выразить свое отношение к происходящему. Его мысли и чувства звучат в каждом рассказе открыто и искренне. Однако этот жанр у Солженицына претерпел в своем развитии некоторые изменения. Если в «Стихотворениях...» Тургенева общественно значимые, актуальные проблемы эпохи не нашли своего отражения, то у Солженицына наряду с исследованием вечных, общечеловеческих истин в «Крохотках» поднимаются жгучие, напряженные проблемы второй половины XX века, имеющие автобиографическую основу. При этом Солженицын иногда уходит от явного выражения своих мыслей и на первый план выдвигает зарисовки мелких эпизодов окружающего мира, придавая им форму мимолетных мгновений, зафиксированных как будто наспех героем-повествователем и отражающих его настроение. Но именно эти мгновения выражают более глубокий, чем кажется на первый взгляд, смысл.

Польский литературовед Бронислав Кодзис отмечает новаторство Солженицына, возродившего «жанр лирической миниатюры, или стихотворения в прозе, которая в русской литературе советского периода долгое время была в опале, и, творчески используя опыт Тургенева, Пришвина, Бунина, искусно сочетая беллетристику, элементы публицистики, мемуаристики и документа, придавал ей свежий и весьма мобильный характер» [Кодзис 1997].

Иную точку зрения на жанр «Крохоток» высказывает Л. Колобаева. Исследователь, отмечая лирическую взволнованность миниатюр, проявляющуюся в подтексте «в ритме словесных повторов, в интонационных переборах, в эмоциональной выразительности инверсий», считает, что «не лиризм < ... > делает здесь погоду» – «Крохотки» – «это чаще всего «сгущенные» до грани афоризма рассказы, самый малый эпос» [Колобаева 1991: 44], поскольку в них отражается не только субъективное авторское впечатление от тех или иных моментов жизни, но и самая суть событий. Смысл же Солженицын выражает эпически-повествовательно если не в последовательности событий, то в связке знаменующих их подробностей.

Е. Абельюк называя «Крохотки» А.И. Солженицына маленькими эссе, близкими к художественному тексту, подчеркивает, что тексты этих эссе «глубокие и неоднозначные, а вместе с тем компактные, что и позволяет максимально сократить временную дистанцию между чтением, процессом осмысления и выражением читательской реакции» [Абельюк 2016: 15]. При этом она отмечает: «образность, пропуски в рассуждениях логических звеньев, неоднозначность выражаемой автором мысли – все это усложняет понимание эссе» [Абельюк 2016: 15]. Это подтвердили проведенные ею уроки-эксперименты в восьмом и десятом гуманитарных классах, когда школьники должны были после ознакомления с незнакомым для них текстом эссе представить его анализ в письменной форме (см. об этом [Абельюк 2016: 16-24]). Некоторые учащиеся комментируют итоги работы исследователь, «читали по-настоящему вдумчиво, показывая готовность воспринимать незнакомый текст, развитую языковую интуицию, культуру логического мышления, историко-культурные знания. Однако, к сожалению, число таких прочтений невысоко. Среди причин неглубокого чтения мы видели невнимательность, невысокую общую информированность, произвольные, надуманные толкования, отчасти вызванные склонностью к штампам, неумение воспринимать мысль в развитии, нежелание замечать в авторском тексте против-

речия и неоднозначность мысли. И, пожалуй, одним из главных недостатков, приводящих читателей к упрощению текста, является стремление все определить, всему дать окончательные имена; неумение оставить сложные вопросы открытыми. Все эти недостатки – следствие серьезнейшей проблемы, а именно *неумения воспринимать словесный текст как авторский, как выражающий конкретную, часто неоднозначную, позицию*» [Абелюк 2016: 15]. Поэтому, делает вывод исследователь, вряд ли чтение и понимание «Крохоток» доступно для современной молодежи: адекватное восприятие текста, способность получать интеллектуальное удовольствие от чтения, есть лишь у подготовленных читателей, для которых, говоря словами А.С. Пушкина, «следовать за мыслями великого человека есть наука самая занимательная» [Абелюк 2016: 15].

Слово «крохотки», выбранное писателем в качестве названия одноименного цикла, встречаем в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля [Даль: Электронный ресурс]:

Крохотка, крошечка ж. умалит. кроха, крошка. *Он и крошечки все подбирает. Дай крошечку: и крохотки не дает, малость, утельную частицу, немножко, чуть-чуть. Я его крошечку не застал.*

Как отмечал А.И. Солженицын, «в малой форме можно очень много поместить, и это для художника большое наслаждение – работать над малой формой. Потому что в малой форме можно оттачивать грани с большим наслаждением для себя» (X, 519) [цит. по Паламарчук 1991]. На самом деле, если в «Одном дне Ивана Денисовича» жизнь героя измеряется днем, то в «Крохотках» единицей измерения времени становятся минуты, мгновения. Но эти мгновения заставляют задуматься о жизни, о предназначении человека, о человеческом обществе, о мире природе, о своей стране.

В рамках одного-двух уроков у учителя нет возможности остановиться на каждой миниатюре, но подвести учащихся к пониманию того, что каждая из них представляет собой крохотный кусочек недавнего прошлого, в рассказе о котором каждое слово наполнено смыслом, в десятки раз превосходящем его внутреннее содержание, можно на примере одного произведения.

Миниатюра «Город на Неве» представляет собой маленький текст из четырех абзацев. В первом абзаце речь идет о Петербурге, городе с имперскими амбициями, городе-музее, живом воплощении произведения искусства. Описывая город, автор обращает внимание на золотые шпили зданий, которые, как люди, перекликаются между собой, а также на львов, сфинксов, грифонов, которые дремлют, оберегая сокровища. Отмечает он и арку, называя ее «лукавой» – изогнутой (значение слова находим в «Словаре живого великорусского языка» Даля: *лукавый* – от ЛУКА ж. изгиб, погиб, кривизна, излучина). Картина Петербурга рисуется очень светлой – ангелы со светильниками, золотые шпили. Свет (символ бытийности в византийском и древнерусском искусстве) ассоциируется с жизнью, с присутствием живого. Слова «сотни», «тысячи», используемые автором, создают видимость нескончаемого, огромного пространства. Петербург выглядит величественным, волшебным, светлым местом обитания ангелов, мифических животных, оживших из скульптур лошадей. Но уже в первом абзаце появляется ощущение какой-то дисгармоничности во всей этой прекрасной роскоши: вздыбленные лошади, упирающиеся на монументальные постройки быки, словно приметы того «страшного» Петербурга, о котором речь пойдет далее. Бросается в глаза и то, что Солженицын постоянно подчеркивает иноземные, европейские черты города (в тексте упоминается итальянский архитектор Карло Росси и его Триумфальная арка) и даже подмечает проявившееся в архитектуре Петербурга увлечение европейских архитекторов XIX века образцами византийского искусства.

А дальше повествование переносит нас в конец 1950-х гг., время написания эссе, – в эпоху активного послевоенного строительства, когда быстрыми темпами шло восстановление пострадавших в войну исторических центров российских городов, а на их окраинах появлялись целые районы новостроек. Употребленный автором эпитет «кондитерский» (о небоскребе) и просторечное слово «сляпать» (о пятиэтажной коробке) выражают его отношение к подобному рода сооружениям, что подчеркивается и определениями к слову «архитектор» – «чиновный и бездарный». Вероятно, автор намеренно использует лексику «чиновный», которая в словарях Т.Ф. Ефремовой и Д.Н. Ушакова имеет помету «устар.», а ее значение определяется как «состоящий в каком-л. чине на государственной службе», «имеющий высокий чин» (не намек ли это на чиновничий произвол в принятии решений, причем не только в сфере градостроительства?).

Довольно сложно на примере одной миниатюры говорить о своеобразии языка Солженицына, который в своей «Нобелевской речи» отметил, что правдивое слово не должно быть безликим, «без вкуса, без цвета, без запаха» [Солженицын 1972]; слово должно соответствовать национальному духу, этой праоснове языка. В «Объяснениях» к своему «Русскому словарю языкового расширения» писатель так формулировал его цель: послужить отечественной культуре, «восполнить иссушительное обеднение русского языка и всеобщее падение чутья к нему» [Солженицын 1990]. При этом Солженицын не ставил перед собой задачу попытаться вернуть современников к прошлому языковому сознанию. Представленные в словаре слова были необходимы писателю в качестве содержащих дополнительные смысловые или экспрессивные оттенки синонимов к словам всем известным, распространенным. Подобно тому как исторически и философски творчество А. Солженицына нацелено на восстановление «дееспособных норм прежней российской жизни» [Андреева-Карлайл 1991: 192-225], так и с лингвоэстетической точки зрения его словарь и писательский труд движимы стремлением вернуть в речевой обиход соотечественников, в русскую литературу из запасников языка «еще вполне гибкие, таящие в себе богатое движение слова», которые могут найти применение, обогатить современную речь, выразить содержание, может быть, в должной мере невыразимое известными языковыми средствами. В «Нобелевской речи» писатель называет национальный язык «главной скрепой нации, и самой земли, занимаемой народом, а в счастливым случае и национальной души» [Солженицын 1972]. Таким образом, использование устаревшей лексики в «Крохотках», в других более крупных произведениях Солженицына (например, в традиционно изучаемых в школе рассказах «Один день Ивана Денисовича» и «Матренин двор») можно объяснить

стремлением писателя сделать слово более значимым и содержательно, и эмоционально [Семенова 1996: 19-28].

В третьем абзаце Солженицын неожиданно начинает говорить о величии города как «чуждом» и в то же время – «самом славном». Этот явный алогизм должен заставить внимательного читателя остановиться и задуматься: в любом художественном произведении нет случайных элементов, каждый из них значим. При этом особую роль играют заголовки, которые, с одной стороны, организуют текст и его читательское восприятие, а с другой – концептуализируют смысл произведения, который может быть понят во всей своей полноте лишь после полного прочтения текста. Заглавие заключает текст в рамки, являясь отправной точкой понимания и развития всего произведения. Обратим внимание на заголовок анализируемой миниатюры. Название «Город на Неве» – это по сути своей перифраза, позволяющая читателю без труда узнать Санкт-Петербург – город, в истории которого отразилась судьба России (Санкт-Петербург – Ленинград – Петроград – Санкт-Петербург). Быть может, уже тогда, в середине XX века, писатель предчувствовал, что западный путь развития, по которому позже пошла Россия, станет тупиковым для нее? Здесь есть о чем поразмыслить. Но как бы то ни было, очевидно, что ответ на этот вопрос надо искать в мировоззрении Солженицына.

Помимо темы «особого пути России» звучит в этом абзаце и тема «страшного» Петербурга – города, построенного на костях. Настроение повествователя здесь явно меняется. И вдруг становится ясно, почему о домах, скульптурах, арках автор писал сначала как об одушевленных, живых созданиях: за всем этим ожившим величием стоят судьбы строивших этот город и связанных с ним людей.

К концу повествования пространство «крохотки» расширяется, выходит за географические границы города на Неве. Его история оказывается напрямую связанной с историей всей страны, вбирающей в себя не только судьбы согнанных сюда со всей России первых его строителей или ленинградцев-блокадников, но и судьбу поколения, к которому принадлежит сам писатель, – поколения, пережившего войну, репрессии и сталинские лагеря, тяжелое время послевоенного восстановления страны. С предыдущим этот абзац роднит, во-первых, тема страдания, а во-вторых – тема забвения исторических уроков (потомки забывают страдания и уроки предков). Надо отметить, что сопоставление истории и современности в целом характерно для Солженицына.

В свою очередь, вопрос, обращенный автором к современникам (Оставят ли они после себя «законченную вечную красоту?»), углубляет проблематику «крохотки». По сути этот риторический вопрос – о смысле жизни, о предназначении человека – явная аллюзия из Лермонтова («Печально я гляжу на наше поколение...»). У старшеклассников, уже имеющих читательский опыт, концовка текста должна вызвать ассоциацию с лермонтовской темой «потерянного поколения». Напрашивается и еще одна ассоциация – с приписываемым Н. Макиавелли крылатым выражением «Цель оправдывает средства», что неприемлемо для автора, которому «страшно подумать», что за «законченной вечной красотой» могут скрываться «стоны расстрелянных» и «слезы жен».

Завершая «крохотку» чередой сложных вопросов, оставленных без ответов (да и вряд ли на них можно ответить однозначно), автор тем самым приглашает читателей к размышлению.

Безусловно, для максимально полного и глубокого понимания авторского замысла важна каждая «крохотка» как часть единого целого. Из этих частичек постепенно складывается, оформляется в единую цельную картину миропонимание Солженицына-художника и мыслителя, в произведениях которого (как литературной личности), пронизанных публицистическим пафосом и отражающих правду жизни, в своеобразной художественной форме и индивидуальной творческой манере (художественно-эстетический статус) представлены общественно значимые идеи (риторский статус), отражающие гражданскую позицию писателя.

Задача учителя – показать учащимся, как это происходит, на основе постепенного осмысления содержания произведения, обобщения наблюдений, касающихся языка, стиля, композиции и других деталей и компонентов поэтической организации текста, сделанных совместно с учащимися после его прочтения с применением стратегии «Чтение с остановками», предполагающей «вдумчивое чтение, чтение не спеша, с перерывами для обсуждения прочитанного» [Овсянникова 2016: 72] с целью управления аналитико-интерпретативным процессом осмысления текста, в основе которого лежат филологическая (на основе комплексного анализа в рамках лингвориторической парадигмы) и лингвориторическая интерпретации (последняя, выполняя интегрирующую функцию, выступает базовой как для лингвистической, так и литературоведческой интерпретации).

Выводы. Раскрытию глубинного смысла произведения, выявлению авторской интенции, интерпретации текста с учетом идеологических установок автора способствует разработанный на основе лингвориторического подхода план анализа литературного произведения [Ворожбитова 2019: 80-82], который, дополняя традиционный литературоведческий анализ, позволяет углубить представление читателей об авторе произведения как литературной личности, в структуре которой выделяют собственно литературный (художественно-эстетический) и риторический статусы, обеспечивающие ее ориентацию на социально значимый, этически выверенный, имеющий художественно-эстетическую ценность результат речевой деятельности. Такой комплексный лингвориторический анализ художественного текста позволяет выявить идеологические аспекты речемыслительного процесса (этнос, логос и пафос), уровни структуры языковой личности автора и читателя (мотивационный, лингвокогнитивный, вербально-семантический), этапы речемыслительного процесса (инвенцию, диспозицию, элокуцию). Алгоритм проникновения в глубинный смысл произведения представлен следующими этапами: «общая ориентировка – автор, эпоха, тема, объем, жанр, стиль, доминирующий тип речи, общая архитектура произведения»; «элокутивный анализ языковых средств, особенно содержащих авторские коннотации, эксплицирующих на вербально-семантическом уровне своеобразие лингвокогнитивного (тезауруса) и мотивационного (прагматикона) уровней» [Ворожбитова 2018: 41] языковой личности; «уяснение диспозитивного членения художественного текста как программирования автором восприятия реципиента и, наконец,

достигаем глубинного уровня инвенции – заложенных в произведение мыслей и чувств, его идеи как квинтэссенции авторской интенции; читаем между строк, проникаем в подтекст, реконструируем образ автора-собеседника» [Ворожбитова 2018: 41].

Лингвориторический подход к изучению литературного произведения, как и представленный алгоритм его анализа может быть с успехом использован в практике обучения аналитическому чтению и последующей интерпретации художественного текста не только в высших учебных заведениях, но и в средней школе. Применение интегративного лингвориторического подхода позволяет оптимизировать процесс формирования читательской компетенции учащихся, показателем сформированности которой как раз и выступают умения школьников проникать в содержание и смысл читаемого, на всех уровнях – языковом, сюжетном, композиционном, стилистическом – анализировать и интерпретировать прочитанное. Эти умения, накапливаясь и совершенствуясь по мере формирования, дополняя друг друга, в конечном итоге будут способствовать формированию читательской компетенции учащихся.

Библиография

- Абелюк Е.С. Практика чтения: учеб.-метод. Пособие. – Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 236 с.
- Андреева-Карлайл О. Солженицын. В круге тайном // Вопросы литературы. – 1991. – №1. – С. 192–225.
- Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. – Санкт-Петербург: Паритет, 2006. – 314 с.
- Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015. – № 20. – С. 11–16.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторическая интерпретация литературного произведения: интегрирующий потенциал / А.А. Ворожбитова // Научный взгляд в будущее. – Выпуск 10. Том 2. – Институт морехозяйства и предпринимательства (Одесса), 2018 – 111 с.
- Ворожбитова А.А. Лингвориторические основы интерпретации литературного произведения в образовательном процессе / А.А. Ворожбитова, Е.А. Русакова // Научный взгляд в будущее. – Выпуск 8. Том 2. – Институт морехозяйства и предпринимательства (Одесса), 2018 – 121 с.
- Ворожбитова А.А. Основы лингвориторической парадигмы: учеб. пособие. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019. – 176 с.
- Ворожбитова А.А. План анализа литературного текста: в синергетике лингвориторического подхода / А.А. Ворожбитова, И.В. Голионцева // Научный взгляд в будущее. – Выпуск 12. Том 2. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2019. – 114 с.
- Гаспаров М.Л. Античная риторика как система / М.Л. Гаспаров // Античная поэтика: риторическая теория и литературная практика. – М.: Наука, 1991. – С. 27–59.
- Гиришман М.М. Литературное произведение: теория и практика анализа: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 160 с.
- Гроссман Л. Литературные биографии. – Москва: АСТ, 2013. – 540 с.
- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/dal>
- Дьяконова П.А. Классическая литература в круге чтения современного студента (по материалам социологического опроса) / П.А. Дьяконова, М.Р. Черемисина // Труды Всероссийской научно-практической конференции «Неделя науки – 2018», в двух частях, часть 2. – М.: РУТ (МИИТ), 2018. – V – С. 14.
- Кодзис Б. Лирические миниатюры Александра Солженицына [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lit.lsept.ru/article.php?ID=199703001>
- Колобаева Л.А. «Крохотки» // Литературное обозрение. – 1999. – №1. – С. 39–44.
- Манохин Д.К. Специфика литературоведческой интерпретации художественного текста // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2011. – № 8 (103). – Выпуск 16. – С. 20–29.
- Овсянникова Т.Г. Формирование читательской компетенции обучающихся на уроках русского языка и литературы [Текст]: методические рекомендации / Т.Г. Овсянникова, И.В. Мовнар, Т.Л. Шишигина; [под ред. С.Ю. Баранова]; Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования. – Вологда: ВИРО, 2016. – 80 с.
- Паламарчук П.Г. Александр Солженицын: Путеводитель [Текст] / П.Г. Паламарчук. – М.: Столица, 1991. – 96 с.
- Приложение к письму Департамента государственной политики в образовании Минобрнауки России от 4 сентября 2008 г. N 03-1905: Методические рекомендации по расширению изучения творческого наследия А.И. Солженицына в общеобразовательных учреждениях. – М.: АПК и ППРО, 2008.
- Сараскина Л.И. Подпольная литература А. Солженицына в проломе свободы // Солженицын А.И. Матренин двор. Рассказы. – М.: Детская литература, 2006.
- Семенова Г.П. Чтобы слова не утекали, как вода: О языке произведений А. Солженицына // Русская речь. – 1996. – № 3. – С. 19–28.
- Солженицын А.И. Нобелевская лекция (1972) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=84321&p=1>
- Солженицын А.И. Русский словарь языкового расширения. Объяснение / А.И. Солженицын // Русская речь. – 1990. – № 3.
- Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 22 томах / Л.Н. Толстой. – М.: Художественная литература, 1984. – Т. 18. Письма. – С. 784.

Проблема формирования языковой личности в техническом вузе: лингвориторический аспект

¹Серпикова Марина Борисовна
²Шехурдина Татьяна Александровна

¹Российский университет транспорта, Россия
127994, г. Москва, ул. Образцова, 9, стр. 9
доцент
E-mail: serpikova_mb@mail.ru

²Российский университет транспорта, Россия
127994, г. Москва, ул. Образцова, 9, стр. 9
старший преподаватель
E-mail: t.shekhurdina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования языковой личности в практике обучения студентов технического вуза на основе лингвориторического подхода, а также способы решения данной проблемы в рамках учебной дисциплины «Русский язык и деловые коммуникации».

Ключевые слова: языковая личность, лингвориторический подход, коммуникативная компетентность, профессионально-ориентированные коммуникативные компетенции, эффективная коммуникация, учебные технологии.

УДК 378: 808.5

**Problem of forming linguistic personality at a technical university:
Linguistic & rhetorical aspect**

¹Marina B. Serpikova
²Tatiana A. Shekhurdina

¹Russian University of Transport, Russia
127994 Moscow, Obratsova Str., 9, Bld. 9
Associate Professor
E-mail: serpikova_mb@mail.ru

²Russian University of Transport, Russia
127994 Moscow, Obratsova Str., 9, Bld. 9
Senior Lecturer
E-mail: t.shekhurdina@mail.ru

Abstract. The article discusses the problem of forming the linguistic personality in the course of teaching at a higher technical education institution with the application of the linguistic & rhetorical approach, as well as ways to solve this problem in the framework of the "Russian Language and Business Communications" discipline.

Keywords: linguistic personality, linguistic & rhetorical approach, communicative competence, professionally oriented communicative competences, effective communication, teaching technologies.

UDC 378: 808.5

Введение. Статья носит практико-ориентированный характер и затрагивает проблему формирования языковой личности учащегося в техническом (транспортном) вузе в рамках дисциплины «Русский язык и деловые коммуникации» в свете новых требований ФГОС ВО (3++).

Задачи инновационного развития транспортной системы России, изложенные в Транспортной стратегии РФ на период до 2030 г., могут быть решены только при наличии достаточного количества высококвалифицированных специалистов, основная роль в подготовке которых отводится отраслевым вузам, главной целью которых является подготовка адаптированных к современным требованиям специалистов – самостоятельных, организованных, ответственных в принятии решений, с высоким интеллектуальным уровнем развития, умениям эффективно решать профессиональные задачи и применять свои способности в нестандартных ситуациях.

Современное российское высшее образование, ориентированное на компетентностный подход в обучении студентов, акцентирует внимание на результате образования. Цель такого обучения – формирование компетентного, профессионального специалиста нового типа, обладающего интеллектуальным и творческим потенциалом, развитие у студентов творческого мышления, инициативы, умения работать в команде, стремления к постоянному самообразованию и профессиональному росту.

Согласно новому ФГОС ВО (3++), одним из основных требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы является формирование у учащихся *коммуникативной компетентности*, что подразумевает умение взаимодействовать с коллегами, выстраивая доверительные отношения; осуществлять обмен информацией в процессе профессионального и социального взаимодействия; нацеленность на самосовершенствование; умение аргументировать свою позицию, интерпретировать полученный результат;

умение работать в команде, убеждать, признавать свои ошибки и принимать чужую точку зрения; умение как руководить, так и подчиняться в зависимости от поставленной перед коллективом задачи; умение управлять своими эмоциями, абстрагироваться от личных симпатий / антипатий; умение взаимодействовать на основе представлений о типах характеров и темпераментов, методах саморегуляции; знание этических норм; видов и стилей общения, причин возникновения и способов избегания коммуникативных барьеров; умение публично выступать на основе знания риторических приемов и правил эффективного общения. Таким образом, современная концепция высшего образования ставит целью развитие личности, способной к эффективной реализации себя в сфере будущей профессиональной деятельности, владеющей лингвориторическими (ЛР) средствами в целях эффективной коммуникации в профессиональной сфере общения.

Большое значение при этом имеет изучение дисциплин, обеспечивающих формирование языковой личности учащегося. Понятие *языковая личность* определяет, согласно А.А. Ворожбитовой, «носителя национального языка, активного субъекта актуальных дискурсивных процессов, характеризуемого на основе анализа идиодискурса с точки зрения применения в речевых событиях разных типов арсенала ЛР средств для моделирования и конструирования вариативной интерпретации действительности, подчиненных реализуемым коммуникативных стратегий и тактик» [Ворожбитова 2010].

Материалы и методы. При решении проблемы формирования языковой личности мы опирались на ФГОС ВО (3++), в котором указывается, что по окончании обучения выпускник технического вуза независимо от направления подготовки должен быть «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранных языках» [Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования], т.е. образовательный стандарт нацеливает на изучение деловой коммуникации в ее устной и письменной формах, причем акцент на коммуникативном аспекте языка – «оптимальном, целесообразном использовании языковых средств в соответствии с поставленными коммуникативными целями и задачами в различных ситуациях устного и письменного общения в профессиональной сфере» [Вяткина: 160].

В статье использованы также данные проведенных нами в 2010 и 2016 гг. социолингвистических опросов, посвященных выявлению основных тенденций развития современной речевой культуры и языкового самощущения российского студенчества.

Обсуждение. Проблемы, связанные с формированием языковой личности, решаются в техническом вузе в первую очередь в рамках изучения дисциплины «Русский язык и деловые коммуникации», перед которой в соответствии с требованиями ФГОС высшего образования ставятся задачи не только передачи языковедческих знаний, но и формирования компетентной языковой личности, что предполагает

- знание самого языка и его норм, соответствующих языковым уровням (языковая компетенция);
- знания о языке как общественном явлении и знаковой системе, об устройстве языка и его функционировании (лингвистическая компетенция);
- владение умениями и навыками чтения, письма, говорения и слушания; высокий уровень культуры устной и письменной речи и, следовательно, функциональной грамотности (коммуникативная компетенция);
- бережное отношение к русскому языку и духовно-нравственному опыту народа (культурологическая компетенция).

Языковая (филологическая) культура носителя языка складывается в результате формирования указанных компетенций и характеризуется такими аспектами его речевого поведения, как соблюдение культурно-речевых норм; функциональная грамотность; умение общаться в любой ситуации, осознавая коммуникативные задачи; индивидуальная речевая манера; бережное отношение к языку.

Модель языковой личности учащегося, таким образом, есть система закономерно расположенных и находящихся в определенной связи компонентов – вербально-семантического (практического), отражающего владение языком и знания о языке; когнитивного (аксиологического), отражающего иерархию ценностей субъекта и регулирующего речевое поведение личности в процессе коммуникации; прагматического (личностно-творческого), определяющего специфический способ реализации целей, мотивов, интересов, установок, способность к словотворчеству участников общения. Иначе говоря, модель языковой личности может быть представлена как совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих его готовность к речевой деятельности разной степени сложности.

Специфика вузовского обучения заключается в том, что студенты разных специальностей вовлечены во все виды речевой деятельности (РД): чтение, письмо, слушание, устная речь, которые являются составными частями образовательного процесса: чтение стимулирует осознанное восприятие текста, фиксацию смысловых связей, а также передачу своего понимания смысла прочитанного; письмо связано с созданием собственного высказывания, передачей какой-либо информации; устная речь (говорение) и аудирование (слушание) осуществляют вербальное общение в устной форме, причем аудирование требует концентрации внимания, памяти, напряженной мыслительной деятельности. Развитие и совершенствование у студентов всех видов РД имеет огромное значение в процессе формирования языковой личности. Это тем более важно, что итоги ЕГЭ по русскому языку и результаты собеседований с абитуриентами свидетельствуют о явно недостаточном уровне сформированности у выпускников средней школы речевых умений и навыков, лежащих в основе интеллектуальной компетенции учащихся, предполагающей умение осуществлять анализ, синтез, обобщение и систематизацию языковых и текстовых единиц. Далеко не все выпускники школы могут логично излагать свои мысли, обосновывать выводы, поддерживать диалог на заданную тему, грамотно писать.

В сентябре 2010 г. кафедрой «Русский язык и межкультурная коммуникация» РУТ (МИИТ) по инициативе РОПРЯЛ, Санкт-Петербургского государственного университета и Института комплексных социальных исследований был

проведен социологический опрос студентов с целью определения основных тенденций развития современной речевой культуры российского общества в целом и студенчества в частности, а также языкового самоощущения различных социальных групп. В 2016 г. преподавателями кафедры было вновь проведено анкетирование студентов с целью выяснить, изменилось ли их восприятие языковой ситуации, волнуют ли их проблемы речевой культуры, каково их отношение к языку СМИ и рекламы, к чтению и т.п. [Серпикова 2011; 2016].

Обработка данных опросов, в каждом из которых приняли участие сто студентов (главным образом младших курсов), позволила составить представление об уровне их языковой компетентности и тех оценках, которые они дают своему собственному речевому поведению, современной языковой ситуации, родному языку в целом и отдельным его элементам.

Интересная информация была получена на основе анализа ответов респондентов на вопросы, направленные на выявление феномена адекватного выражения мысли в собственной речи и важных, привлекательных для слушающего качеств речи собеседника или выступающего.

Так, 82% студентов отметили, что у них не возникает языковых (речевых) трудностей в общении с людьми, но при этом почти у половины опрошенных учащихся (49%) возникают проблемы в точном, полном выражении своих мыслей в процессе коммуникации.

К наиболее важным и привлекательным качествам речи собеседника (выступающего) студенты отнесли чувство юмора (72%), уважение к собеседнику, аудитории (68%), правильность, грамотность речи (61%), простоту, ясность изложения (56%), уверенность (56%), эмоциональную выразительность (53%), оригинальность, необычность изложения (51%). Наименее важными для студентов оказались такие качества речи, как критичность (2%), образность, метафоричность (16%), ироничность (17%), доказательность (21%), что, по всей видимости, свидетельствует о недостаточно развитом художественном чувстве, эстетическом вкусе и недооценке критичности как значимой аналитической способности личности.

По мнению студентов, для совершенствования речевой культуры необходимо следующее: больше читать (преобладающий ответ); пропагандировать речевую культуру в СМИ; ввести цензуру для СМИ и художественной литературы; развивать чувство ответственности за родной язык и культуру, повышать качество языкового образования в школе и в вузах и т.п. При этом особого внимания заслуживают ответы учащихся на вопросы, связанные с чтением художественной литературы. Беспокойство вызывает не факт предпочтения большинства учащихся электронных носителей информации, а то, что идет явное сужение словесно-художественного дискурса, снижение роли образного, ориентированного на поддержание духовности слова. Это ведет к снижению уровня не только речевой, но и общей культуры общества в целом. И неудивительно, что в ходе опросов у студентов вызвали трудности задания назвать свои любимые пословицы и поговорки, русские народные песни и любимые в детстве сказки. Это свидетельствует о том, что молодое поколение все больше утрачивает связь с национальной культурой, духовным опытом предшествующих поколений, нашедшим отражение в русском фольклоре. И это нельзя не учитывать в процессе формирования языковой личности в рамках преподавания речеведческих дисциплин в вузе.

Опросы также показали: студенты осознают, что язык есть аккумулятор, носитель и транслятор знаний, что без знания родного языка невозможно успешное овладение всеми другими учебными дисциплинами, что владение родным языком, умение общаться и добиваться успеха в процессе коммуникации, воспринимать и осмысливать содержание речи, как и умение целенаправленно строить высказывания и продуцировать тексты – важные составляющие профессиональных умений в различных сферах деятельности. Поэтому перед преподавателями была поставлена задача – сделать процесс обучения родному языку значимым для студентов, стимулировать у них интерес к предмету, формировать мотивацию к речевому самоусовершенствованию с целью помочь каждому учащемуся стать профессиональной языковой личностью, способной к эффективному речевому взаимодействию в сфере профессиональной коммуникации. Как отмечает А.А. Ворожбитова, «такая личность обладает высокой лингвориторической (ЛР) компетенцией, которая необходима в сфере профессиональной деятельности, тем или иным образом связанной со словом. Эффективность такой деятельности объективно обусловлена тем, насколько качественно специалист осуществляет разнообразные речевые поступки в разных регистрах, режимах, формах, жанрах речевой коммуникации. Интегральная ЛР компетенция складывается из собственно языкового (лингвистического) и риторического компонентов и в совокупности позволяет участнику речевого общения эффективно создавать и воспринимать устный дискурс и письменные тексты разных типов, стилей и жанров речи» [Ворожбитова 2018: 7].

Для решения поставленной задачи на кафедре «Русский язык и межкультурная коммуникация» Российского университета транспорта была разработана Рабочая программа дисциплины «Русский язык и деловые коммуникации», которая нацеливает преподавателей на развитие у студентов тех коммуникативных компетенций, которые будут востребованы в дальнейшем как в процессе их обучения, так и в будущей профессиональной деятельности: чтение, анализ, письменная и устная обработка технической и деловой документации; создание оригинальных профессиональных и в процессе учебы – учебно-научных текстов, осуществление профессионального речевого взаимодействия в ситуациях официально-делового общения. Ориентиром для разработчиков программы стала деловая (профессиональная) коммуникация.

На основе программы был создан новый, интегрированный курс, опирающийся прежде всего на современную риторiku (неориторiku) как дисциплину, объединяющую устную и письменную речевые сферы; на культуру речи и стилистику как курсы, дающие представление о современной речевой ситуации и об актуальных процессах в современном русском языке; на курсы академического письма и делового общения, а также на основы психологии общения. Курс включает в себя пять разделов. В первом разделе – «Современный русский литературный язык как основа профессиональной коммуникации» – даются основные сведения о совре-

менном русском языке и функционально-стилевом его расслоении, а также о нормативном аспекте изучения литературного языка как основы профессиональной речи. Второй раздел – «Устная форма конструктивного делового общения» – посвящен основным принципам успешного речевого взаимодействия, его видах и способах, а также основам полемического мастерства и невербальной коммуникации. Третий раздел – «Публичная речь. Основы ораторского искусства» – знакомит учащихся с общими требованиями к публичной речи, основами риторики и секретами ораторского мастерства. В рамках данного раздела рассматриваются вопросы подготовки и исполнения публичного выступления, характеризуются общие черты публичной речи, логическая структура ораторской речи. В четвертом разделе, посвященном письменной форме делового общения, речь идет об особенностях письменной коммуникации в деловой сфере: студенты на примере личных документов знакомятся с требованиями, предъявляемыми к языку и стилю письменной деловой речи. Пятый раздел посвящен особенностям и основным жанрам письменной научной речи, требованиям, предъявляемым к учебно-научным жанрам, а также вопросам академической этики.

Данный курс, в основе которого лежит лингвистический и «риторический подход, ориентированный на поиски, теоретическое осмысление и практическое воплощение оптимальных путей овладения эффективной, успешной, результативной речью» [Ерохина 2017: 151-152], учитывающий достижения различных дисциплин (психологии, лингвистики текста, логики, культуры речи и т.п.), позволит, на наш взгляд, сформировать языковую личность учащегося и сделать максимально продуктивным процесс обучения студентов целесообразной, эффективной и гармонизирующей речи в разных сферах коммуникации.

Опираясь на опыт преподавателей кафедры в использовании образовательных технологий, одним из самых эффективных методов формирования познавательной активности учащихся в изучении родного языка можем назвать метод проектов. Как правило, он реализуется на этапе творческого освоения материала, когда студенты уже имеют определенные знания по какой-либо теме или разделу курса, и способствует формированию у учащихся универсальных умений, позволяет системно осваивать новый познавательный и ценностный опыт. Это могут быть проекты, связанные, например, с изучением особенностей невербального поведения россиян, языковых особенностей региона или, например, особенностей речевого поведения русских на основе анализа пословиц и поговорок и т.п.

Студенты, принявшие участие в работе над каким-либо проектом (информационным, практико-ориентированным или исследовательским), дающим возможность провести самостоятельное исследование по интересующей их теме (в группе или индивидуально), в обязательном порядке докладывают о результатах своей деятельности, подготовив монолог, рассчитанный на 5-7 минут. Это важный этап работы: как показывает практика, именно монологическая речь представляет сегодня для учащихся наибольшую трудность в связи с ограниченными возможностями приобретения риторического опыта. Поэтому презентация проекта – очень важный этап в развитии коммуникативной компетенции будущего специалиста.

Применение личностно-ориентированной проектной методики нам представляется особенно целесообразной: она легко вписывается в учебный процесс, позволяет расширить и углубить содержание обучения, определенное ФГОС, обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие учащихся, развивает их самостоятельность, навыки общения и, если это групповой проект, учит работать в команде. В то же время проектная методика, выступая альтернативой традиционному подходу к образованию, основанному, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении, позволяет отойти от лекции-монолога как традиционной формы учебной деятельности и развивать такую форму обучения, как полилог (беседа, обсуждение, дискуссия, деловая игра).

Еще одним действенным средством интеллектуального и речевого развития учащихся на занятиях, затрагивающим нормативные аспекты устной и письменной коммуникации, на наш взгляд, является не выполнение отдельных упражнений, а работа с текстом, содержание которого должно быть стимулом для обсуждения различных проблем, источником необходимых фактов и языкового материала для создания собственного высказывания – как устного, так и письменного. Многофункциональный подход к тексту позволяет преподавателю использовать его с максимальной эффективностью для развития у студентов разнообразных навыков и умений, поскольку лишь в тексте язык предстает в действии, как живое явление. При этом текст должен быть интересным с точки зрения орфографии, лексики, синтаксических конструкций; отражать факты и особенности национальной культуры, чтобы студенты могли усваивать не только конкретные знания по русскому языку, но и духовный опыт русского народа. Анализ текста должен предполагать опору не только на знания, но и языковое чутье, чувство стиля, без чего невозможно формирование языковой личности. Текст, таким образом, позволяет реализовать полностью все цели обучения – коммуникативную, образовательную, воспитательную.

Поскольку целью обучения будущих участников профессионального общения является формирование и развитие коммуникативной компетенции, внимание преподавателей обращено на овладение учащимися всеми видами речевой деятельности; этические, социолингвистические и психологические аспекты общения; ведется постоянная работа над повышением общей культуры речи студентов, подразумевающей *знание* норм литературного языка, правил оформления научного текста и деловой корреспонденции, основных аспектов ораторского искусства, особенностей устной публичной речи и делового этикета; *умение* отбирать языковые средства в зависимости от ситуации общения и коммуникативной задачи и работать со словарями и справочниками разных типов. Повышение уровня орфографической и пунктуационной грамотности как неотъемлемой части речевой компетенции каждого участника делового (профессионального) общения в письменной форме также является важным направлением учебной работы.

Заключение. Итак, специфика обучения дисциплине «Русский язык и деловые коммуникации» в техническом вузе определяется профессиональной направленностью подготовки будущих специалистов, что предпо-

лагает учет реальных коммуникативных потребностей будущих инженеров. Выпускник технического вуза, не владеющий навыками коммуникации, не способный самостоятельно мыслить и решать поставленные задачи, оказывается невостребованным на рынке труда и не вписывается в рамки современной культуры, имеющей как технократическое, так и гуманитарное измерение. Следовательно, одного только усвоения готовых знаний и выработки на их основе соответствующих профессиональных умений и навыков явно недостаточно. Требование современного общества – развитая языковая личность, способная анализировать текстовую информацию, создавать собственные высказывания и применять результаты интеллектуальной деятельности на практике. Решение проблемы формирования языковой личности учащегося технического вуза основывается на лингвориторическом подходе к обучению и соответствующей организации учебного материала. Особое внимание при этом уделяется выводу образовательного процесса за пределы репродуктивной ориентации – именно на это нацелена вся система занятий, в рамках которых акцент сделан на использование игровых и диалоговых технологий, проектную работу студентов, что обусловлено целью обучения – сформировать языковую личность, развить коммуникативную культуру учащегося, обучить его практическому владению родным языком.

Библиография

Ворожбитова А.А. «Языковая личность россиянина» как классификационный тип (к постановке проблемы) / А.А. Ворожбитова // Россия и славянский мир в контексте многополярности: Матер. VII Международной научной конференции, 6-9 августа 2010 г. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2010. – С. 46–52.

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

Вяткина И.В. «Русский язык и культура речи» – средство формирования коммуникативной компетентности / И.В. Вяткина // Труды международного симпозиума. Надежность и качество. – Т.1. – 2008. – С. 160–161.

Ерохина Е.Л. Определение понятия «коммуникативная культура»: риторический подход / Е.Л. Ерохина, О.Ю. Князева // Риторика и культура речи в современном научно-педагогическом процессе и общественно-коммуникативной практике. Сборник материалов XXI Международной научной конференции. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 149–152

Серпикова М.Б. Основные направления формирования языковой личности в техническом вузе / М.Б. Серпикова // Теоретические и прикладные аспекты преподавания русского языка в техническом вузе. – М.: МГСУ, 2011. – С. 235–238.

Серпикова М.Б. Речевая культура современного общества глазами студентов (по материалам социологического опроса) / М.Б. Серпикова // Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах: тезисы докладов. – М.: Научный консультант, 2016. – С. 143–145.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>.

Формирование речемыслительной культуры в процессе изучения пословиц и поговорок на занятиях по русскому языку

Хошмуратова Инкар Полатовна

Каракалпакский государственный университет имени Бердаха, Каракалпакстан, Узбекистан
230112, г. Нукус, улица Академика Ч. Абдилова, 1
аспирант
E-mail: keep2006@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается анализ практического применения пословиц и поговорок на уроках русского языка; необходимость рассмотреть пословицы и поговорки как воспитательного явления, показать их отношение к исторической и социальной действительности, их воспитательную значимость. Язык рассматривается как функциональная система, в которой все единицы наилучшим образом приспособлены для выполнения специфичных для каждого класса единиц коммуникативных функций. Комплексный критерий употребительности является важнейшим при отборе пословиц. Употребительность понимается как необходимость той или иной пословицы для выражения своих мыслей на изучаемом языке.

Ключевые слова: пословица, поговорка, устная речь, коммуникация, речемыслительная культура, методика, синонимичность, страноведческая ценность.

УДК 372.881.161.1

Forming speech culture in the process of studying proverbs and sayings in Russian language classes

Inkar P. Khoshmuratova

Karakalpak State University named after Berdakh, Uzbekistan
230100 Nukus, Academician Ch. Abdirov Str., 1
Post-graduate Student
E-mail: keep2006@mail.ru

Abstract. The article focuses on the practical application of proverbs and sayings at Russian language lessons, on the need to consider proverbs and sayings as an educational phenomenon, to show their relation to historical and social reality, their educational significance. Language is considered as a functional system in which all units are best adapted to perform communicative functions specific of each class of units. The complex criterion of usage is the most important when selecting proverbs with usage being understood as a need for a particular proverb to express the speaker's thoughts in the language studied.

Keywords: proverb, saying, oral speech, communication, speech culture, methodology, synonymy, country study value.

UDC 372.881.161.1

Введение. Будучи средством выражения мыслей людей в процессе их общения, речь становится основным механизмом их мышления.

Высшее абстрактно-понятийное мышление невозможно без речи. Речевая деятельность имеет существенное значение для развития мышления. Речь, включаясь в процесс восприятия, делает его более обобщенным и дифференцированным; вербализация запоминаемого материала способствует осмысленности запоминания и воспроизведения; существенна роль речи в воображении, при осознании своих эмоций, при регулировании своего поведения и т.д.

Иначе говоря, овладение языком, запасом слов и грамматических форм создает предпосылки для развития активной познавательной деятельности. Психолог Н.И. Жинкин писал: «Речь – это канал развития интеллекта. ... Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания» [Жинкин 1958]. Знания, факты, т.е. информация – материал мышления. Следовательно, и через этот канал речевое развитие способствует развитию мышления.

Речь разнообразна. В различных ситуациях речь выступает в различных формах. Поэтому руководство развитием речи не может быть одним и тем же. Необходимо знать особенности каждого вида речи.

В речевом общении объединяются в целостный акт речевая деятельность в двух ее видах: говорение – слушание, письмо – чтение; речь как способ передачи мыслей и язык – система знаков, обозначающих действительность.

Говорение и слушание относятся к устной форме общения. Устная речь – это ситуативно-мотивированный и ситуативно обусловленный процесс, состоящий из комплексного умения понимать звучащую речь и умение производить речь в звуковой форме. Устная речь всегда осуществляется при непосредственном контакте собеседников.

«Функции и структурно-семантическое построение языковых единиц взаимосвязаны и взаимообусловлены, то по устройству тех или иных единиц можно судить о той роли, которую они выполняют в речевом процессе. Пословицы отличаются от всех других языковых единиц, прежде всего тем, что они всегда имеют

структуру предложения. Пословицы и поговорки являются важными помощниками в преподавании русского языка, так как они помогают ученикам постичь глубинный смысл афоризмов, подводят учеников к пониманию того, как важно использовать эти меткие, образные выражения в определенных ситуациях, чтобы сделать свою речь более яркой и выразительной. Введенные непосредственно в учебный материал, мудрые по содержанию, народные пословицы и поговорки, изучаемые в тесной связи с грамматикой, легко запоминаются и прочно усваиваются, обогащая речь учеников» [Занглигер 2005].

Непревзойденный автор словаря пословиц и поговорок В.И. Даль так определял этот жанр: «Пословица – краткое изречение, поученье, более в виде притчи, иносказания, или в виде житейского приговора; пословица есть собь» [Даль 1955: 13]. Поговорку же он видел как «окольное выражение, простое иносказание, но без притчи, без суждения, заключения, применения» [Даль 1955: 13].

Материалы и методы. Материалом послужили научные источники, раскрывающие вопросы формирования речемыслительной культуры в процессе изучения пословиц и поговорок на занятиях по русскому языку. Методы исследования – системный анализ, генерализация и категоризация понятий, критический анализ.

Обсуждение. Способы активизации пословиц и поговорок в речи иностранцев (не русскоязычных) разнообразны. Пословицы и поговорки остаются в памяти учащихся как часть пассивного словарного запаса уже в период первичного знакомства с этой темой на занятиях. И затем используются в речи и в процессе их языкового анализа, смысловой интерпретации, осмысления их лингвистической сущности.

«Вместе с тем важно отметить, что употребительность той или иной пословицы и поговорки, ее необходимость для речи проистекает из целого ряда ее лингвистических характеристик, учесть которые позволяет использование других критериев отбора» [Занглигер 2005]. В своей работе я рассматриваю следующие виды отбора:

Стилистическая принадлежность. Этот критерий помогает отобрать, прежде всего, стилистически неограниченный (т.е. межстилевой) языковой материал, лежащий в основе любого стиля и являющийся, поэтому наиболее употребительным. Поскольку пословицы в большинстве своем фольклорного происхождения, то сфера их употребления – это, прежде всего разговорная речь. Однако пословицы современного русского языка нельзя считать стилистически однородными, и эту неоднородность следует учитывать при отборе.

Как уже отмечалось, по целому ряду причин иноязычная речь в стилистическом отношении должна быть значительно строже, чем речь на родном языке. Не только грубые, но и просто фамильярные пословицы неуместны в речи иностранца, и их не следует включать в минимум (например: *Чья бы корова мычала, а твоя бы молчала. Наперед батки в пекло не суйся* и т.п.). С другой стороны, в иноязычной речи при использовании языка в профессионально-деловой сфере несколько большую роль играют пословицы книжного происхождения. Наиболее употребительные пословицы этого типа, несмотря на их книжность, включаются в минимум, поскольку в речи иностранца они вполне уместны (например: *Факты – упрямая вещь. Время – деньги. Кесарю – кесарево, богу – божье* и т.п.). В словарь не отбираются, однако, изречения с ярко выраженной принадлежностью к книжному стилю. Это выражения типа *Устами младенца глаголет истина. Человеку свойственно ошибаться* и т.п. Подобные изречения отчетливо воспринимаются не как собственно пословицы, а как литературные афоризмы, фольклоризация которых не завершена.

Таким образом, с введением стилистического критерия мы стремились не к тому, чтобы жестко унифицировать отбираемый материал, а к тому, чтобы отсеять крайности, исключив из минимума фамильярно-просторечные и книжно-высокие паремии, одинаково неуместные в речи иностранца.

Синонимичность. Исследователи структурно-смысловых особенностей пословиц отмечают, что «пословицы и поговорки образуют большое количество синонимических рядов» [Савенкова 1989: 6-7].

Пренебрегать синонимией, столь разветвленной у пословиц, при отборе минимума было бы нерационально. Именно за счет синонимов может быть получено существенное и сравнительно «безболезненное», т.е. с наименьшей семантической потерей, сокращение словаря. Кроме того, несомненно, что при изучении иностранного языка гораздо полезнее усвоить две единицы, выражающие разные понятия, чем две единицы, выражающие оттенки одного и того же понятия.

В пословичный минимум для активного усвоения по синонимическому критерию из двух-трех близких по смыслу пословичных единиц отбиралась та пословица, которая: употребительнее (*Друзья познаются в беде*, но не: *Конь узнается при горе, а друг – при беде*); с более яркой образностью, что соответствует природе собственно пословицы (*Пришла беда – отворяй ворота*, но не: *Беда никогда не приходит одна*); менее фамильярна и потому более уместна в речи иностранца (*Дай ему палец, а он всю руку откусит*, но не: *Посади свинью за стол, она и ноги на стол*); более прозрачна и понятна по структуре, смыслу и компонентам (*На бога надейся, а сам не плошай*, но не: *Бог-то бог, да и сам не будь плох*).

Кроме того, если синонимический ряд состоит из народных пословиц и фольклоризованных афоризмов, то при отборе предпочтение отдавалось народным пословицам, поскольку в них ярче представлена фольклорная (специфически русская) образность. Например, отобрана *Овчинка выделки не стоит*, но не: *Игра не стоит свеч*. Следует отметить, что если пословичные синонимы были в общем равноценными и широкоупотребительными, то отбирались обе пословицы (*Взялся за гуж – не говори, что не дюж. Назвался груздем – полезай в кузов*). Усвоение обоих синонимов важно не столько для речи, сколько для овладения образно-метафорической системой русского языка. Включение в минимум пословиц-синонимов с разной образностью делает отбираемый список более представительным с точки зрения образно-метафорических средств.

Страноведческая ценность. Пословицы являются исключительно благодарным материалом в страноведческом и культурологическом аспекте, поскольку, «емкое, общественно значимое содержание в пословице облекается в изящную форму» [Тарланов 1999: 3]. Типовые ситуации, обозначаемые пословицами, отражают ос-

новые этические установки народа, сформированные в процессе многовековой народной истории. Пословицы называют философским жанром, поскольку в них отражается народное видение и понимание окружающего мира, в них фиксируются принятые у данного народа нормы поведения и ценностные ориентиры, которыми следует руководствоваться в повседневной жизни.

Специальные исследования (Т.М. Беляева, Е.В. Иванова, С.В. Биякова, О.А. Хопитяйнен, М. Ванева и др.) говорят о национальной специфике зафиксированных в пословицах этических ориентиров и норм. Использование страноведческого критерия отбора позволяет учесть эту специфику и включить в пословичный минимум те пословицы, в которых особенности национальной ментальности проявляются наиболее отчетливо.

Все пословицы имеют страноведческую ценность, но с точки зрения иностранца они обладают этим качеством в разной степени. Для иностранца наиболее ценными с точки зрения изучения другой страны и народа являются своеобразные пословицы, т.е. не похожие на пословицы родного языка. Эти пословицы либо называют ситуацию, которая в родном языке иностранца не является типовой (т.е. социально значимой), либо в их оформлении используется иная образность и иные художественные средства. Такие пословицы в глазах иностранцев лучше и ярче всего выражают своеобразие страны и народа изучаемого языка.

Наиболее ценные в этом отношении пословицы выявляются путем их сопоставления с соответствиями на родном языке. Это такие, например, пословицы с яркой и типично русской образностью, как: *Каждый кулик свое болото хвалит; Язык до Киева доведет* и т.п. Критерий страноведческой ценности в нашем понимании проявляется только в сопоставлении с родным языком, которое и позволяет выявить своеобразие страны и народа с точки зрения носителя другого языка и культуры. Поэтому критерий страноведческой ценности необходимо использовать совместно с критерием учета родного языка. Оба эти критерия при анализе пословиц и их отборе действуют совместно.

Заключение. Пословицы, поговорки и другие малые фольклорные формы, являясь важнейшим компонентом традиционной русской национальной культуры, создают на уроках развивающую речевую среду и несут в себе огромный духовно-нравственный потенциал. Пословица как лингвистическая единица обладает ярким своеобразием. Она имеет предикативную структуру, художественную форму, глубокое нравоучительное содержание, отражающее народное мировидение и понимание жизни. Этими свойствами пословицы резко выделяются среди других языковых единиц. Структурно-смысловое своеобразие пословиц обусловлено теми функциями, которые пословицы выполняют в речевом процессе.

Библиография

- Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. – М., 1980. – 237 с.
 Даль В.И. Пословицы русского народа. – Сб. в 2-х т. – М., 1955. – Т.1–4. – 1159 с.
 Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958. – 370 с.
 Занглигер В.Ф. Русские пословицы и их отбор для активного усвоения студентами-русистами болгарских вузов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – София, 2005. – 70 с.
 Пермяков Г.Л. 300 общеупотребительные русские пословицы и поговорки. – М.: Рус.яз. – 1985. – 160 с.
 Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке: учебное пособие для вузов / И.В. Рахманов. – Москва: Высш. шк., 1980. – 119 с.
 Рыбникова М.А. Русские пословицы и поговорки. – Акад. наук СССР, Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М., 1961. – 229 с.
 Савенкова И.Е. Структура и семантика пословиц и поговорок современного русского языка: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1989. – 15 с.
 Тарланов З.К. Русские пословицы: синтаксис и поэтика. – Петрозаводск, 1999. – 448 с.

Инновационные методы преподавания русского языка как иностранного в Грузии

Чарквиани Лали Ясоновна

Кутаисская гимназия № 2 им. Иосифа Оцхели, Грузия
4600, Кутаиси, ул. Табидзе, 58
доктор филологических наук,
член Мультилингвальной ассоциации
Тбилисского государственного университета,
преподаватель
E-mail: charkviani @gmail.com

Аннотация. Предметом изучения в данной работе является исследование взаимодействия новейших методов преподавания русского языка как иностранного в Грузии. С точки зрения теории и практики внедрения новейших методов обучения большое значение имеет их выявление, анализ их функционального действия в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: методы преподавания, инновационные методы, обучение русскому языку, русский язык в Грузии.

УДК 378:811.161.1(0.054.6)

Innovative methods of teaching Russian as a foreign language in Georgia

Lali Ya. Charkviani

Kutaisi Gymnasium № 2 named after Joseph Otskheli, Georgia
4600 Kutaisi, Tabidze Str., 58
Member of the Multilingual Association of Tbilisi State University
Doctor of Sciences (Philology), Lecturer
E-mail: charkviani @gmail.com

Abstract. The subject of the paper is the interaction of the latest methods of teaching Russian as a foreign language in Georgia. From the viewpoint of theory and practice of introducing the latest teaching methods, it is of great importance to identify them, analyze their function in the process of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: teaching methods, innovative methods, teaching the Russian language, Russian language in Georgia.

UDC 378:811.161.1(0.054.6)

Введение. Методика преподавания русского языка как иностранного имеет свою специфику, постараюсь очень сжато раскрыть ее суть, так как эта тема требует очень внимательного подхода. Необходимо учитывать многие факторы при обучении русскому языку в Грузии. Прежде всего, тот факт, что русский язык изучается в языковой среде носителями языка, кроме того, также надо учитывать особенности родного языка учащихся, близко родственность языков и культур, особенности грамматических структур языков, лексических и фонетических трудностей в процессе овладения русским языком. В связи с этим стали возникать в Грузии кафедры русского языка, как иностранного в институтах и университетах, где начала создаваться методика русского языка, как иностранного (РКИ), принимавшая методы обучения иностранным языкам и учитывающая особенности обучения русскому языку как иностранному. Ведь на самом деле, у Грузии и России очень много общего: это и культура, это и история и самое главное – религия. Необходимо также отделить методику обучения русскому языку как иностранному от методики обучения русскому языку как родному, поскольку обучение языку имеет разные цели, содержание и методы обучения, хотя те же методы можно использовать и при обучении русскому, как родному. Много общего у методики РКИ с методиками обучения иностранным языкам в области методов, техник и средств обучения, однако просто переносить приемы и техники обучения иностранным языкам на обучение русскому языку как иностранному считается нецелесообразным в силу того, что каждый иностранный язык, как и русский, имеет свои специфические особенности, тем более, что русский язык входит в тройку самых трудных языков на планете, наряду с китайским и арабским.

Материалы и методы. Анализ материалов и педагогического опыта в области обучения РКИ.

Обсуждение. Универсальных методов не бывает, поскольку изменяются потребности в обществе под влиянием информационных технологий и технических инноваций, изменяются цели обучения и изучения, как иностранных, так и русского языка. По этой причине, если одни методы исчерпали себя, на их место приходят другие, новые, а затем новые методы кажутся несостоятельными, и методисты или создают новые, или возвращаются к старым методам, модифицируя их под новые условия времени.

Методические рекомендации направлены на достижение ряда целей: успешности социализации обучающихся в современных условиях и саморазвития человека как субъекта деятельности и как личности. Основными целями таких мероприятий являются:

1. Обучение через развлекательно-игровую деятельность.
2. Развитие психической, мыслительной, физической деятельности.
3. Воспитание духовно-нравственных, патриотических и моральных качеств.

Высокая продуктивность таких мероприятий достигается благодаря:

1. Свободе выбора интересующих мероприятий.
2. Современности предоставляемых материалов.
3. Разноуровневости заданий.
4. Многоканальности восприятия.
5. Темпа подачи материала.
6. Соревновательным компонентам.

Материалы к мероприятиям подбираются дифференцировано, с учетом психологических особенностей личности каждого обучающегося, с предварительным изучением психолого-педагогических характеристик. Процесс обучения зависит в большей степени и от особенностей обучаемого: индивидуальных характеристик его психического развития (умственного, волевого и эмоционального), от сложившегося у него отношения к обучению, его склонностей и интересов, индивидуально- психологических особенностей. Такие мероприятия снимают психологические барьеры общения, стимулируют познавательную активность, адаптируют обучающегося к нестандартным ситуациям. На сегодняшний день учитель – это не транслятор знаний, а скорее конструктор новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися новых продуктов в освоении знаний.

Как сделать урок русского языка интересным, увлекательным?

Один из вариантов – использование в работе IT технологий. Современное образование невозможно без информационных технологий. Наши ученики (обучаемые) в техническом плане гораздо более «подкованы», чем учителя. И тем большее уважение они испытывают к тому учителю, который идет в ногу со временем, разбирается в компьютерных технологиях, умеет применять их не только на уроке, но и во внеурочной деятельности. Наиболее эффективным способом взаимодействия с обучающимися является работа над творческими проектами и создание видеороликов. Для учителя литературы эта интеграция решает несколько задач: пробудить интерес к жизни и творчеству писателя, углубить знания о нем, проявить способности к написанию сценария и художественному чтению, познакомить с особенностями создания видеоролика, научиться представлять свой продукт, другими словами, дать возможность попробовать себя в различных ролях. Например: записывать с обучаемыми видеоролики на фоне исторических памятников Грузии, рассказывая о биографии того или иного писателя, чья жизнь в какой- то момент была связана с Грузией или Кавказом, так же читать стихи того или иного автора. Это активные методы обучения – совокупность методов и приемов, направленные на развитие у обучающихся творческого мышления и активизирующие познавательную деятельность творческого характера, на тесную связь теории с практикой, развивающую рефлексивную сферу мышления. Некоторые активные методы, которые «помогают» учителю сделать урок творческим, интересным будут представлены в данной статье. На уроках русского языка и литературы можно использовать метод «Артикуляционные разминки». Цели такой разминки – это и знакомство (или повторение) с новой скороговоркой, прибауткой, небыллицей; учимся четко произносить определенные звуки и звукосочетания (как индивидуально, так и коллективно).

На уроках литературы целесообразно, с моей точки зрения, технология творческого письма, а это весьма важно для подготовки к написанию темы. Например: темы по роду деятельности или интересов.

Проектно-исследовательская деятельность – это специфическая форма организации образовательного процесса. В основу метода проектов была положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности на конкретный результат, который достигается благодаря решению социально значимой проблемы. Однако доказано, что при этом снижается качество теоретических знаний, меняются ценностно-смысловые основы культуры обучающихся. Внедрение проектно-исследовательской деятельности значительно меняется само содержание обучения. Известно, что проект – это универсальный метод обучения, который может применяться как на уроках, так и вне уроков, во внеклассной работе. Метод проектов формирует большое количество ключевых компетенций, поэтому при умелом его использовании бывает довольно эффективным. Проектная деятельность предполагает овладение обучающимися практическим опытом деятельной социализации. Исследовательская работа обучающихся – обязательное условие каждого проекта. Отличительная черта проектной деятельности – поиск информации, которая затем обрабатывается, осмысливается и представляется участниками (обучающимися) проектной группы. Результатом работы над проектом является некий продукт, который создается участниками проектной группы в ходе решения поставленной проблемы. Таким образом, любой проект предполагает поиск проблемы – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт и презентацию. Проектно-исследовательская деятельность – процесс довольно сложный, требующий поэтапного решения целого комплекса задач. Первый этап – подготовительный. Прежде всего, педагогам потребуется овладеть определенным уровнем научно-методической подготовки, технологией проектирования и исследовательским методом.

Для более высокого уровня знаний нужно обратить особое внимание на следующие разделы учебного курса русского языка:

1. Способы получения и переработки информации (источники информации, текст, план текста, тезисы, конспекты, цитирование, рецензия, отзыв).
2. Тема как научная работа (основные виды, структура, этапы работы).
3. Речевое общение и культура речи.

Таким условием является внедрение в учебный процесс технологии системно-деятельностного подхода.

Деятельностный подход на уроках осуществляется через моделирование и анализ жизненных ситуаций на занятиях (технология «Кейс-стади»); использование активных и интерактивных методик (разные технологии и

проблемное обучение); вовлечение обучающихся в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную деятельность (театрализованные уроки, игровые уроки, технология «Дебаты», дискуссии).

Кейс-метод, или метод конкретных ситуаций, следует отнести к методам активного проблемного, эвристического обучения. Суть его в том, что обучающимся предлагают осмыслить и найти решение для ситуации, имеющей отношения к реальным жизненным проблемам и описание которой отражает какую-либо практическую задачу.

Еще одним методом обучения, предполагающим развитие творческой самостоятельности учащихся, является ИГРА: игры-соревнования, дебаты, литературные суды, викторины, дискуссии, конференции. Игры развивают интеллектуальную и эмоциональную сферу, социальные навыки поведения, творческие способности, а самое главное, познавательный интерес к языку и культуре России.

Заключение. Никакие методы, самые современные, самые, казалось бы, проверенные и эффективные не помогут нам, учителям русского и других иностранных языков, в обучении иностранным языкам, если мы не будем сотрудничать прежде всего между собой, если не будем проводить совместные семинары и форумы, если те методы и технологии, которые мы используем на занятиях, так и будут скорее разъединять наши народы, а не объединять, и не будут создавать им единый «образ мира». Ведь даже Л.Н. Толстой говорил: «Пора перестать ждать неожиданных подарков от жизни, а самому делать жизнь!»

Мы, учителя, должны стремиться к тому, чтобы наши ученики (обучаемые) хотели изучать как можно глубже язык и культуру России, чтобы они видели на примере сотрудничества учителей возможность эффективного овладения языком и культурой. Если мы хотим жить в мире, объединенном глобализацией и сетью Интернет, то должны не только сотрудничать между собой, но и научить этому сотрудничеству наших учеников (обучаемых). Сотрудничество на базе языка и культуры будет самым хорошим и эффективным методом обучения русскому языку как иностранному.

**Формирование профессиональной языковой личности будущего педагога
в процессе изучения дисциплины «Речевые практики»**

Щемерова Надежда Николаевна

Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева, Россия
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а
кандидат филологических наук, доцент
E-mail: nadya.shem@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности формирования и развития коммуникативной компетенции будущих специалистов-участников педагогического общения на русском языке в процессе усвоения дисциплины «Речевые практики» коммуникативного модуля обязательной части учебного плана. Целью исследования является поиск наиболее эффективных путей совершенствования содержания профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования, имеющего практико-ориентированный характер и направленного на развитие языковой личности.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка, будущий педагог, профессиональная компетентность, языковая личность.

УДК 378:808.5(045)

**Forming a future teacher's professional linguistic personality
in the course of studying "Speech Practices" discipline**

Nadezhda N. Shchemerova

Mordovian State Pedagogical University of M.E. Evseyev, Russia
430007 Saransk, Studencheskaya Str., 11A
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
E-mail: nadya.shem@mail.ru

Abstract. The paper demonstrates the possibilities of forming and developing the communicative competence of future specialists participating in pedagogical interaction in Russian in the process of mastering the "Speech Practices" discipline of the communicative module of the curriculum compulsory part. The purpose of the study is to find the most effective ways to improve the preschool teachers' professional training content which has a practice-oriented nature being aimed at developing a linguistic personality.

Keywords: practice-oriented training, future teacher, professional competence, linguistic personality.

UDC 378:808.5(045)

Введение. В настоящее время в условиях реализации новых образовательных стандартов высшего образования происходит широкое обсуждение инновационных подходов к профессиональной подготовке будущих педагогов. Для работы в постоянно изменяющихся условиях от всей системы современного профессионального образования требуется подготовка конкурентоспособного, компетентного специалиста, который способен самостоятельно и креативно уметь решать возникающие задачи.

Особенно актуальной является проблема подготовки профессионально компетентных кадров для дошкольных организаций в системе высшего образования. При работе с детьми дошкольного возраста от выпускников требуется компетентный подход.

Т.В. Поздеева отмечает: «Проблема профессиональной компетентности в отечественной науке сегодня рассматривается как ключевая в процессе обеспечения общества профессионально состоятельными кадрами высшей квалификации. Начало научному изучению указанной проблемы положили российские ученые (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская и др.) [Поздеева 2017].

В области подготовки специалистов системы дошкольного образования пока еще недостаточно исследований. В некоторых из них отражается преподавательский опыт в учреждениях высшего образования по какому-либо направлению. Есть исследования, представляющие собой методические рекомендации, однако в них нет подробного описания особенностей профессиональной коммуникативной подготовки будущих педагогов.

В аспекте современного профессионального образования одно из центральных мест занимают (наряду со знаниями) средства, способы деятельности, различные пути решения возникающих задач психолого-педагогического характера. Анализ практики и анкетирование выпускников позволяет говорить о том, что работодателям нужны кадры со специальным педагогическим образованием и знанием работы с дошкольниками, т.е. компетентные в своей деятельности педагоги [Кожевникова 2018: 342].

Формирование профессиональной языковой личности будущего педагога является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности педагога и представляет собой способность бесконфликтно общаться с различными субъектами педагогического процесса, строить педагогический процесс, учитывая инте-

рессы и потребности учеников, анализировать качество своей деятельности, осуществлять рефлексию своего педагогического опыта, владеть различными приемами общения и взаимодействия и др. В связи с чем актуализируется поиск новых эффективных средств, методов и приемов развития коммуникативной компетенции будущих специалистов-участников педагогического общения на русском языке в процессе усвоения дисциплины «Речевые практики» коммуникативного модуля обязательной части учебного плана.

Материалы и методы. В рамках исследования использовались такие методы, как изучение и критический анализ научной литературы, систематизация, моделирование педагогического процесса и его отдельных компонентов.

Обсуждение. Модернизация педагогического образования в России определяет курс на углубление практической направленности подготовки будущих педагогов. При этом отмечается противоречие между этой потребностью и недостаточной разработанностью ее содержательно-процессуальных аспектов. Этим обстоятельством обусловлен проявляемый в современных исследованиях интерес к различным аспектам проблемы практико-ориентированной подготовки педагогов. В рамках антропоцентрической лингвистики, которая, в отличие от традиционной, системно-структурной лингвистики, изучающей строй языка и уровни его организации, рассматривает структуру и функционирование самого субъекта речи, разработана категория языковая личность.

Языковая личность – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются:

- 1) степенью структурно-языковой сложности;
- 2) глубиной и точностью отражения действительности;
- 3) определенной целевой направленностью [Ворожбитова 2020: 32].

Поэтому для того, чтобы усовершенствовать метапредметные компетенции (для нормальной учебной деятельности) и сформировать коммуникативную компетенцию (для дальнейшей практической деятельности) бакалавров, в вузовскую программу введена дисциплина «Речевые практики». Она изучается со студентами первого курса бакалавриата, направления подготовки «Педагогическое образование», на факультете педагогического и художественного образования.

При изучении дисциплины «Речевые практики» формируются такие компетенции: УК-3 – способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; УК-4 – способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах); ПК-1 – способен успешно взаимодействовать в различных ситуациях педагогического общения [Щемерова 2021: 108].

Содержание дисциплины включает 4 модуля:

Модуль 1 «Речевая деятельность. Виды и механизмы речи».

Модуль 2 «Чтение и слушание как виды речевой деятельности. Письменная коммуникация».

Модуль 3 «Текст».

Модуль 4 «Научная речь. Учебно-научное общение».

Для изучения дисциплины требуется знание условий эффективного речевого взаимодействия; основных норм русского языка в области устной и письменной речи; основных средств создания вербальных и невербальных текстов в различных ситуациях общения. Коммуникативная деятельность направлена на обучение бакалавров речевому общению посредством формирования навыков по всем видам речевой деятельности: чтение, слушание, письменная и устная речь.

Значительное место в практико-ориентированной подготовке играют практические занятия, что обусловлено как логикой учебного процесса, рабочей программы учебной дисциплины, так и спецификой практического занятия как формы организации учебного процесса. Особая роль в подготовке студентов к ним отводится выполнению самостоятельных заданий аналитического характера. Так, при изучении модуля «Речевая деятельность. Виды и механизмы речи» интересными являются следующие задания для самостоятельной работы:

- проанализировать образцы ораторской речи (речь Аристотеля, Сократа, М.В. Ломоносова и др.);
- охарактеризовать речевые портреты (прочитать отрывки с описанием литературного героя) и др.

Эффективной является работа по поиску и произнесению речей мастеров ораторского искусства и организация деловой игры, которая является одной из известных форм проблемного обучения, здесь обыгрывается сама ситуация: у студентов вырабатывается навык поведения, необходимый для того, чтобы действовать в дальнейшем в процессе педагогической практики.

Модуль «Чтение и слушание как виды речевой деятельности. Письменная коммуникация» предполагает изучение таких видов речевой деятельности, как чтение, письменная коммуникация и слушание. Студенты знакомятся с их структурой и механизмами, а также с факторами, определяющими эффективность развития. Они выполняют практические задания на определение скорости чтения; упражнения на устранение недостатков чтения, на развитие слуховой способности, навыков скорочтения, аудирования; тесты («Что такое слушание», «Проверьте свою способность слушать и анализировать», «Умение слушать»); тренинги отработка навыков использования дифференциального и интегрального алгоритма чтения при работе с газетной или журнальной статьей и др.).

Большой интерес вызывает у студентов обсуждение заранее подготовленных ими небольших рассказов по интересным темам: «Мои друзья», «Моя будущая профессия», «Мой самый счастливый день» и др.

В третьем модуле текст рассматривается как единица языка и речи, актуальными являются темы «Текст как единица языка и речи» (структура текста; сложное синтаксическое целое; особенности выделения абзаца

при оформлении научного текста); «Основная и второстепенная информация в тексте» (понятие о теме и реме; ключевые слова) и др.

Особое значение для совершенствования языковой личности будущего педагога, максимального сближения учебной и профессиональной деятельности имеет изучение модуля «Научная речь. Учебно-научное общение». Педагогам необходимо знание особенностей научного языка, т.е. языка своей специальности, умение читать и понимать педагогическую литературу, обрабатывать и обсуждать прочитанную информацию, умение поддержать беседу по заданной теме в разных ситуациях общения. В данном модуле подробно рассматриваются стилиобразующие черты научного стиля, его языковые признаки, жанровое разнообразие, функционально-смысловые типы научных текстов. Здесь акцентируется внимание студентов на конспектировании, реферировании, составлении аннотаций, редактировании текстов в научном стиле и т.д.

На 2 курсе в 3 семестре со студентами организуется учебная ознакомительная практика. Полученные знания, умения, навыки, а также собранные в процессе практики материалы будут использованы ими при выполнении курсового исследования по дисциплине «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста», выполнении программы производственной (педагогической) практики, при подготовке и защите выпускной квалификационной работы. Содержание и характер деятельности студентов во время учебной (ознакомительной) практики предполагает несколько этапов.

На ознакомительном этапе осуществляется работа студентами с библиотечными фондами МГПУ имени М.Е. Евсевьева. Основным этапом предполагает выполнение практических заданий и отражение их в отчетной документации. Качество выполняемой студентами самостоятельной работы непосредственно влияет на процесс их профессиональной подготовки, является необходимым условием формирования языковой личности будущего педагога дошкольного образования. Аналитический этап практики предусматривает рефлексию и отчет о прохождении практики. На завершающем этапе организовывается защита практики, итоговая конференция.

Заключение. При разработке дисциплины «Речевые практики» и учебной (ознакомительной) практики мы попытались пересмотреть и переосмыслить содержание профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования, выстроить весь процесс с учетом условий, имеющих практико-ориентированный характер и направленных на формирование языковой личности.

Организованная подобным образом работа способствует развитию у студентов познавательной самостоятельности, дает представления об универсальных учебных действиях, которые формируются в практической деятельности, совершенствуются умения и навыки, что приближает педагогов дошкольной образовательной организации к профессиональной деятельности в реальных условиях. Все это позволит решить проблемы подготовки будущих воспитателей, отвечающих запросам современного этапа развития образования.

Содержанием профессиональной речи педагога-воспитателя является знание, которое представляется дошкольнику в законченных структурно-смысловых компонентах – единицах общения, то есть в дидактических высказываниях различных типов: формулировках цели деятельности, итоговой речи, выводов, учебной проблемы, высказываниях, корректирующих мыслительно-речевую деятельность ребенка, высказываниях-определениях и т.д.

Перспективой исследования является изучение влияния коммуникативной компетентности воспитателя на эффективность непосредственно образовательной деятельности в других образовательных областях, на эффективность организации режимных моментов и самостоятельной деятельности детей.

Библиография

Ворожбитова А.А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2020. – 176 с.

Кожевникова В.В. Коммуникативная компетентность учителя начальной школы как условие владения образовательными мультимедиа технологиями // Ученые записки Института социальных и гуманитарных знаний. – Казань: Юниверсум, 2018. – Выпуск № 1 (16). – С. 341–347.

Поздеева Т.В. Практико-ориентированный подход в подготовке специалистов дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/28971>

Щемерова Н.Н. Формирование и развитие коммуникативной компетенции специалиста – участника педагогического общения на русском языке / Практико-ориентированная подготовка будущих воспитателей в условиях модернизации образования / под ред. Н. В. Кузнецовой, Н. Н. Щемеровой // Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск: РИЦ МГПУ, 2021. – 122 с.