

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

ИЗ ОПЫТА ЗАРУБЕЖНЫХ КОЛЛЕГ

Дж. Ватсон (США)

РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ВЫГОТСКОГО В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В США

В начале 80-х годов в Америке появилось несколько переведенных с русского языка книг Льва Семеновича Выготского. Хотя и не сразу, эти книги и содержащиеся в них психологические принципы стали влиять на многие области американской науки. Особый интерес вызвала культурно-историческая теория Выготского и его представления об особенностях развития человека в обществе.

Сначала культурно-историческая теория Выготского (К-ИТ) коснулась лишь собственно психологии. Вскоре после этого возникло новое направление в американской психологии, получившее название «культурная психология» (Cole 1996). Именно в этом направлении стал обсуждаться вопрос о важности изучения культуры и общества с психологической точки зрения. Именно тогда американские ученые впервые стали рассматривать вопрос о необходимости реформировать методологические подходы к обидей психологии.

Работы Выготского, посвященные исследованию обучения и развития детей, повлияли на школьное образование, вызвав в нем значительные изменения, поскольку принципы теории деятельности и зоны ближайшего развития Выготского оказались здесь наиболее существенны. Учителя и исследователи стали выдвигать идею «интеракции» между детьми и между ребенком и учителем как лучший путь к развитию. Появились новые «интерактивные» методы и пособия, и произнесение имени Выготского в разговоре стало признаком современно мыслящего учителя. В это время работы соотечественников Выготского – особенно А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурии – в этой области стали включать в обязательные списки для изучения К-ИТ. В связи с расширением зоны исследования это новое направление стали называть «Социокультурной теорией» (СКТ).

Одновременно социолингвистов и других ученых, связанных с преподаванием языков, стали интересоваться мыслями Выготского о роли языка в обществе и в развитии человека. В связи с этим появилось новое направление в области освоения второго языка (ОВЯ), которое посвящено изучению, интерпретации, расширению и применению культурно-исторической теории Выготского в области овладения иностранными языками. Это движение также получило название «Социокультурная теория».

Американских исследователей-социолингвистов особенно интересуют три момента социокультурной теории. Первый момент – это **теория деятельности**. Интерпретации и самые существенные выводы американских исследователей теории речевой деятельности можно выразить следующими утверждениями:

1) *Язык – это самый мощный семиотический инструмент, используемый человеком в своем развитии* (Anton 1999).

2) Человеческая деятельность закономерно и безусловно подчиняется каким-то целям и какой-то мотивации (Gillette 1994).

3) Человеческая интеракция (т.е. взаимодействие, сотрудничество, общение), либо символическая (т.е. на уровне текста), либо физическая (т.е. предметная), либо межличностная (т.е. на уровне человеческого общения), либо внутренняя (т.е. с собой), является источником всех знаний (Coughlin & Duff 1994).

4) Особенности изучения иностранного языка можно исследовать на базе «экологической лингвистики», т.е. рассматривая все явления «окружающей языковой среды» совокупно, вместо того, чтобы рассматривать все эти явления по отдельности (van Lier, 2000).

Второй момент, который сегодня обсуждается американскими исследователями СКТ, – это внутренняя речь, или так называемая «**интериоризация**». Выводы исследователей можно представить в виде следующих тезисов, опирающихся на мысли Выготского о том, что: «внешняя социальная речь становится «вербальным мышлением» или внутренней речью» (Vygotsky 1986).

Выводы американских ученых в области ОВЯ:

1) «Устная репетиция» является основной частью внутренней речи для изучающих второй язык (de Guerrero 1999).

2) Подобно тем, кто учит родной язык, изучающие второй язык проходят три этапа интериоризации: 1. внешняя речь (между говорящим и кем-то другим), 2. личная речь (проговаривание с самим собой, но вслух), и 3. внутренняя речь (внутреннее вербальное мышление учащегося) (McCafferty 1994).

Третий момент в СКТ – это зона ближайшего развития (ЗБР). Следующие предложения выражают интерпретации этого принципа американскими учеными, разрабатывающими СКТ:

Мысли Выготского:

Освоение знаний происходит в зоне ближайшего развития, т.е. в «зоне» между актуальным уровнем развития человека, когда он старается решить проблему сам, своими усилиями, и более высоким потенциальным уровнем развития, когда он решает проблему с помощью более способного помощника/сотрудника (Vygotsky, 1978).

Выводы американских ученых в области ОВЯ:

1) Фоссилизация – это признак того, что в некоторых случаях, когда определенная лексическая ошибка учащегося не может быть исправлена, ЗБР не присутствует (Washburn, 1994).

2) В принципе «коллективной передачи знаний вниз по лесам» ЗБР используется таким образом, что при ее применении создается ситуация, где знания «передаются вниз по лесам» от более способного говорящего на иностранном языке к более слабому. (Donato, 1994).

Необходимо отметить, что хотя исследование продолжается, но среди некоторых ученых это движение в данный момент не очень популярно, и, кроме того, оно не воспринимается большинством преподавателей иностранных языков по двум причинам. Это происходит, во-первых, из-за того, что некоторые ассоциируют Выготского с советским марксизмом, на который они все еще смотрят подозрительно. В большей степени исследования СКТ не воспринимаются также из-за того, что большинство исследователей обладают лишь «теоретической эрудицией» и не имеют практического опыта, не могут дать конкретных советов о том, как можно

применять эти принципы в учебных аудиториях. Как же перевести эту теорию в практику? Этим вопросом начинают серьезно заниматься только сейчас, и в этой статье я продолжу эту дискуссию и предложу новые стратегии, в рамках которых можно начать реформировать наш подход к применению этой теории.

Во-первых, необходимо понять, что без нового подхода или, по крайней мере, без новой точки зрения на учебное планирование мы не сможем способствовать адекватному применению СКТ. В основе культурно-исторической теории Выготского лежит то, что человек развивается в социальной сфере общества, т.е. в интеракции с живыми и семиотическими членами того общества. В области преподавания иностранных языков наша «социальная сфера» включает наших студентов, нашу учебную аудиторию и внешний мир, в которых студенты живут и действуют. Традиционный метод исследования в области преподавания иностранных языков требует, чтобы мы изучали разные языковые единицы (явления, феномены, процессы) этой сферы в отдельности. Следовательно, в США ученые постоянно выдвигают новые идеи о том или ином аспекте процесса изучения иностранного языка и предлагают новые решения для применения этих идей в языковых аудиториях. Однако социокультурная теория подразумевает новый подход к исследованию в нашей области. Вместо того, чтобы изучать все аспекты нашей социальной сферы в отдельности, необходимо как-то исследовать эти аспекты взаимно, сосредоточиваясь на взаимоотношения между всеми аспектами в совокупности.

К тому же я предлагаю ряд стратегий, которые в совокупности могут помочь применить СКТ на практике. Каждая стратегия взята из литературы СКТ и предлагается как рекомендация для применения. Слово «стратегии» подразумевает на самом деле «стратегические рамки», в которых принципы СКТ могут быть применены во многих типах учебного планирования, в том числе в планировании индивидуальных уроков и целых курсов обучения.

Стратегия 1: Способствовать самоосведомленности учащихся

Донато и Маккормик утверждают, что изучающие второй язык станут «адекватными членами языкового сообщества» только через «свою способность развивать... собственные стратегии для изучения языка» (Donato & McCormick 1994: 453). Далее, Джиллет излагает, что цели и мотивы студентов определяют «их стратегические подходы к изучению языка» (Gillette 1994:196). Цели вызывают мотивы, и мотивы способствуют появлению целно-ориентированных стратегий. Способствуя такой самоосведомленности, мы помогаем учащимся стать более самостоятельными в своем изучении языка. Мы показываем, что они сумеют регулировать свое освоение языка через определение собственных целей, стратегий и стилей изучения. К тому же схождение целей студентов с целями преподавателей или факультета становится возможным.

Стратегия 2: Предоставить возможности для последующего действия

Согласно теории деятельности, все решения, которые принимаются человеком, принимаются по какой-то причине (по какому-то мотиву) и в следующей последовательности: действие, размышление, последующее действие. На первом этапе причина субъекта ведет к желаемому действию. На втором субъект размышляет о совершенном действии и, возможно, меняет цель или мотивацию. На третьем субъект совершает последующее действие. На практике в наших учебных аудиториях возможности для последующего действия обозначают образовательные условия, которые предоставляют какую-то языковую информацию, выбранную преподавателем, но также позволяют студентам действовать дальше в этом же (или другом) языковом направлении согласно собственным потребностям. Это, например, упражнения, где преподаватель предоставляет информацию (приглашает студентов к действию), но также даст студентам время размышлять о важности полученных знаний, определять следующие шаги, которые надо предпринять, чтобы расширить эти знания, и затем осуществить эти шаги. Таким образом, наша учебная «социальная сфера» будет лучше отражать естественные социальные и коммуникативные потребности учащегося.

Стратегия 3: Способствовать решению проблем через сотрудничество в интеракции

В основе ЗБР Выготского лежит интеракция между более способным собеседником, «экспертом», и менее способным собеседником, «новичком». Такая интеракция обеспечивает переход знаний внутри «новичка» с социального плана на более когнитивный план через интериоризацию (Anton 1999). Согласно Вуду (Вуд 1976), «эксперт» в таких обстоятельствах должен уделять внимание шести моментам в интеракции:

- 1) вызвать интерес новичка к данному занятию;
- 2) упростить занятие;
- 3) обеспечить мотивацию новичка и его стремление к цели;
- 4) выделить некоторые особенности высказываний новичка и несоответствия его высказываний с нормами общения и т.д.;
- 5) уменьшить стресс и поднять настроение во время решения данных коммуникативных проблем;
- 6) предоставить нормативные образцы желаемого коммуникативного акта при неуспехе, неудаче новичка.

Самое главное из вышесказанного – это идея решения проблем через сотрудничество в интеракции. Исследование СКТ показывает, что получение знания в ЗБР более полезно для изучающих второй язык (независимо от уровня компетентности) при решении какой-то коммуникативной проблемы в сотрудничестве с собеседником. Чтобы обеспечивать такую обстановку в учебной аудитории, нужно лишь создавать упражнения, в которых лужный учебный материал представлялся в виде проблемы, которую учащиеся должны решать все вместе или, по крайней мере, в парах. В таких условиях ЗБР активизируется, и учащиеся становятся сотрудниками в решении важной проблемы.

Стратегия 4: Способствовать многомерной осведомленности языка

Термин «осведомленность языка» обычно обозначает осведомленность о форме и функции языка (van Lier 1996). Однако многомерная осведомленность должна включать не только информацию о форме и функции языка, но и культурно-страноведческую, историческую, идеологическую и жанрово-специфическую информацию о языке. Эта идея в достаточной мере бесспорна, так как взаимосвязь культуры и языка уже признана одним из главных показателей адекватного овладения языком. Этот принцип тоже лежит в основе СКТ. Каждое общество имеет свою культуру, историю, идеологию, речевые и литературные жанры, которые, в свою очередь, влияют на развитие людей в данном обществе. Чтобы эту действительность отражать на уроках, мы можем создавать упражнения, которые учитывают не только собственно языковую информацию, но и особенности функционирования этой информации в разных жанрах и ситуациях или контекстах.

Хотя некоторые из вышеупомянутых концепций уже используются в нашей научно-методологической работе в отдельности, принципиально важным является их совокупное применение. Культурно-историческая теория Выготского сегодня в виде социокультурной теории освоения второго языка требует именно такого подхода. Если мы признаем важность преподавания культуры и общества в обучении иностранного языка, то мы должны понимать взаимосвязь и взаимоотношения между языком, как инструментом социального развития и всеми аспектами социальной сферы, в которой этот язык используется.

Как преподаватель русского языка как иностранного в США, я хотел бы привлечь внимание преподавателей и исследователей РКИ в России к дальнейшему рассмотрению этого вопроса. Стратегии, которые представлены выше, являются только началом. Существует ещё множество вопросов, на которые необходимо ответить, например, вопрос о формах контроля при таком подходе, вопрос о реализуемости этой теории в большом масштабе и вопрос о реализуемости в связи с новыми стандартами преподавания РКИ и в США, и в России.

Литература

- Antón, D. (1999). The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, 83, 3.
- Выготский Л.С. *Мышление и речь* // Собр.соч.: в 8 т. М., 1982а. Т.2.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Donato, R. & McCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78, 4.
- Gillette, B. (1994). The role of learner goals in L2 success. In Lantolf, J. & G. Appel (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex.
- Lantolf, J. (ed) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность* // Избранные психологические произведения. в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In Lantolf, J. (ed) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, & authenticity*. London, UK: Longman.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Д.О. Немец-Изнашева (США)

К ВВЕДЕНИЮ КУРСА ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ПРОГРАММУ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Для многих обучающихся РКИ единственную возможность для обсуждения особенностей современной российской культуры с образованным, информированным носителем этой культуры предоставляют занятия по русскому языку. В особенности это касается практических занятий по говорению, где сами студенты часто предлагают к обсуждению реальные проблемы своей жизни в России.

В этом отношении для учащихся практические занятия по говорению имеют преимущество перед более формальной презентацией современной культуры на занятиях по страноведению. За последние двадцать лет российская культура пережила изменения настолько бурные, что сама концепция «страноведения» кажется устаревшей. Жизнь оказалась более подвижной и изменчивой, чем процесс составления и печатания учебных пособий. Во многих вузовских программах страноведение как отдельный аспект учебной программы РКИ уступило свои полномочия «разговорной практике» и спецкурсам по современной музыке, искусству, кино. Однако ни эти курсы, ни тем более разговорная практика не ставят себе целью систематичную ориентацию иностранца в сегодняшней действительности. А между тем, чтобы успешно пройти разные этапы тестирования по языку, такая ориентация необходима.

Возникает вопрос: не пора ли пересмотреть этот важный аспект учебного процесса и перестроить его так, чтобы а) обеспечить социокультурную адаптацию учащихся и б) извлечь из занятий по страноведению максимальную пользу для их лингвистического развития?

Необходимость реорганизации «страноведения» вызвана еще одним немаловажным фактором – приходом нового поколения учащихся. Дело в том, что одновременно с изменениями в российской культуре изменились и студенты, их потребности, а также их возможности открывать и объяснять особенности русского быта и культуры для себя. Во-первых, уже сегодня ощутимо влияние компьютеризации на то, как учится нынешнее поколение, как оно приобретает и осваивает информацию и с какими целями [1]. Сегодняшний студент (член так называемого «поколения итрек») умеет справляться с информационной нагрузкой, немислимой двадцать лет назад. Кто из нас не видел, как, занимаясь библиографическим поиском в Интернете, девушка или молодой человек слушает музыку на плеере, одновременно разговаривает по сотовому телефону и, между прочим, перелистывает учебник? К сожалению, умение нынешнего поколения включать сразу несколько сенсорных аппаратов сопровождается снижением усидчивости и способности сосредоточиваться. [2] Во-вторых, благодаря ряду факторов, сегодняшние учащиеся имеют

больше контактов с реальностью, чем их предшественники. Визовые ограничения сведены до минимума. Многие иностранцы предпочитают частную квартиру общежитию. В транспорте, на улице, в многочисленных клубах знакомые и незнакомые люди готовы рассказать им все, особенно плохое, о своей стране и о том, как в ней живет. Что наши подопечные не услышат на улице, они увидят по телевидению или найдут в Интернете. Для среднего иностранца «страноведение» сегодня начинается на таможе и проводится бессистемно, ежеминутно и не всегда с благоприятными результатами.

Тут возникает и вопрос о мотивации. Несмотря на трудности, большинство наших учащихся высоко мотивировано. Само их пребывание в стране служит показателем интереса к языку и российской культуре. Общеизвестно, что мотивация (а также ее отсутствие) значительно влияет на успешное формирование навыков речи. Ее надо развивать и постоянно подпитывать положительными стимулами.

Эти факторы – неустойчивость и непредсказуемость современной жизни, особенности интеллектуального развития учащихся, а также необходимость поддерживать их интерес к русскому языку и культуре – приводят к выводу, что в программу РКИ следует ввести систематизированный, информационно-насыщенный, постоянно обновляемый курс, который способствует ориентации в российской жизни. Этот курс мы назовем «внеаудиторные практические занятия по современной российской культуре» (ВПЗ).

Внеаудиторное практическое занятие по современной российской культуре, как и любой урок, включает следующие части: подготовительная часть, которая проводится на предшествующем уроке, основное мероприятие и подведение итогов [3]. ВПЗ состоит из следующих компонентов:

- ознакомление с основной лексикой, а также и речевыми формулами (этикетом), нужными для коммуникации по теме намеченного мероприятия;

- краткое сообщение (письменное или устное, в зависимости от уровня учащихся) об истории места посещения или деятельности коллектива (человека) с объяснением значения этого места (деятельности людей) для понимания российской культуры.

Этим двум компонентам отводится вторая половина занятия, предшествующего основному мероприятию. На начальных уровнях введение в тему на аудиторном занятии можно дополнить аудиовизуальными материалами для работы дома.

- вопросник-задачник, который раздается и обсуждается до мероприятия, затем заполняется письменно в качестве домашнего задания на базе информации, полученной во время основного мероприятия.

Вопросник-задачник представляет собой промежуточный компонент, объединяющий все три части ВПЗ.

- основное мероприятие (встреча, поход, экскурсия), которое обязательно проходит «на объекте». В зависимости от уровня учащихся мероприятие следует оркестровать так, чтобы оно включало в себя нужный баланс монологической речи выступающего и диалогической речи, то есть беседы учащихся с выступающим. Желательно, чтобы во

время мероприятия учащиеся находились в непосредственном контакте с объектом изучения. Чем больше они могут видеть, слушать, трогать, тем лучше они освоят материал.

- подведение итогов, которое состоится на следующем аудиторном занятии после мероприятия; на этом этапе обсуждаются отдельные речевые моменты мероприятия, а также фиксируются и анализируются лингвистические закономерности. Речь идет не о введении новой информации, а о ее закреплении. Преподаватель может использовать это время, чтобы коротко ответить на вопросы учащихся, однако с точки зрения педагогической полезности некоторые вопросы лучше оставить на обдумывание и осмысление самим учащимся.

Помимо выше названных элементов успешное проведение ВПЗ предполагает предварительную подготовительную работу с «принимающей стороной». Во избежание недоразумений необходимо договориться об организационных условиях встречи (место, время, длительность, оплата). Также важно заранее оповестить «принимающую сторону» об интересах учащихся и о вопросах, которые могут возникнуть во время встречи. И, наконец, следует оговорить, насколько это возможно, уровень лексики, темп речи и другие факторы, которые повлияют на понимание «гостей». На основании этой предварительной встречи и с учетом интересов учащихся составляется вопросник-задачник.

Внеаудиторные практические занятия по современной российской культуре следует включить в учебную программу РКИ на самых ранних этапах и продолжать до завершения второго сертификационного уровня. На всех уровнях обучения объекты для проведения ВПЗ отбираются по знакомому перечню тем: дом, семья, транспорт, магазин, общественное питание, здоровье, связь, СМИ, музей-театр. На элементарном и базовом уровне, целью которых является умение «понять коммуникативные намерения собеседника и адекватно отреагировать», «ориентироваться в предложенной ситуации» и «соблюдать нормы речевого этикета» [4], ВПЗ желательно построить так, чтобы вызвать в речи учащихся максимальное количество устойчивых формул и выражений, с одной стороны, и минимизировать необходимость абстрагирования, интеллектуализации или индивидуальной лингвистической креативности, с другой. Среди мероприятий, наиболее способствующих такой речевой деятельности, хотелось бы упомянуть следующие: приглашение в гости, экскурсия по городу на разных видах транспорта; посещение кафе; коллективная встреча с врачом в университетской или районной поликлинике; поход в продуктовый магазин; посещение зоопарка; покупка телефонной карты или отправление книг по почте; посещение дома-музея или музея-квартиры. Возможны, конечно, десятки различных вариантов, но главным критерием отбора должна оставаться лингвистическая компетенция учащихся и практическая полезность данного мероприятия для их социокультурной адаптации. Для этого уровня желательно устроить мероприятия, которые создают типовые, повторяющиеся ситуации.

Опыт показывает, что ВПЗ наиболее полезны для тех, кто готовится к сдаче первого сертификационного уровня [5]. Во-первых, переход с монолога на диалог, а также необходимость научиться

инициировать диалог, что предусматривается на этом уровне, требует постоянной практики с речью, с одной стороны, ситуативно-обусловленной, но которая, с другой стороны, максимально непредсказуема. Именно такой баланс обусловленности с непредсказуемостью могут предоставлять ВПЗ. Во-вторых, именно на этом этапе обучения происходит самая интенсивная психологическая адаптация к культуре страны, и на этом этапе, более чем когда-либо, может упасть мотивация. Нарастающая вербальная компетенция учащихся на этом этапе, казалось бы, делает жизнь более доступной. На самом деле она ставит их в еще более сложные ситуации, которые вызывают еще больше вопросов, а нередко – недоразумения и фрустрацию. В этой связи на этом уровне не следует избегать трудных или непривычных для наших учащихся встреч. Например, далеко не все приезжают в Россию из столь неоднородной в этническом плане страны. Тут впервые ирландец входит в непосредственный контакт с украинцем или армянином, католик с православием или мусульманством. Такие «первые встречи» – мощные стимуляторы диалога, вызывающие речевую деятельность, которая, будучи условно-ограниченной по своей ситуативности (этнос, вероисповедание), неизбежно выходит за пределы предсказуемого и требует соблюдения речевого этикета и социального политеса. Помимо встреч с представителями разных этнических групп или конфессий тем же учебным целям могут послужить: поездка в деревню на электричке с посещением деревенского дома или дачи; встреча с пенсионерами или ветеранами ВОВ; беседа с врачом-специалистом по традиционной медицине; экскурсия на фабрику или завод; поход в агентство продажи автомобилей; экскурсия за кулисами театра. Так же, как и на элементарном и базовом уровнях, возможности здесь ограничиваются только уровнем владения языком учащихся и полезностью предлагаемого опыта для расширения их культурных горизонтов.

На втором сертификационном уровне и выше отбор объектов должен учесть те же самые лингвистические и культурно-адаптационные критерии, что и на предшествующих уровнях. Однако здесь особенно важна поправка для опыта и интересов людей, которые уже провели немало времени в России (например, поступившие в российские вузы) или достаточно знакомые с отдельными аспектами ее быта и культуры (бизнесмены, дипломаты или филологи-преподаватели РКИ, приезжающие в Россию на повышение квалификации), чтобы не нуждаться в обобщенной программе. Таким учащимся доступен и нужен другой разряд, так сказать, социокультурного и лингвистического опыта. Подготовительные части ВПЗ предлагают им более специализированный ознакомительный материал, например, чтение периодической прессы или просмотр визуальных материалов, и итоговые упражнения включают задания соответствующего уровня по письменной речи (заметка, рецензия, доклад). Для этого уровня рекомендуются мероприятия, во время которых учащиеся сами становятся участниками происходящего. Имеются в виду групповые походы в драматический театр, пешеходная экскурсия по исторической части города, проведенная искусствоведом-специалистом для смешанной группы иностранцев и носителей; беседа с коллегами-ровесниками по специальности или посещение общественной

организации, деятельность которой представляет сферу общего интереса данной группы учащихся; посещение редакции газеты или радиостанции. На этом уровне важнейшей целью является развитие навыков устной речи, с помощью которых «рассказывают об увиденном, выражают собственное мнение и дают оценку увиденному; достигают цели коммуникации в ситуации свободной беседы» [6]. Присутствие носителей на этих мероприятиях необходимо для моделирования речевого и социального поведения учащихся. На итоговых обсуждениях рекомендуется уделять особое внимание последовательному пересказу и выражению мнения учащихся о происшедшем. Во время обсуждения преподаватель не столько комментирует или корректирует восприятие учащимися увиденного, что лежит вне цели занятия для этого уровня, а помогает им найти адекватное выражение своего мнения и сформулировать свои вопросы. После того как все учащиеся выступят, преподаватель суммирует лингвистический материал (лексику, речевые формулы, стратегии и тактику для пересказа и выражения мнения) и в качестве иллюстрации может предложить свой собственный репортаж или комментарий на предмет обсуждения.

Данное предложение не претендует на оригинальность. На самом деле, то, что предлагается здесь, «в былые времена» делалось без всякой систематизации, как часть той «культурно-воспитательной» работы, которая регулярно проводилась, чаще всего на добровольной основе, преподавателями РКИ, которые считали такие мероприятия одной из своих профессиональных обязанностей. Но вместе со страной изменились и преподаватели, и условия нашей профессиональной деятельности. Вряд ли можно будет найти персонал для такой трудоемкой работы, как курс ВПЗ, без учета некоторых щепетильных моментов, в том числе соответствующей оплаты преподавательского труда.

Вместо заключения приводим несколько административных рекомендаций для успешного проведения ВПЗ.

- Во время основного мероприятия, особенно на начальных этапах, может быть полезной помощь студентов-практикантов по РКИ (они, например, могут сопровождать учащихся на место встречи), но организация ВПЗ требует знаний и опыта квалифицированного преподавателя.

- Такой курс занятий требует огромной подготовительной работы, в том числе «пиаровской». Не каждая организация сразу согласится на участие в проведении таких встреч. Кое-где придется заплатить за билеты или оплатить элементарные расходы, связанные с проведением мероприятия. Поэтому нельзя откладывать организацию встреч до последнего момента; программа мероприятий должна быть составлена, оговорена, подтверждена до начала учебного цикла.

- В финансовом плане такой курс реально стоит [как минимум] в два раза дороже аудиторных занятий, что должно быть учтено при оформлении стоимости обучения учащихся.

- Как любой другой аспект учебной программы, курс ВПЗ должен оцениваться с двух сторон: со стороны учащихся (по завершении цикла необходимо подробное анкетирование) и со стороны преподавателей (целесообразно проведение открытых уроков).

А результаты? До сих пор нам не удалось провести полный комплекс ВПЗ. Настоящее предложение основано на пятнадцатилетнем опыте работы с группами иностранных учащихся, приезжающих в Россию на краткосрочное (от 10 до 15 недель) включенное обучение РКИ, для которых проводились отдельно взятые мероприятия. В то же время в описании ВПЗ использован опыт преподавания английского языка иностранным учащимся в США, где ВПЗ пользуются широкой популярностью среди педагогов и учащихся и составляют неотъемлемую часть TESOL (преподавания английского языка носителям других языков) на всех уровнях [7].

Литература

1. Кушанавили Отар. Штрихи к портрету поколения «итрею» //Аргументы и факты интернет-версия 08/08/2001 № 32 (1085) http://www.aif.ru/aif/1085/18_01.php; Caterick David. Modern-day EFL and the Cinderella Syndrome//Conference Proceedings SATEFL, Glasgow Scotland 10/11/2001 www.satefl.org.uk/newsletters/winter0102/conference.doc; Лапский Владимир. «Холодное поколение» выбирает прагматизм//Российская газета 8/5/1999 http://www.rg.ru/Arns/arc_1999/0805/1.htm; Neuhome Ellen. Generation Y; Today's Teens—The Biggest Bulge Since the Boomers—May Force Marketers to Toss Their Old Tricks//Business week 15/02/1999 № 3616.
2. Stepp-Greany Jonita. Student Perceptions on Language Learning in a Technological Environment: Implications for the New Millennium//Language Learning & Technology 2002 № 1:165-180.
3. Барыкина А.Н., Добровольская В.В. Рекомендации к организации урока начального этапа обучения//Начало пути (программа по русскому языку для иностранных учащихся). М., 1999.
4. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. М., 1999.
5. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. М., 1997.
6. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Спб., 1998.
7. Hurd David. Novelty and Its Relation to Field trips//Education 1997 №1; Taylor Howard Eugene. Practical Suggestions for Teaching Global Education// ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Washington DC, 1996 <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed1395924.html>; Pasquier Binnie. ESL Field Trips: Bringing the World to the World//The Clearing House. Washington DC 1994 № 4.

Л.Н.Норейко

НОВАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНЫЕ
ПОТРЕБНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В данной статье речь пойдет об изменившейся за последние годы модели обучения на специальных факультетах, в частности на экономическом факультете. Очевидно, что в соответствии с этим меняются и методы и задачи обучения иностранных учащихся профессиональному общению на русском языке.

Представим себе процесс обучения на специальных факультетах. Он представляет собой совокупность четырех составляющих: получение *знаний*, приобретение *навыков* и развитие *умений*, формирование *отношения* к действительности и происходящим в ней процессам, формирование *реального поведения* и решение практических задач.

«Старая» парадигма обучения предполагала большие затраты времени на приобретение знаний, решению же практических задач уделялось незначительное внимание. В «новой» парадигме обучения особое место отводится решению практических задач, связанных с профессиональной деятельностью будущих специалистов, и, следовательно, весь процесс ориентирован на результаты обучения, на подготовку будущих специалистов к практической профессиональной деятельности.

В сложившихся условиях русистам необходимо откорректировать цели обучения профессиональному общению и обеспечить деятельностную направленность учебных материалов и заданий.

Содержание учебного пособия по языку специальности, таким образом, должно максимально точно соответствовать учебным коммуникативным потребностям учащихся. В связи с этим профессионально ориентированные пособия по русскому языку должны иметь как теоретический, так и прикладной характер. Это объясняется тем, что будущие экономисты должны не только уметь оперировать экономическими терминами и перерабатывать учебный материал, но и решать конкретные задачи по организации экономической деятельности на русском языке, выступая при этом в различных социокоммуникативных ролях. В учебно-научной и учебно-профессиональной сферах учащемуся приходится выполнять такие академические роли, как: слушатель лекции, участник семинара, исследователь научной проблемы. Но на практических занятиях экономического факультета часто возникает необходимость выступать в роли какого-то конкретного специалиста в профессиональной сфере деятельности. Так, например, учащимся может быть предложена роль менеджера или финансового директора, бухгалтера и т.п. И тогда учащимся необходимо справляться с коммуникативными задачами, стоящими перед данным специалистом, и предлагать решение, адекватное ситуации общения.

Как известно, высшим критерием владения языком считается эффективность коммуникации в соответствии с ситуацией и задачами общения. Иными словами, необходимо обращать внимание на то, насколько учащиеся подготовлены адекватно и полно использовать языковые навыки и речевые умения, участвуя в социальном взаимодействии. Очевидно, что для достижения этих целей необходимо иметь надежную модель обучения коммуникативной компетенции, позволяющую выделить достаточное количество единиц обучения.

В своей работе мы опираемся на многомерную модель коммуникативной компетенции. Для учебно-профессиональной сферы будут актуальными следующие ее компоненты: языковая, дискурсивная и стратегическая компетенция. Отметим, что характер и соотношение компонентов изменятся в зависимости от видов речевой деятельности и задач общения. Отсюда следует, что разработчикам учебных материалов необходимо создать модель речевых умений, обеспечивающую развитие навыков в использовании языка в реальных ситуациях общения.

В наиболее общем виде речевая деятельность представляет собой продукцию и рецепцию. Таким образом, реализуя коммуникативные задачи, учащиеся должны выполнять комплекс речевых действий, направленных на продуцирование и рецепцию текстов. Темы текстов, в свою очередь, определяются задачами учебно-профессиональной сферы общения. Как правило, при выполнении того или иного задания учащимся необходимы комплексные коммуникативные навыки. Поэтому учебное пособие должно быть нацелено на выработку именно комплексных навыков.

Суть такого учебного пособия и всего процесса обучения заключается в использовании языка для того, чтобы читать, писать, говорить, слушать в таких ситуациях, с которыми столкнется учащийся в реальной учебно-профессиональной сфере деятельности. Достичь этой цели можно практическим путем, исследуя область речевого поведения учащегося на экономическом факультете и за его пределами во время летней и преддипломной практики.

Анализ потребностей в аудировании акцентирует внимание на коммуникативном контексте устного научного дискурса. Следует заметить, что для реализации целей обучения аудированию в учебной сфере должны быть представлены именно устно звучащие тексты с характерными для этого типа текстов особенностями дискурса (к сожалению, во многих учебных пособиях для аудирования предлагаются книжные письменные тексты, лишенные характерных примет устного дискурса). Реализуя интегративный подход к обучению видам речевой деятельности, мы фокусируем внимание на глобальных навыках обработки информации и предлагаем, таким образом, выполнить задания, требующие, например, определить последовательность составления бизнес-плана в процессе объяснения преподавателя или выделить необходимую информацию для принятия соответствующего решения, сделать вывод в результате прослушанного семинарского занятия.

Используя навыки письма, учащиеся должны уметь выполнять функциональные задачи, необходимые для осуществления действий в заданных реальных ситуациях. Помимо хорошо известных видов письма (аннотации, реферата, обзора) мы обучаем созданию своего развернутого письменного текста-проекта на основе плана или конспекта и

развернутого текста на основе схемы или графика, а также созданию текста-резюме, обобщающего устные высказывания.

В продуктивных видах речи важна четкая спецификация задачи, состоящая в описании этапов решения данной задачи, цели и прогнозируемого эффекта высказывания. Когда задачи определены более точно, правильнее производится отбор языковых средств и типа дискурса. В заданиях по говорению с учетом профессиональной ориентации учащихся наиболее эффективны такие, которые содержат сопоставление точек зрения, выявление тенденций, принятие решений, план необходимых действий по организации той или иной экономической деятельности и т.п. В связи с этим в пособии по языку специальности для экономистов вводится новая рубрика – «создание проекта», где требуется принять решение, выступить со своими аргументами, создать бизнес-план и доказать его эффективность, найти и устранить допущенные ошибки в обсуждаемом проекте, разворачивая систему аргументов, участвовать в обсуждении практической проблемы, подводить итоги обсуждения и т.п. Стимулы в подобных заданиях нацеливают на выполнение таких речевых функций, как аргументация, описание явлений или действий, сравнение, доказательство и другие.

Мы активно используем и такой тип заданий, как краткое изложение (устное и письменное). Это важный тип заданий для данной сферы с точки зрения задач, с которыми должен справляться учащийся в академических ситуациях. Устные и письменные обзоры и сообщения требуют умения отобрать значимые факты из массива данных и сгруппировать их в заданной форме. Для того чтобы точнее сформулировать методическую задачу, необходимо выделить единицы содержания таких речевых продуктов. В письме и говорении мы имеем дело с аналогичным продуктом, но разным типом дискурса. Таким образом, в продуктивных видах речевой деятельности должна быть четко определена коммуникативная задача, ее объем и контекст реализации. Основная задача при создании заданий в продуктивных видах речевой деятельности заключается в том, чтобы определить, какие речевые действия должны осуществляться и какие параметры речи с точки зрения сложности, размера, функциональных черт дискурса должны продуцироваться.

Усилия русиста, таким образом, направлены на формирование коммуникативных умений, позволяющих решать практические задачи, с которыми сталкиваются будущие экономисты в учебном процессе.

Известно, что единое информационное пространство в языке специальности создает терминология. Именно терминология обеспечивает информационное взаимопонимание субъектов академической сферы общения: учащихся и преподавателей, а затем субъектов профессиональной сферы общения: руководителей и подчиненных, коллег, партнеров, конкурентов. Поэтому большое внимание в профессионально ориентированных пособиях должно уделяться работе с терминами.

Термин является структурирующим элементом контекста. Иными словами, термин формирует пространство и условия своего функционирования.

Основным качеством потребителя специального языка является компетентность и профессионализм, которые подразумевают владение

понятийно-категориальным аппаратом экономической сферы деятельности и соответствующей ему системой терминов.

Очевидно, что актуализация терминологического ядра отвечает коммуникативным потребностям учащихся и создает необходимую базу для формирования терминологического словаря.

Мы предлагаем 3 цикла работы с терминами. Впервые термин появляется в тексте-характеристике, затем – в тексте-интерпретации, и, наконец, термин выступает в качестве инструмента при решении практической задачи. Таким образом, мы демонстрируем 3 типа контекста функционирования термина, что соответствует реальным условиям его употребления.

Коммуникативные потребности учащихся и специфика решаемых задач определяют структуру учебного пособия.

В первой части каждого раздела представлен ключевой текст для извлечения информации и ее дальнейшего использования в письменной или устной форме общения. Здесь же, как уже было сказано выше, осуществляется первый цикл активизации терминологического ядра.

Вторая часть раздела содержит материал для обучения интерпретации и размышлению. Здесь особое внимание уделяется выражению различного типа интенций: аргументации, сравнению, обобщению и т.д. В этой части осуществляется второй цикл актуализации терминов.

И третья часть, таким образом, подготовлена в результате работы над первыми двумя частями. Она представляет собой деловую игру, которая является важным звеном в обучении экономистов профессиональной деятельности на русском языке. Эта часть обучает коммуникативной независимости и обеспечивает определенный размах коммуникации. Задания в этой части носят творческий, деятельностный характер. Здесь определяются ситуации речевого поведения, участники, задачи и стратегии коммуникации. Задания стимулы побуждают к необходимым речевым действиям. Создавая разнообразие устных и письменные высказывания, учащиеся демонстрируют коммуникативную независимость и умения использовать развернутую и сжатую форму коммуникации, а также выражать конкретные действия и использовать оценочные модели. Таким образом, в этой части моделируется речевое поведение учащихся в ситуациях, связанных с их будущей профессиональной деятельностью, и осуществляется заключительный цикл работы над терминологическим ядром раздела.

Как уже было сказано выше, важным моментом в организации учебных материалов является представление интегрированных навыков и взаимосвязанных видов речевой деятельности. Интегративный подход находит выражение в частности в том, что, например, используя технику поискового чтения, учащийся выделяет важную информацию, необходимую в письменном обзоре, или использует выделенную информацию для обобщения или сравнения, представленного в виде устного (письменного) сообщения. Интегративный подход проявляется и в следующем случае, когда учащийся, прослушав объяснения преподавателя и передав их в виде плана или конспекта, должен создать свой письменный развернутый текст-проект и затем в устной форме защитить его.

Таким образом, интегративный подход к обучению профессиональному общению позволяет обеспечить коммуникативную мобильность и независимость коммуникантов – потребителей специального языка, а решение реальных речевых задач на занятиях по русскому языку, с которыми сталкиваются учащиеся на экономическом факультете, повышает их заинтересованность в результатах учебного процесса.

В. В. Добровольская

НЕКОТОРЫЕ ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА

Характеризуя насущные потребности современной стадии процесса преподавания русского языка как иностранного, мы не можем не отметить, что одной из самых актуальных проблем является проблема написания учебника, если не единого типового, то, по крайней мере, такого, который мог бы отвечать интересам и запросам достаточно широкого круга пользователей. Сейчас и именно сейчас наступило, как нам кажется, время «собирать камни», т. е. серьезно ставить вопрос о современном учебнике как о книге, которая во всех своих вариантах и модулях имела бы некоторые общие характеристики, актуальные для современной практики преподавания.

Каким должен быть этот учебник? Ответ на этот вопрос нам должны подсказать, с одной стороны, сама практика преподавания, а с другой стороны, имеющие место материалы и наработки, те более двухсот книг, которые вышли за последние пять лет либо в качестве ведущих пособий какого-либо определенного профиля, либо в виде частных, так сказать «местных» учебников, организующих в целом учебный процесс. Думается, что анализ этих материалов и наработок позволяет нам с достаточной степенью очевидности выделить те общие характеристики и тенденции, которые, повторяясь многократно, как бы становятся типовыми и, следовательно, должны получить отражение в учебниках будущего.

Эти тенденции могут касаться различных сторон организации учебника: организации и композиции языковой базы учебника, соотношения предметной и языковой компоненты, позиции культуроведческого материала, методической организации учебника и т. п. В настоящей статье мы хотели бы остановиться на последней из перечисленных проблем и предложить общему вниманию предварительный, если так можно выразиться, пунктирный анализ некоторых перспективных, на наш взгляд, методических тенденций, которые просматриваются в современных пособиях и учебниках. Подчеркнем при этом, что эти тенденции следует рассматривать не как рекомендации к созданию идеального учебника, а как фиксацию определенной стадии развития методической мысли, как моменты, требующие внимания и осмысления как со стороны будущих авторов учебника, так и со стороны его будущих пользователей.

Мы знаем, что преподавание русского языка как иностранного в настоящее время в подавляющем большинстве случаев организуется в рамках гибких моделей обучения. Совокупность определенных

компонентов, регламентирующих процесс обучения (Государственные общеобразовательные стандарты, программы, учебники, учебные пособия, контролирующие материалы и т. п.), составляют отдельный модуль в гибкой модели обучения. При этом учебник был и остается ведущим звеном этого модуля как раз в силу того обстоятельства, что он представляет собой книгу – посредник в установлении взаимопонимания и взаимосодействия между двумя равноправными партнерами учебного процесса – обучающим и обучаемым. Выбирая в средствах обучения и в привлекаемых к учебному процессу материалах реального общения необходимую содержательную базу, а в методике ее использования оптимальный для конкретных учащихся вариант работы с ней, преподаватель управляет процессом обучения. И вся система управления учебным процессом, взаимодействия преподавателя и учащегося, ориентация в характере и последовательности учебных действий получает свое отражение именно в учебнике – книге продвижения учащегося по изучаемому предмету. И сегодня, как и ранее, не будет преувеличением сказать, что если изучаемый язык для нашего учащегося есть инструмент общения и познания, то учебник был и остается инструментом овладения языком.

Написание любого учебника начинается с определения адресата, выявления спектра его мотиваций и их динамики в процессе обучения. Мотивации в свою очередь определяют уровень и характер компетенций учащихся, формирование которых и составляет содержание работы по учебнику. На этих вопросах мы последовательно и остановимся.

Адресатом современного учебника, как правило, является учащийся, и учебник ориентирован на него. Немногочисленные попытки совместить материал для учащегося с материалом для преподавания в рамках одной книги едва ли можно назвать удачными. Для современного учебника характерна прежде всего точность адресации. Она просматривается в первую очередь в организации оперативного поля учебника – в системе заданий и инструкций, которое организуется (ограничивается, формируется и даже, если хотите, формулируется) с учетом конкретного адресата и проекции пути, который он должен пройти, опираясь на учебник. Она проявляется в полноте и развернутости методически значимых характеристик адресата, в том числе таких, как должностной статус учащихся, репродуктивный/продуктивный характер их интеллектуальной речевой деятельности, опыт обмена коммуникацией в заданных целях, наличии/отсутствии стратегии изучения иностранного языка и т. п. Такая расшифрованность адресата непосредственно отражается на отборе и организации информативного поля учебника. Точность адресации заметна и в постоянной опоре на фактор осознанности обучения, степень и характер которой значительно варьируется с учетом характеристик избранного авторами адресата. Наконец, ее легко обнаружить в точном учете конкретных методических заказов, направленных на получение в речевой деятельности учащегося знакового продукта определенного характера и диапазона, т. е., говоря другими словами, в наличии множественных подсистем обучения в рамках общей пролонгированной системы, которая обслуживается учебником.

Обращаясь к анализу процесса формирования компетенций учащихся в ходе работы по учебнику, мы должны отметить

произшедшие в них изменения как количественного, так и качественного характера. Во-первых, принятие Государственных стандартов по уровням обучения русскому языку как иностранному и создание сопровождающих их контрольных тестовых материалов задавало нам определенные параметры, рамки, в которых должен уместиться или до которых должен дотягиваться учебный процесс. Это до определенной степени ограничило объем информативного, а, следовательно, и языкового материала, который может обеспечить достижение поставленных целей обучения. В этой связи интересно отметить, что за последние годы, исключая, может быть, начальный этап обучения, на широкое обсуждение не представлялись новые программы по русскому языку как иностранному и на сегодняшний день в роли ограничителей и скреп учебного процесса выступают именно Государственные стандарты и сопровождающие их тесты.

Если материал ограничен, его легче анализировать, и поэтому другой особенностью современного процесса формирования компетенций учащихся становится их внутренняя организация, внутреннее структурирование. Здесь мы наблюдаем полноту описания состава компетенций, реестры аспектов и определение степени развернутости их составляющих. Так, например, говоря о социокультурной компетенции учащихся, мы сейчас включаем в это понятие и знакомство с социальными нормами жизни современного русского общества, и знакомство с узусно-поведенческими нормами, и с культурным наследием, и с современной русской культурой, и понятие о иерархии ценностей нашего времени, и представление о современных актуальных проблемах, и представление о геополитических связях России и о перспективах их развития. Конечно, степень развернутости и полноты представления каждой из этих составляющих в конкретном учебнике зависит от адресата учебника и вытекающей отсюда мотивационной основы учебника, но полнота представления общего состава компетенций ощущается как своего рода ориентир, стандарт, который позволяет сделать конкретный целенаправленный отбор материала в каждом отдельном случае.

Процесс внутреннего структурирования компетенций сказывается несомненно и в степени проработанности операционного поля их формирования, ибо, как уже говорилось выше, теперь и только теперь стало возможным говорить с достаточной степенью определенности о пути, который проделывает учащийся в рамках формирования той или иной компетенции от сознательно-дискурсивного употребления языкового материала к несознательно-интуитивному его употреблению. Здесь интересно обратить внимание на тот факт, что постоянно стоящая перед преподавателем задача учета коммуникативных потребностей учащихся теряет в этой ситуации свой отвлеченный, можно сказать, «мистический» характер и воплощается во вполне определенную задачу формирования компетенций заданного состава и уровня.

Обратившись к содержательной стороне современного учебника, мы увидим, что здесь центральной идеей является его смысловая, информативная ориентация. Коммуникативно-информативное ядро учебника неизменно становится главной составной частью обучения любой категории учащихся, ведущим звеном общей организации материала. При этом смысловая организация, смысловая ориентация

учебника обычно рассматриваются как восприятие совокупности идей, основанных на анализе текстового материала учебника. В связи с этим место и роль текста (как воспринимаемого, так и порождаемого) в современном учебнике качественно меняется. Исчезают чисто иллюстративные, интересные сами по себе, но во многом случайные тексты, уходят в прошлое так называемые актуальные тексты сегодняшнего дня, не выдерживающие проверки временем. Seriously встает вопрос о текстотеке учебника, ее репрезентативности, об обосновании правильности использования текстов тех или иных коммуникативных регистров, анализируются характеристики этих регистров, дается их методическое прочтение.

Дискурсивное пространство современного учебника включает в себя уже устоявшиеся схемы обработки отобранных текстов, такие, например, как анализ логико-семантической структуры текстов, определение компонентов этой структуры, изучение языковых вариантов их выражения, необходимых для трансформации текста, построение самостоятельного коммуникативно-мотивированного высказывания на базе текста, а также референцию, т. е. использование усвоенного из текста или текстов материала. В ряде более узкоадресованных учебников небезынтересно решается вопрос о пошаговом алгоритме работы в частности с научным текстом как системе обучения с выходом на все виды речевой деятельности.

Тема нашей статьи не позволяет нам включить в рамки наших рассуждений кардинальную проблему вариантов организации и представления языкового материала учебника. Отметим только, что при всем разнообразии частных подходов решения этой проблемы, диктуемых спецификой контингента учащихся и лингвистическими пристрастиями авторов, она решается при безусловном приоритете смысловой ориентации учебника, о которой шла речь выше.

Принципиально важно отметить такую бросающуюся в глаза характеристику подавляющего большинства современных учебников, как тесную, а в лучших исполнениях органическую связь констатирующей (излагающей, представляющей) материал части учебника и его комментирующей (объясняющей, толкующей) части с контролирующей (фиксирующей осознание, понимание и усвоение) частью учебника. Единство триады «пойми, возьми и отдай» представлено в разных вариантах, иногда прямо-таки в новаторских находках. И эта характеристика современного учебника, с нашей точки зрения, чрезвычайно значима, поскольку отстояние контролирующей части учебного процесса от обучающей всегда составляло его слабую сторону, а некоторое доминирование контроля над процессом обучения, наблюдаемое в последние годы в связи с тестовым «бумом», не являлось, как нам кажется, оптимальным вариантом решения этой проблемы. Именно поэтому учебник, контролирующий усвоение в ходе учебного процесса, можно только приветствовать.

Теперь нам следует остановиться на весьма, на наш взгляд, важной идее вариативности представления материала в современном учебнике. Эта идея просматривается в двух ракурсах: в вариативности представления материала в конкретном, отдельно взятом учебнике и, с другой стороны, в создании вариантов некоего усредненного учебника с

близким информативным полем и мотивационным и тезаурусным уровнем.

Приведем несколько примеров вариативности представления материала в одном учебнике:

- вариативность может быть реализована в системе заданий для лиц с разной языковой подготовкой или с разным темпом продвижения в материи учебника (в этом случае вариативность реализуется за счет градации упражнений);

- вариативность наблюдается в объяснении правила и операционной части задания, что снимает в ряде случаев так называемый «шок предъявления», когда сложность формулировок создает паузу непонимания и тем самым провоцирует прерывистость в непосредственной работе с учебным материалом;

- вариативность может быть в выполнении одних и тех же по содержанию и операционному составу заданий лицами с разными когнитивными стилями усвоения (в этом случае в книгу для преподавателя включаются специальные рекомендации);

- вариативным может стать использование элементов самообучения в учебнике, в целом рассчитанном на работу под руководством преподавателя и т. п.

С другой стороны, авторами современных учебников ставятся такие задачи, как:

- создание вариантов типового учебника для национально русских учащихся ближнего зарубежья. Справедливо считая, что мотивация обучения и информативное поле учебника будут близки, они видят основную проблему в определении специфики такого учебника;

- создание современного самоучителя как разновидности опосредованного педагогического общения, учитывающего инвариантные и варианты параметры общего учебника, а также дидактические параметры самообучения;

- создание учебника, направленного в основном на овладение специальностью и развитие предметной компетенции учащихся, в том числе и такого, который одновременно вводит и язык, и специальность уже на начальном этапе обучения и т. п.

Число примеров можно было бы умножить, но общий вывод уже очевиден: материал современных учебников большей частью представлен вариантами, по-разному реализующими информативное и операционное ядро учебника.

В заключение хотелось бы коротко остановиться на проблеме так называемых сопровождающих материалов, на соотношении учебника и пособия. Выше мы уже говорили, что широкий спектр мотиваций в современном учебном процессе ориентирует преподавателя на конкретные методические заказы, образующие как бы подсистемы в общей системе обучения. Очевидно, что потребность в реализации этих заказов не может быть полностью удовлетворена в рамках одного конкретного учебника хотя бы в силу того обстоятельства, что характерной особенностью учебника как такового является диктат некой усредненной модели обучения, наиболее приемлемой на данном отрезке развития педагогической мысли.

Отсюда возникает настоятельная потребность в создании вполне самостоятельных аспектов пособий как чисто языковой, так и информационной направленности, которые будут ориентировать на отдельные кон-

кретные цели обучения и на конкретный знаковый продукт в речи учащихся, идея создания которого как бы заложена в учебнике, но не может быть там реализована системно и полностью. Такие пособия призваны дать преподавателю плацдарм для маневра, для выборки нужного дополнительного материала или, если этого требует программа обучения конкретного контингента учащихся, последовательного и системного изучения всего материала, предлагаемого пособием. Сочетание коммуникативно ориентированного учебника для конкретной категории учащихся и аспектно ориентированных пособий широкого профиля, которые могут использоваться как выборочно, так и целиком – вот тот тандем, который может, как нам представляется, в настоящее время обеспечить максимальное достижение общих целей обучения.

Подводя итоги сказанному, подчеркнем, что предложенный нами перечень перспективных методических характеристик современного учебника не претендует ни на законченность, ни на абсолютную правильность. Однако, по нашему убеждению, истина где-то рядом.

Грекова О.К., Кузьминова Е.А.

Языковой портфель аспиранта и пособие по развитию речи на материале языка специальности «Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат»

Аспиранты как категория учащихся обучаются на кафедре РКИ филологического факультета МГУ много лет, поэтому выработаны определённые стандарты их обучения. Однако развитие теории и практики преподавания РКИ внесло в них ряд изменений и уточнений: а) благодаря системе тестирования удаётся точнее определить стартовый и выпускной уровни владения русским языком; б) сферы профессиональной и социокультурной компетенции структурируются и отрабатываются в обучении более целенаправленно.

Содержание языкового портфеля¹ аспиранта-филолога, формируемое в этих двух сферах, можно определить следующим образом: сфера социокультурной компетенции включает владение социальными формами, поведенческими нормами, знанием законности (законов страны, прав и обязанностей граждан), культурного наследия и иерархии ценностей россиян нашего времени, особенностей жизни в России и проблем, волнующих её жителей сегодня, межкультурных и геополитических связей в первую очередь своей страны с Россией ретроспективно и проспективно.

В этой сфере следует разграничивать "холодные ситуации", которые можно изучать вне страны языка (например, культурное наследие) и "горячие ситуации", которые вне России постигнуть невозможно (например, как снять квартиру в Москве, такси маршрута "аэропорт-город", или зачем в нём счётчик, как и где приобresti/отремонтировать компьютер). В задачи преподавателя РКИ входит превращение "холодной" ситуации в "горячую" путём насыщения её современными реалиями предметными и языковыми.

¹В употреблении термина мы следуем традиции международного центра обучения Euroschool и проводимой в настоящее время международной программы "Языковой портфель".

В сфере профессиональной компетенции аспиранта-филолога выработана программа обучения грамматике и лексике. Обучение языку специальности концентрируется вокруг его коммуникативно-информационного ядра и целью преподавателя является учёт всех его разнообразных аспектов.

Каким должно быть учебное пособие по развитию речи для иностранных аспирантов-филологов на материале языка специальности? Рассмотрим его специфику главным образом на материале нового пособия "Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат", которое выходит в свет.

Пособие охватывает ряд специфически необходимых аспиранту ситуаций: обсуждение хода исследования с научным руководителем и коллегами, подготовка к участию в научных конференциях, подбор библиографии по теме в каталоге, работа на компьютере, оформление публикаций и депонирование статей, работа над композицией и логикой автореферата.

Пособие имеет целью обеспечение иностранного аспиранта-лингвиста тем инструментарием, который необходим в его учебно-научной деятельности.

1. Пособие обучает принципам построения дефиниции: а) через родовое, т.е. более широкое, понятие с дальнейшим указанием на специфические признаки понятия видового; б) с отношениями тождества между частями.

2. Оно знакомит с методами работы над языковым материалом (компонентный анализ, трансформационный метод, метод языкового эксперимента, компаративный метод, метод структурного анализа, метод описания). Учащимся предлагается определённый корпус языковых фактов для выяснения возможности использования того или иного метода работы.

3. Пособие обучает методам проверки результатов лингвистического исследования по методике Л.В.Щербы. Известно, что в основе этой методики лежит работа с информантами, которая следует непосредственно за построением на основе собранного материала гипотезы о значении языковой единицы. Цель работы с информантами – проверка истинности гипотезы, и эта работа – пошаговая (Селивёрстова 1975: 19-21). В практических заданиях используются также рекомендации О.Н.Селивёрстовой и М.Л.Ремнёвой, вычленивших типичные трудности этой исследовательской деятельности, которые помогают эти трудности предотвратить.

4. Материалы пособия обучают логике рассуждения дедуктивного и индуктивного типа. У нас обучаются аспиранты из некоторых стран, не прошедшие курса логики, для них это особенно актуально. Дедуктивный аргумент толкуется следующим образом: вам нужно добиться, чтобы собеседник признал общее положение, чтобы затем заставить его принять частное следствие, служащее предметом спора. Индуктивный аргумент определяется следующим образом: предметом спора служит общее положение. Нужно добиться согласия собеседника с рядом частных положений, чтобы позднее заставить его принять общее положение, которому они служили основанием. Анализируются типичные неправильности в доказательствах.

Типичные неправильности в дедуктивном доказательстве

◊ Смешение существенного со случайным: что-то бесполезно или хорошо для определённой цели, но считают доказанным, что это бесполезно или хорошо вообще.

◊ Ошибка относительно следствия: игнорируется возможность множественности причин.

◊ Уловка предрешения основания: положение, необходимое для опровержения тезиса противника, оставаясь недоказанным, принимается за доказанное.

◊ Перестановка спорного вопроса: аргументация ведётся не на тему, внимание собеседника отвлекается на посторонние соображения.

◊ Употребление несостоятельных доказательств: доказательства должны быть полными.

Типичные неправильности в индуктивном доказательстве

◊ Неполный список частных случаев: собеседник должен согласиться с тем, что все частные случаи верны.

◊ Неосторожные умозаключения делаются от одного частного случая к другому: в двух частных случаях усматривается аналогия, в то время как они разнородны.

◊ Частные случаи не составляют всего класса: собеседник принимает ваши частные посылки, но не принимает вывода. Всё, что является сказуемым относительно частного, должно быть сказуемым относительно целого. При практическом применении индуктивного аргумента оппонент признает себя побеждённым тогда, когда не сможет привести ни одного противоположного примера.

◊ Посылки заключают в себе вывод: пусть даже вывод очевиден для вас, его надо изъять.

◊ Доказывается то, что не подлежит доказательству, подлежащее же доказательству принимается на веру: эти положения необходимо рассортировать (Минто 1984: 284-356).

5. В задачи пособия входит также обучение основам композиции на материале микротекста. Учащимся рекомендуется применять закон тождества мысли, гласящий, что предмет в пределах одного рассуждения должен оставаться неизменным. Рекомендуется также избегать потери тезиса или разрыва тезис, когда автор, сформулировав тезис, забывает о нём и пускается в новые рассуждения, косвенно связанные с первым, и в лучшем случае лишь потом возвращается к исходной теме.

Учащимся рекомендуется остерегаться подмены тезиса, когда нечётко сформулированный тезис подправляется в самом ходе рассуждения. Рекомендуется также избегать немотивированных суждений, т.е. необоснованного расширения либо сужения сферы применения тезиса. Читателю предъявляется, в частности, ряд микротекстов, в каждом из которых допущена одна из названных логических ошибок. Предлагается найти её и восстановить прямую логику текста (Грекова, Кузьминова 2003: 131-132).

6. Логика построения макротекста отрабатывается на тексте авторсферата. После знакомства с образцами структуры авторсферата учащимся предъявляются смешанные тексты с переставленными частями, которые необходимо расположить по порядку, а также тексты с композиционными лакунами, которые необходимо заполнить. Есть задания, развивающие языковую и текстовую догадку. К макротексту даётся блок вопросов, но прежде чем отвечать на них, необходимо определить,

к какому именно разделу автореферата они относятся и сгруппировать вопросы в соответствии с ходом рассуждения автора автореферата.

7. Пособие даёт дополнительные навыки классификации объектов, хотя основы были заложены ещё в "Коммуникативной грамматике для магистрантов- и аспирантов-лингвистов", содержащей одноимённый раздел (Коммуникативная грамматика 2000: 70-89). Соответствующий раздел главы II настоящей книги включает задания на рассуждение, ведущее к классификации. Например: *Все перечисленные работы принадлежат к трём разным сферам лингвистики и лингводидактики. Объедините те, которые относятся к одной области, скажите, какова возможная практическая ценность данных блоков исследований для курсов РКИ.*

8. Отдельные задания пособия обучают построению иерархии. Эта идея проходит по разным разделам: это иерархия смыслов по степени важности, а также иерархия интенций говорящего.

9. Пособие обучает ведению научной дискуссии на русском языке. Необходимым нововведением можно считать то, что аспиранты на материале такого пособия должны познакомиться с основными максимами (принципам) ведения русскоязычной научной беседы:

1) максимой сотрудничества: собеседники идут к цели. Отрабатывается установление контакта с собеседником (*Давайте поговорим о... Согласитесь, что... Имейте в виду, что...*);

2) максимой вежливости и скромности. Автор сообщения, пользуясь определенными средствами, уходит в тень (*Представляется, что... Можно думать, что... На наш взгляд...*). Используются средства смягчения категоричности высказывания (*Кажется... Не совсем... Не в полной мере... Недостаточно... Досадно, что... Вызывает удивление тезис автора... Почему-то отсутствует...*);

3) максимой качества и объективности информации (может быть выражена с помощью средств: *Очевидно, что... Ясно...*);

4) максимой количества информации (умение адекватно её дозировать).

10. Учащимся предлагаются ролевые игры с выступающим и ведущим дискуссии. При этом актуализируются ситуации, ранее не находившиеся в поле зрения, например: аудитория недоброжелательна к выступающему и тогда возможные тактики: а) не отвечать, б) отвечать на некоторые реплики выборочно в ходе выступления, не сбываясь, однако, со своей линии, в) расположить к себе аудиторию путём комплиментарных реплик (*Как вам хорошо известно... Не мне вам объяснять... Как всем понятно...*). Обыгрывается ситуация, когда аудитория не понимает выступающего. Тогда выступающему следует успокоить её с помощью одобрительных реплик (*Я вижу, это стало яснее. Кажется, теперь вы лучше меня понимаете.*), с помощью вопросов, проверяющих понимание (*Я не слишком быстро/сложно говорю? Ясно, что я имею в виду?*). Затем необходимо пояснить свою мысль, пересформулировав тезис.

11. При подготовке аспирантов к научной дискуссии мы столкнулись с тем, что они легче соглашаются на роль участника, чем на роль ведущего, поэтому одной из целей пособия является воспитание лидера дискуссии. Он должен а) не позволять отклоняться от темы (используя языковые средства: *Разрешите напомнить формулировку темы... Мо-*

жет быть, обсудим этот вопрос позже? Проблема, предлагаемая вами, очень интересна, но давайте вернёмся к...); б) активизировать пассивных участников (*А что думает вы? Давайте выслушаем других!*).

12. На материале диалогов и полилогов учащиеся могут проследить тактику ведения дискуссии авторитарную и дипломатичную. Преподаватель обращает внимание аспирантов на поведельческие нормы, умение быть хорошим собеседником: 1) не опровергать постоянно точку зрения говорящего, 2) не прерывать говорящего, 3) не совершать посторонних действий (не играть ручкой, зажигалкой...), 4) не вставлять шуток и проч.

Проводя аспиранта по дороге к защите диссертации, пособие даст общее представление о требованиях к диссертационному исследованию и автореферату, знакомит с процедурой защиты диссертации и основами научного этикета. При анализе структуры хода защиты отрабатывается ряд интенций, которые ранее в учебниках РКИ не обсуждались: как принять упреки оппонента, не потеряв достоинства; как их не принять, стоит ли принимать их безоговорочно; как и с какой преамбулой мягко настоять на своём видении проблемы и её решения; как перейти к новому положению своего выступления и чем его предварить; как привлечь внимание слушателей к отдельному тезису и как вообще осуществлять переходы от похвалы к критике, от согласия к несогласию и проч.

Пособие основано на выборках из авторефератов и диссертаций, защищённых в МГУ, РУДН, ИРЯП в последнее десятилетие и обсуждает действительно актуальные филологические (лингвистические) проблемы наших дней. В игровых заданиях, диалогах, полилогах, текстовой форме знакомит лингвистическими чтениями в МГУ, профессиональными изданиями, международными объединениями словесников.

Аспирантам предлагается "Обучающий словарь лингвиста": это список основной лингвистической терминологии, вошедшей в пособие, с толкованием и рядом творческих заданий.

Разделом "Лингвисту на досуге" аспирант может пользоваться самостоятельно, проходя лингвистические психологические тесты, разгадывая ребусы и кроссворды.

При таком наполнении языкового портфеля аспиранта, с вводом в практику пособия подобного типа будет закрыт ряд лагун в программе обучения русскому языку на материале языка специальности. Учебное пособие такого плана ориентировано сразу на три вехи: умения/навыки, знания, привычки.

Литература

Грекова, Кузьмина 2003 – Грекова О.К., Кузьмина Е.А. Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат. Пособие по развитию речи для иностранных магистрантов- и аспирантов-лингвистов на материале языка специальности. – М: Флинта: Наука, 2003.

Коммуникативная грамматика 2000 – Коммуникативная грамматика русского языка для иностранных магистрантов-лингвистов (на материале языка специальности): Учебное пособие: I концентр / Под ред. И.В.Одинцовой, О.К.Грековой. – М.: Изд-во МГУ, 2000.

Минто 1984 – Минто В.А. Дедуктивная и индуктивная логика. – М., 1984.

Селивёрстова 1975 – Селивёрстова О. Н. Компонентный анализ многозначных слов. – М.: Наука, 1975

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ КОМПЛЕКС ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНО-
СТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НАЧАЛЬ-
НОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ
(проект создания)**

Одним из положений концепции развития отечественного образования на предстоящее десятилетие является утверждение необходимости развития дистанционных форм обучения, связанных с внедрением новых информационных технологий, которое невозможно без развития интеграционных научных исследований. В 2001 году ректор МГУ имени М.В. Ломоносова академик В.А. Садовничий объявил конкурс грантов на развитие междисциплинарных научных исследований. Грант № 27 «Информационные технологии в практике профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному» (руководители проекта – декан филологического факультета профессор М.Л. Ремнева, декан факультета ВМиК член-корреспондент РАН Е.И. Моисеев) объединил усилия специалистов двух факультетов и сотрудников лаборатории анализа информационных ресурсов НИВЦ в разработке принципиально нового учебного комплекса для иностранных учащихся физико-математического профиля.

Отчётливо проявившееся в последние годы принципиальное изменение контингента иностранных учащихся, приезжающих в Россию, ставит перед методистами и преподавателями русского языка как иностранного новые задачи, требующие скорейшего решения, чтобы в условиях всё расширяющейся экспансии английского языка сохранить позиции русского языка на высококонкурентном мировом рынке образовательных услуг.

МГУ имени М.В. Ломоносова является ведущим в нашей стране учебным заведением по подготовке иностранных учащихся естественнонаучного профиля. Широкая мировая известность советской и российской физико-математической школы определяет стремление иностранцев получить базовое образование на факультете вычислительной математики и кибернетики, механико-математическом и физическом факультетах. Количество иностранных учащихся, приезжающих для обучения на этих факультетах МГУ в 2001-2002 гг., значительно выросло, но основные трудности связаны не только и не столько с количественным ростом учащихся. Главное – это изменение их целевой установки, которая определяется желанием не просто получить высшее образование, но получить его в максимально короткие сроки. Несмотря на значительные трудности при обучении на данных факультетах, мотивация к изучению русского языка среди иностранцев достаточно высока, так как иностранные учащиеся осознают, что получаемая ими фундаментальная подготовка по основным физико-математическим дисциплинам обеспечит им впоследствии карьерный и профессиональный рост.

В связи с этим следует отметить, что разработанные в предыдущие годы программы по обучению иностранцев научной речи оказались в противоречии с существующей ситуацией как во временном аспекте (старые программы были рассчитаны на шесть лет, включая один год

обучения на подготовительном факультете), так и в содержательном (они предусматривали обучение умению читать и понимать не столько собственно научные тексты, сколько научно-популярные или научные, но в значительной степени адаптированные).

Хорошо известно, что основные трудности, возникающие при обучении иностранцев на первом курсе названных факультетов, определяют практически полным отсутствием навыков языковой и речевой перекладировки известной им физико-математической информации на русский язык. При этом, хотя все поступающие проходят итоговое тестирование по русскому языку и получают соответствующие документы, степень владения языком специальности, знание которого уже на первом курсе становится определяющим для успешной учёбы, остается неопределённой, так как в настоящее время отсутствуют профессиональные модули по языку специальности в государственной системе тестирования.

Если существующие программы по обучению научной речи предусматривали параллельное освоение учащимися необходимых языковых конструкций и изучение собственно научного материала в ходе лекций и практических занятий на конкретном факультете, то сегодня задача принципиально изменилась. Факультеты заинтересованы в том, чтобы приезжающие к ним иностранцы смогли как можно быстрее пройти адаптационный период, связанный с овладением новой лексикой, и приступить к изучению конкретных дисциплин, предусмотренных общим учебным планом факультета.

Таким образом, требуется совершенно по-новому подойти к вопросу стратегии определения содержания новых программ и пособий по РКИ для будущих специалистов в области физико-математических наук. Кроме того, интенсивное развитие информационных систем, внедрение в практику обучения иностранным языкам новых компьютерных технологий заставляет преподавателей РКИ перейти к созданию принципиально новых курсов, в которых будет в полной мере реализован принцип гибкой модели обучения, предусматривающий индивидуализированный подход к каждому учащемуся и определение на его основе оптимальной стратегии и тактики изучения русского языка как иностранного.

Одним из возможных путей решения поставленной задачи, формирования в кратчайшие сроки языковой и речевой компетенции, необходимой для полноценного обучения на соответствующем факультете и общения в рамках конкретной узкоспециальной научной среды, является создание интерактивного (мультимедийного) комплекса по русскому языку для иностранных учащихся начального этапа обучения, специализирующихся в области физико-математических наук.

Данный комплекс предоставляет широкие возможности в плане интенсификации учебного процесса и индивидуализации обучения в условиях ограниченного времени, отводимого на изучение русского языка. Работе над комплексом предшествовали научные исследования, проведенные по трем направлениям:

- преподавателями кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета были разработаны лингводидактические основы интерактивного (мультимедийного) профессионально ориентированного курса русского языка для иностранных учащихся, специализирующихся в области физико-математических дисциплин; подготовлена электронная версия

словаря, позволяющего в максимально короткие сроки овладеть необходимым лексико-грамматическим минимумом и являющегося базой для создания учебной грамматики, где весь грамматический материал будет проиллюстрирован соответствующими лексико-фразеологическими единицами;

- специалистами факультета ВМиК была разработана система нейросетевого распознавания звуков, позволяющая в автоматическом режиме следить за правильностью произношения слов из необходимого лексико-фразеологического минимума с помощью выделения звукового фрагмента и его преобразования в частотно-временную spectroграмму с последующим удалением частот, не влияющих на определение правильности произношения;

- научные сотрудники лаборатории анализа информационных ресурсов НИВЦ определили методические основы для создания многоязычного понятийного словаря (тезауруса) по информационным технологиям – понятийной сети, где каждое понятие сопровождается толкованием, списком синонимов на разных языках, а также указанием на иерархические связи с другими понятиями; обосновали принципы коллекции электронных текстов – лекций и других методических материалов по учебным курсам, читаемым иностранным студентам физико-математического профиля на русском языке.

Комплекс ориентирован прежде всего на тех, кто приступает к изучению русского языка как языка профессионального общения под руководством преподавателя. Работа по комплексу может проходить также и самостоятельно, в том числе в условиях дистанционного обучения русскому языку в отрыве от языковой среды. Кроме того, настоящий комплекс может быть использован в качестве обучающего, а также корректировочного курса при подготовке к тестированию или поездке в Россию для учебы на соответствующем факультете.

Разрабатываемый учебный комплекс, в частности блок «Математика», состоящий из двух частей («Математические науки», «Вычислительная математика»), включает в себя несколько составляющих: описание, CD, книгу для учащихся, рабочую тетрадь, словарь, контрольные материалы.

В связи с тем, что реализация комплексного подхода к изучению русского языка как языка профессионального общения предполагает и параллельное овладение языком как средством коммуникации, данный комплекс состоит из двух независимых и в то же время взаимодополняющих частей: «Русский язык для математиков» и «Говорим по-русски», в которые входят разделы: фонетика и интонация; лексика и научная фразеология («Учебный словарь математической лексики»); словарь основных лексических единиц и устойчивых оборотов современной русской разговорной речи; грамматика: грамматический справочник и учебная грамматика; диалоги; научные тексты, тексты официально-делового характера (образцы документов, объявлений и т.д.), контрольные задания. Каждая из названных частей учебного комплекса имеет конкретное лексико-фразеологическое наполнение в зависимости от целевой установки: развитие навыков профессиональной речи и развитие навыков коммуникации в условиях языковой среды.

Следует подчеркнуть, что разделы «Фонетика и интонация» и «Грамматика» представляют собой самостоятельные замкнутые модули,

изучение которых может проходить независимо друг от друга по выбору учащегося. Кроме того, раздел «Грамматика» представлен в двух автономных вариантах: 1) систематический курс русской грамматики с теоретическими пояснениями на одном из трех языков-посредников; 2) учебный курс, построенный по принципу от простого к сложному на базе предварительно выделенных грамматических моделей. Раздел «Грамматика» является автономным, но для перехода к работе с монологами, диалогами, текстами студент должен выполнить необходимый минимум контрольных грамматических заданий.

Отбор лексико-грамматического материала, который служит основой как грамматического курса, так и системы упражнений, определяется не личными вкусами преподавателя или степенью его личной компетентности в предмете, а происходит на основе тщательного анализа соответствующих учебных пособий, рекомендованных факультетом ВМиК, то есть представляет собой именно тот минимум, без твердого знания которого невозможен сам процесс обучения на факультете.

Формирование и развитие навыков в видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) происходит на разном материале: в части «Русский язык для математиков» – это диалоги, отрывки из лекций по специальности, тексты профессионального характера, включающие теоретические понятия, текстовые задачи, математические примеры, занимательную информацию научно-популярного характера; во второй части представлены диалоги и тексты общелитературного характера.

В случае самостоятельной работы с текстами учащиеся имеют возможность получить справочную информацию лексического и грамматического характера (ссылки на конкретные разделы грамматики, перевод на язык-посредник).

Комплекс предусматривает возможность визуального и аудитивного введения диалогов и текстов, в которых имеются понятийные и грамматические гиперссылки. Кроме того, все диалоги, монологи и тексты снабжены системой разнообразных заданий репродуктивного и продуктивного характера.

В комплекс включен большой объем контрольных материалов, рассчитанных на проверку навыков и умений во всех видах речевой деятельности с выбором уровня сложности. Лексико-фразеологическое наполнение контрольных материалов также определяется выбором конкретной части учебного комплекса («Русский язык для математиков» и «Говорим по-русски»).

Предусмотрено, что помимо собственно электронной версии интерактивного комплекса, часть материалов будет представлена на бумажных носителях (в виде учебных пособий, словарей и таблиц).

Подобные интерактивные комплексы, ориентированные на иностранных учащихся, поступающих на естественные факультеты, помогут в кратчайшие сроки сформировать необходимые навыки и умения в сфере профессионального общения и сделают возможным полноценное обучение иностранцев вместе с носителями русского языка.

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ РАЗНОУРОВНЕВЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Проблема содержания и структуры учебников для иностранных студентов, владеющих русским языком в разном объеме, продолжает оставаться на сегодняшний момент актуальной. Сложность создания такого типа учебной литературы обусловлена необходимостью объединения результатов исследований в области межкультурной коммуникации, дидактике и методике русского языка как иностранного, языкознания.

В работах лингвистов отмечается важность культурологических изысканий для подготовки учебников по русскому языку для иностранных студентов. В рамках этого направления изучение языка, его структуры идет в русле осмысления человека как носителя языка, осознания его как языковой личности, несущей в себе особенности национального мышления, сформированного образом жизни нации. Языковеды и методисты обозначили этот подход как лингвокультурологический (Воробьев 1997; Маслова 1997), культурологический (Прохоров 1997), культуроведческий (Митрофанова 1999). Различные теоретические взгляды ученых нашли отражение в поиске единиц, реализуемых в общении. В работах исследователей встречаются такие термины, как концепт (Бабушкин 1996: 95), лингвокультурема (Воробьев 1996: 66), логозпистема (Костомаров, Бурвикова 2000: 91) и другие. Основой для этого направления стал лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного, разработанный Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, согласно которому актуальным является подход к языку с целью выявления в нем национально-культурной семантики (Верещагин, Костомаров 1983, 1999).

Современный учебник по русскому языку как иностранному должен быть ориентирован на результаты исследований по межкультурной коммуникации, успешность которой основана на максимальном приближении к позиции носителя другой культуры. Лингвистами подчеркивается, что обучение иностранному языку – это обучение не одноязычно, а двуязычно – как в функциональном, так и в структурном плане (второй язык образуется во взаимодействии с родным) (Федосов 1999: 98).

В настоящее время идет пересмотр многих ранее сформировавшихся методических стереотипов. К числу новых тенденций в современной лингводидактике относятся повышенное внимание методистов к созданию прочной мотивационной основы обучения, более строгий учет целей обучения, подготовка адекватных этим целям учебно-методических материалов, разработка гибких моделей обучения, позволяющих максимально индивидуализировать учебный процесс (например, Одесская, Харитоновна 1999). При этом, по мнению исследователей, в процессе создания учебника русского языка важным оказывается выделение необходимого для каждого обучающегося уровня подготовки по русскому языку как основы дифференцированного подхода к обучению (Фарисенкова 2002: 98). Наиболее адекватной для этих целей,

на наш взгляд, является блочная форма учебника, в которой отдельные блоки могут заменяться, добавляться, выбираться с учетом индивидуальных стратегий иностранных учащихся.

В трудах лингвистов отмечается актуальность функционально-коммуникативного подхода к рассмотрению языковых единиц в иностранной аудитории (см., например: Всеволодова 2000; Золотова 1982). В рамках этого направления первостепенное значение приобретает коммуникативная компетенция, которая представляет, по мнению С.П. Лопушанской, "формирующуюся в онтогенетическом процессе (в процессе индивидуального развития человека как мыслящей личности) коммуникативную способность, то есть систему правил речевого (и неречевого) поведения в различных ситуациях общения" (Лопушанская 2000: 171). Как подчеркивает Н.А. Тупикова, для совершенствования коммуникативной компетенции учащихся необходимо "усвоение специфики системно-парадигматических связей элементов разных уровней, взаимодействующих на семантической основе" (Тупикова 2000: 178). Каждая языковая единица должна анализироваться как со стороны языка, так и со стороны речи, что позволяет "расширить знания учащихся о роли лексических и контекстуально-ситуативных факторов, участвующих в формировании смысла высказывания" (Тупикова 1997: 78). В Волгоградском государственном университете такой подход апробирован и используется в практике преподавания русского языка как иностранного, современных славянских языков, в частности чешского и польского.

При кафедре истории русского языка и стилистики Волгоградского государственного университета на краткосрочных курсах РКИ обучаются студенты из Австрии, Бельгии, Германии, США и других стран. Студенты объединяются в группы по итогам диагностического тестирования, поэтому группы являются смешанными, что создает определенные трудности в процессе преподавания РКИ, особенно на начальном этапе обучения.

К числу применяемых в Волгоградском государственном университете учебников русского языка для иностранцев в системе гибкой модели обучения относится разработанное коллективом авторов под научной редакцией профессора С.П. Лопушанской учебно-методическое пособие "От абитуриента до профессора (Говорим по-русски / Parions français / Wir sprechen Deutsch)" (Лопушанская, Свиридонова, Шамне 2001), которое активно используется в учебном процессе и позволяет работать со студентами смешанных групп.

В пособии, построенном с учетом регионального аспекта в преподавании РКИ, предлагаются такие темы для изучения, как "Прибытие в университет", "Поселяемся в общежитие", "Знакомимся с историей Волгограда", "Изучаем русский язык". В каждой из тем содержатся блоки, состоящие из краткого вводного текста и нескольких вариантов, представляющих собой микродиалоги. Обучающийся имеет возможность выбора из нескольких вариантов одного, соответствующего коммуникативной установке. Все ситуативно-тематические блоки приведены на русском, французском и немецком языках, что позволяет обучающимся соотнести лексические и грамматические явления в родном и изучаемом языках, проследить отражение в языках национально-культурных особенностей и способствует более осознанному усвоению

предлагаемого материала. В конце каждой темы приводится текст, суммирующий информацию, полученную в ходе рассмотрения темы, а также система заданий, закрепляющих знание ключевых слов и словосочетаний, различных грамматических конструкций.

Так, например, тема "Знакомимся с историей Волгограда" включает 4 блока: "Издавна долго течет река Волга", "Волга и волжане", "Страницы из истории Волгограда", "Сталинград в огне". Первый блок начинается вступительным текстом о Волге-матушке и содержит варианты, представляющие собой микродиалоги русских студентов Олега и Веры со стажерами из Франции Кристиной и Франсуа о крупнейшей реке в Европе. При изучении второго блока "Волга и волжане" иностранные студенты знакомятся со стереотипными представлениями о типичных чертах характера волжан – таких, как сердечность, доброта, великодушные и удалые. Среди известных волжан авторы называют Алексея Николаевича Толстого, жизненным девизом которого был следующий: "Все только полной мерой, ничего наполовину". При рассмотрении третьего блока "Страницы из истории Волгограда" обучающиеся узнают о различных гипотезах происхождения названия города из поясняющего текста и микродиалогов, повествующих об этих легендах. Завершающий блок "Сталинград в огне" рассказывает о военной истории города. Варианты, приведенные в составе блока, позволяют обучающимся познакомиться с дедушкой Веры Василием Антоновичем – солдатом 62 Армии, защищавшим Сталинград, который рассказывает студентам о битве на Волге. В конце темы представлен текст "Город-герой на Волге", в котором подводятся итоги изученной теме и рассказывается о том, что узнали иностранные стажеры об истории Волгограда.

В заключении этой темы авторы пособия предлагают студентам прочитать текст и ответить на вопросы по тексту, составить микродиалоги, используя приведенные слова и словосочетания. В качестве коммуникативных упражнений даются такие задания, как составить словесный портрет волжанина, сделать сообщения о поправившихся местах города, побеседовать друг с другом об истории Волгограда и др. В ходе рассмотрения темы вводится лексика, отражающая специфические особенности региона, что способствует более быстрой адаптации студентов-стажеров в инокультурной среде. Обучающиеся, например, знакомятся с такими именами собственными, как Волга, Царицын, Сталинград, Центральная набережная, Мамаев курган, Дом Павлова, Солдатское поле и т.д.

В предлагаемом пособии широко представлена безэквивалентная лексика. Например, иностранный студент Франсуа на закуску выбрал в столовой университета вишневый кисель. В тексте используется слово «кисель», которое требует исторического комментария. Преподаватель объясняет, что "студенистое жидкое кушанье" (Ожегов, Шведова 1997: 274) было одним из любимых лакомств на Руси. Предки знали множество его видов и готовили густым, подавая со всевозможными сиропами, сливками или молоком. Так, В.И. Даль упоминал овсяный, ржаной, пшеничный, гороховый кисель (Даль 1989: 110). Сегодня он варится из какой-нибудь муки чаще всего "с ягодным соком или на молоке" (Толковый словарь русского языка 1996: 1359) и употребляется как десерт. Особый интерес у иностранных стажеров вызывает идиоматика. Преподаватель может рассказать, что слово «кисель» входит в состав

идиоматических выражений *за семь верст киселя хлебать*, что обозначает "далеко и попусту идти, ехать, тащиться и т.п. куда-либо" (Фразеологический словарь русского языка 1967: 73) и употребляется как просторечное, с ироническим оттенком, а также встречается в составе устойчивого сочетания *седьмая вода на киселе* с семантикой "очень дальний родственник" (там же: 507).

Предложенные в пособии "От абитуриента до профессора: (Говорим по-русски / Parlons français / Wir sprechen Deutsch)" подходы к отбору изучаемого материала, его презентации, ориентированные на коммуникативную значимость в зависимости от индивидуальных стратегий учащихся, а также система заданий, учитывающая культурологический, региональный аспекты в преподавании РКИ, могут послужить базой для разработки комплекса многофункциональных учебных пособий для различных уровней обучения РКИ применительно к целям, задачам и особенностям различных курсов русского языка и культуры, предлагаемых в вузах России.

Литература

- Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж, 1996.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция рече-поведенческих тактик. М., 1999.
- Воробьев В.В. Лингвокультурологическая парадигма личности. М., 1996.
- Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997.
- Всеволодова М.В. О двух направлениях в функционально-коммуникативной грамматике // Мир русского слова. 2000. № 1.
- Даль В.И. Словарь живого великорусского языка. Т. II. М., 1989.
- Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982.
- Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Логоэпистема как категория лингвокультурологического поиска // Лингводидактический поиск на рубеже веков: Юбилейный сборник. М., 2000.
- Лопушанская С.П. Глаголы согласованных действий в различных стилях речевой коммуникации (на материале произведений и писем А.С. Пушкина) // Проблемы речевой коммуникации. Саратов, 2000. Лопушанская С.П., Свиридонова В.П., Шамне Н.Л. От абитуриента до профессора: (Говорим по-русски / Parlons français / Wir sprechen Deutsch): Учебно-методическое пособие. Науч. ред. С.П. Лопушанская. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2001.
- Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. М., 1997.
- Митрофанова О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX в. // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999.
- Одесская М.М., Харитонова Р.А. Раскрытие личностного потенциала учащихся в работе с компьютерной программой для CD-ROMA // Русский язык, литература и культура на рубеже веков. IX Международный Конгресс МАПРЯЛ. Тезисы докладов. Т. II. Братислава, 1999.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1997.
- Прохоров Ю.С. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1997.
- Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. Т. I. М., 1996.

Тупикова Н.А. Изучение функционально-семантических категорий глагола в курсе польского языка как иностранного // Совещание-семинар преподавателей польского языка, работающих в университетах России и других славянских стран. М., 1997.

Тупикова Н.А. Функционально-семантический подход к изучению грамматических единиц в иностранной аудитории // Проблемы обучения иностранных граждан на современном этапе: лингвистические и методические. Волгоград, 2000.

Фарисенкова Л.В. Методические основы единого учебника русского языка для студентов-нефилологов // Мир русского слова. 2002. № 2.

Федосов В.А. О необходимости некоторых новых понятий в преподавании иностранных языков // Русский язык. литература и культура на рубеже веков. IX Международный Конгресс МАПРЯЛ. Тезисы докладов. Т. II. Братислава, 1999. Фразеологический словарь русского языка / Под. ред. А.И. Молоткова. М., 1967.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ

А. Ю. Александрова

НЕКОТОРЫЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЗЕМЕЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

(консультация специалиста для преподавателя РКИ)

Цель настоящей статьи – знакомство преподавателей русского языка как иностранного с некоторыми проблемами юридической терминологии в отрасли земельного права. Материал статьи в первую очередь может быть интересен преподавателям, ведущим занятия по языку специальности в группах иностранных юристов, углубленно изучающих земельное право и законодательство.

Адекватное понимание текстов по специальности, особенно содержащейся в них терминологии, важно для профессиональной деятельности специалиста любой области. Однако в одних науках от точного понимания термина зависит только интерпретация текста, в других – жизнь, здоровье, свобода, имущество конкретных людей. К наукам второго типа относятся, например, экономика, медицина, юриспруденция и др. Роль изучения специальной терминологии при работе над текстами таких наук возрастает. Чтобы подтвердить этот тезис, обратимся к специфике терминологии юриспруденции.

Причина возможных затруднений иностранных студентов-юристов при изучении текстов по специальности на русском языке – несовершенство терминологии нормативных правовых актов¹. Терминологическая путаница в нормативных правовых актах имеет несколько причин. Основных причин две: во-первых, в нормативных правовых актах отражается политика государства и финансовые интересы различных групп, имеющих возможность влиять на правотворческий процесс, что в некоторых случаях противоречит правовой доктрине, и, во-вторых, иногда имеет место недостаточная

¹ Материалом для занятий по языку юридической специальности могут служить тексты двух типов: научно-теоретические работы по праву и тексты нормативных правовых актов (законы и подзаконные акты). Тексты первого типа в данной статье не учитываются.

степень теоретической разработанности регулируемого правом вопроса. Приведем конкретные примеры из земельного законодательства.

Законодательство насковзь пронизано политикой государства. Влияние политики на нормативные акты имеет разные проявления, одно из них – «табуирование» правового термина. Наиболее часто «табуирование» можно наблюдать в законодательстве периодов смены политического режима, когда термины старого политического режима, не вписывающиеся в новую политическую доктрину, государство старается свести в употреблении к минимуму. Однако само явление, если оно необходимо для нормального хозяйственного оборота и без него практически нельзя обойтись, продолжает свое существование независимо от правового запрета. В таких случаях для обозначения «табуированного» используют другой термин. Поскольку синонимов в юридической терминологии, как и в любой специальной терминологии, крайне мало, то обычно «табуированный» термин заменяется понятием, соответствующим другому явлению. Такое смещение терминов создает сложности как для правоприменения, так и для теоретического осмысления явления.

Приведем пример «табуирования» термина, который имел место в земельном законодательстве первых лет советской власти.

В 1917 году революционное правительство нормативно закрепило, что пользование землей – бесплатное¹. Аренда земли, как один из видов платного землепользования, была провозглашена отмененной. Однако на практике обеспечить бесплатное землепользование, и, следовательно, «отменить» такое явление как аренда земли, государство было не в состоянии. Поэтому аренда земли как явление объективной действительности фактически продолжала существовать. Термин же «аренда земли» как неприемлемый для новых отношений был негласно запрещен к употреблению и заменен термином «пользование землей», вместо же термина «арендная плата» в документах начал фигурировать термин «налог за пользование землей»². На практике это означало, что вместо термина «аренда земли», обозначающего договорные отношения, которые предполагают равных с правовой точки зрения субъектов (арендодателя и арендатора), использовался термин, обозначающий налоговые отношения, то есть отношения двух *неравных* субъектов, один из которых – государство – обладает гораздо большим объемом прав и меньшей степенью ответственности по сравнению с другим субъектом – плательщиком земельного налога.

Это пример «табуирования», взятый из утратившего силу законодательства. Однако аналогичные примеры встречаются и в действующих нормативных правовых актах. При работе в группах иностранных студентов желательно познакомиться с условиями

¹ Декрет ВЦИК «О земле» 1917 г.

² Однако и табуированное слово «аренда» в отношениях землепользования то в одном, то в другом нормативном акте проскальзывало – если и не в основном тексте, то в примечаниях к нему. См., например, примечания к Декрету ВЦИК «Об отмене права частной собственности на недвижимость в городах» от 20 августа 1918 г., где присутствует термин «арендованные земли».

возникновения конкретного случая «табуирования» и показать его теоретическую и практическую значимость.

Кроме «табуирования» отдельных терминов, и, как следствие, применения к явлению термина, имеющего иной смысл, в нормативных актах встречаются явления другого рода, например, использование одного термина в разных – узком и широком – значениях. Яркий пример можно найти в действующем земельном законодательстве: в ряде нормативных правовых актов в словосочетание «порядок распоряжения землей» вкладывается различный смысл. Чтобы яснее понять суть явления, обратимся сначала к истории процессов, его обусловивших.

В период советской власти в России вся земля являлась исключительной государственной собственностью – собственностью СССР, федеративного государства. В феврале 1990 г. «Основы земельного законодательства СССР и союзных республик» провозгласили, что государственная собственность на землю многосубъектна, то есть не только федерация, но и входящие в ее состав республики обладали правом собственности на землю. Конституция РФ 1993 г. ввела еще одно понятие – собственность муниципальных образований¹. Таким образом, в настоящее время право собственности на земли, которые раньше были исключительной государственной собственностью, принадлежит трем видам субъектов – РФ, субъектам РФ и муниципальным образованиям². Однако фактическое разделение земель (выделение границ, государственное оформление прав) между ними до сих пор не произведено. В связи с этим возникает вопрос – кто имеет право распоряжаться этими землями до момента фактического разграничения государственной собственности на землю.

Согласно Земельному Кодексу РФ³, точнее, закону «О введении в действие Земельного кодекса РФ»⁴, до разграничения государственной собственности на собственность федеральную, субъектов федерации и муниципальную, землей распоряжаются органы местного самоуправления. Федеральные же органы и органы субъектов РФ до разграничения государственной собственности в праве на распоряжение землей ограничены. Предусмотренная же федеральным законом⁵ процедура разграничения государственной собственности на землю трудно осуществима на практике. Столкнувшись в связи с этим с невозможностью произвести разграничение государственной собственности на землю в ближайшее время, Правительство РФ приняло

¹ Лекции к. ю. н., доцента О. М. Козырь по спецкурсу «Земли поселений». МГУ им. М. В. Ломоносова, юридический факультет, 2000-2001 уч. г.

² В Российской Федерации право собственности на землю может принадлежать кроме упомянутых субъектов также и физическим и юридическим лицам. Обычно собственность (в том числе земельные участки) физических и юридических лиц объединяются понятием «частная собственность». Все земли, не находящиеся в частной собственности, являются государственной или муниципальной собственностью и именно о них идет речь вданном случае.

³ Федеральный закон от 25 октября 2001 г. №136-ФЗ «Земельный кодекс Российской Федерации».

⁴ Федеральный закон «О введении в действие Земельного кодекса Российской Федерации» от 28 сентября 2001 г., ст. 3, п. 10.

⁵ Федеральный закон от 17.07.2001 N 101-ФЗ «О разграничении государственной собственности на землю».

постановление¹, которое, формально не меняя нормы закона «О введении в действие ЗК РФ», фактически расширило полномочия государственных органов по распоряжению земель. Это было достигнуто путем расширительного толкования употребляемого в законе «О введении в действие ЗК РФ» словосочетания «порядок распоряжения землей».

Дело в том, что слово «порядок» имеет несколько значений. «Словарь русского языка» в 4 томах (под ред. А.П. Евгеньевой)² дает в том числе и такие значения: 1) «определенная последовательность, ход чего-либо», и 2) «способ, метод или правила, по которым осуществляется, совершается что-либо». Очевидно, что это разные по объему значения слова: первое значение уже, чем второе. Комплексный анализ норм закона «О введении в действие Земельного кодекса РФ» позволяет сделать вывод, что словосочетание «определение порядка распоряжения землей» понимается в законе как «установление последовательности действий» конкретных, установленных законом органов, то есть термин «порядок» употребляется здесь в первом, более узком, значении.

В постановлении же Правительства РФ «определение порядка распоряжения землей» толкуется как **установление органов, имеющих право распоряжаться земельным участком, а также последовательность действий этих органов** по распоряжению земельными участками. Таким образом в данном случае термин «порядок» толкуется уже по-другому, во втором, более широком, значении.

Таким образом, постановление Правительства РФ толкует термин «порядок» иначе, чем это делается в законе «О введении в действие Земельного кодекса РФ». Этим нарушается один из основополагающих принципов юриспруденции — **соподчиненность, иерархия нормативных правовых актов**. В общем виде иерархия нормативных правовых актов Российской Федерации выглядит следующим образом (в порядке убывания юридической силы): Конституция, законы (в том числе кодексы), подзаконные акты (нормативные акты Президента РФ, Правительства РФ, министерств и ведомств РФ). В соответствии с правилом соподчиненности акты меньшей юридической силы не должны отменять акты большей юридической силы или в чем-то противоречить последним. В силу этого постановление Правительства РФ не должно противоречить кодексу РФ, в том числе в смысле объема значения термина. Такое толкование словосочетания «порядок распоряжения землей» не только вызывает сомнения в правомерности нормы, его интерпретирующей, но и создает неопределенность значения этого термина.

Приведенный случай нечеткости терминологии является, по нашему мнению, следствием отражения в законодательстве финансовых интересов групп, имеющих возможность влиять на процесс нормотворчества.

¹ Постановление Правительства РФ от 07.08.2002 г. №576 «О порядке распоряжения земельными участками, находящимися в государственной собственности, до разграничения государственной собственности на землю».

² Словарь русского языка в четырех томах. Москва. Издательство «Русский язык», 1984 г. Том III. С. 310.

Трудности, связанные с несовершенством отдельных терминологических единиц, могут быть обусловлены также недостаточной степенью разработанности правовой теории. Например, наличие нескольких теоретических подходов, имеющих отношение к одному явлению, может привести к тому, что различные нормативные акты (в том числе одинаковой юридической силы) называют одно и то же явление по-разному.

Приведем конкретный пример.

Для сохранения земли и ее полезных свойств в Российской Федерации провозглашен принцип целевого использования земель. Это означает, что наиболее плодородные земли должны использоваться для сельского хозяйства, земли особого оздоровительного значения – для размещения лечебно-оздоровительных комплексов, менее ценные земли – для поселений и т. д. На основе этого принципа на законодательном уровне территория РФ по целевому назначению земель делится на части, каждую из которых можно использовать определенным образом. Самое крупное деление территории РФ – деление на «категории». Категорий земель семь, сами их названия представляют собой сформулированную наиболее общим образом цель использования земель, входящих в данную категорию – например, категория «земли сельскохозяйственного назначения», «земли поселений», «земли промышленности» и т. д.¹ Однако такого общего регулирования использования земель бывает недостаточно, поэтому в рамках отдельных категорий земель есть более дробное деление – «территориальные зоны». Для каждой из этих зон устанавливаются более конкретные, по сравнению с установленными для категорий, требования по использованию земли. В силу этого земельный участок можно использовать в соответствии с правилами, установленными, во-первых, для категории и, во-вторых, зоны, в границах которых данный участок расположен.

Градостроительный кодекс РФ² применяет к тому, как используется земельный участок, термин «**вид использования**» земельного участка (например, размещение жилого дома, продовольственного магазина, пастбища скота, выращивание сельскохозяйственных культур – все это, по терминологии Градостроительного кодекса РФ, конкретные виды использования земельного участка). **Виды использования** земельного участка, которые разрешены в конкретной территориальной зоне и категории земель, в совокупности называются «**градостроительный регламент**».

Однако кроме правил использования участка, установленных режимом категории земель и режимом территориальной зоны, на использование конкретного участка могут налагаться еще ограничения, обусловленные особенностями этого участка. Например, на земельном участке могут быть подземные коммуникации, а это означает, что над ними ничего нельзя строить, а в случае необходимости нужно допускать на свой участок государственные службы для ремонта этих коммуникаций. Бывают и другие виды ограничений использования земельных участков. **Виды использования** земельного участка,

¹ Ст. 7 Земельного кодекса Российской Федерации.

² Федеральный закон РФ от 7 мая 1998 г. № 73-ФЗ «Градостроительный кодекс Российской Федерации», ст. 1.

установленные режимом использования категории земель и территориальной зоны, к которым относится конкретный земельный участок, **в совокупности с ограничениями на использование земельного участка (сервитуты и др.), составляют «разрешенное использование»** земельного участка.

Таким образом, по Градостроительному кодексу РФ у земельного участка есть разрешенное использование, в рамках которого землепользователь может выбрать любой конкретный вид использования.

Земельный кодекс РФ использует термин «разрешенное использование» иначе. Приведем выдержку из нормы Земельного кодекса РФ: «Любой вид разрешенного использования из предусмотренных зонированием территорий видов... выбирается самостоятельно...»¹. То есть **Земельный кодекс РФ подразумевает под «разрешенным использованием» земельного участка то, что Градостроительный кодекс именуется просто «видом использования».** Такое, на первый взгляд, незначительное нечеткое разграничение терминов имеет, однако, важное практическое значение. А именно: «разрешенное использование» (по терминологии Градостроительного кодекса) изменяется муниципальными и государственными органами в рамках установленной законом (довольно-таки сложной) процедуры, а «виды использования» выбираются землепользователем самостоятельно и не требуют дополнительных согласований с какими-либо органами. То есть при смешении терминов «вид использования» и «разрешенное использование» земельного участка могут быть ограничены права конкретных землепользователей. При изучении с иностранным учащимся текста о категориях и территориальных зонах земель преподаватель не должен упустить из вида рассмотренное выше различие близких по звучанию терминов.

Все приведенные в настоящей статье примеры свидетельствуют о том, что точное понимание юридических терминов отражается на реализации прав и свобод конкретных лиц (физических и юридических). В силу этого важность междисциплинарной кооперации при составлении пособий для иностранных студентов, изучающих язык нормативных правовых актов Российской Федерации, трудно переоценить.

Л. Н. Бахтина

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО КУРСА РКИ

(на материале языка математического текста)

В общей дидактике всегда с той или иной степенью определенности выделялась такая сфера иноязычной компетенции, как сфера профессионального общения. В середине 70-х годов начали разрабатываться программы специального назначения, использующие организационные принципы функциональных программ, ориентированных на группы учащихся, изучающих специальные предметы, или людей определенных профессий. Такие программы обычно строятся на основе тщательной спецификации целей,

¹ П. 2 ст. 7 Земельного Кодекса Российской Федерации.

обеспечивающей индивидуализацию форм и методов обучения в зависимости от проблем и потребностей учащихся. В число таких программ, безусловно, входят профессионально ориентированные курсы или программы обучения иностранных учащихся русскому языку.

Цель подобных курсов – создать условия для качественного повышения уровня владения иностранцами русским языком как эффективным инструментом получения профессиональных знаний и общения на языке выбранной специальности.

Сфера профессионально ориентированного обучения имеет существенные особенности, которые необходимо учитывать при составлении соответствующего курса. Во-первых, здесь приходится принимать во внимание не только уровень языковой компетенции учащихся, но и уровень их предметной компетенции, зависящей и от индивидуальных способностей учащихся, и от особенностей национальных программ по данной дисциплине, действующих в стране учащегося. Это приобрело большую актуальность в современных условиях, когда состав учащихся очень дифференцирован по уровню начальной подготовки, началу и срокам обучения, характеру коммуникативных и познавательных потребностей и возможностей. Во-вторых, преподавателю РКИ приходится составлять, разрабатывать курс в условиях собственной, мягко говоря, слабой компетенции в области изучаемой науки, особенно, когда это касается естественных наук, технических специальностей. А это означает, что соавтором, рецензентом такого курса обязательно должен выступать не просто специалист в данной области знаний, а преподаватель соответствующего предмета, способный профессионально помочь в отборе базового словаря курса, текстового материала, языковых средств, релевантных для профессиональной речи в данной научной области; оценить адекватность использования языковых средств определенной ситуации профессионального общения в данной специальности.

Профессионально ориентированный курс, являющийся частью общего курса обучения РКИ, преобладает на начальной фазе продвинутого этапа, учитывает язык базовых наук, изучение которых необходимо для приобретения знаний и навыков в конкретной специальности, предполагает более точные установки на конкретные речевые потребности иностранного учащегося, готовящегося на русском языке к овладению определенной специальностью. В таком курсе появляется возможность минимизировать в учебных целях базовый словарь понятий и терминов этой науки, точнее определить границы и последовательность изучения явлений функциональной грамматики на всех уровнях их функционирования в языке данной науки.

Основными критериями при отборе и организации материала, составляющего содержание обучения и отвечающего принципу минимальной достаточности, очевидно, должны служить принципы фундаментальности и коммуникативности. Первый означает необходимость отбора базовых понятий и методов определенной специальности, которые, с одной стороны, имеют наибольшее научное значение, а с другой, представляют данную дисциплину в определенной целостности и в соответствии с академической программой. Второй подразумевает выделение типичных речевых действий, осуществляемых учащимся в данной научной области. Например, в математике в их число

входит: описание проблемы; формулирование условия задачи, пути ее решения (способ, идея решения); определение понятия; формулирование теоремы, аксиомы; чтение формул, вербальное оформление доказательства теоремы, выведения формулы, решения задачи, акцентирующее логическую последовательность построения математического рассуждения.

Таким образом, основой лингвометодического построения профессионально ориентированного курса является учет реальных коммуникативных потребностей студентов в процессе изучения общенаучных дисциплин.

В методике преподавания языков сегодня происходит дифференциации языка и речи на более глубоком уровне и для все более узких специальностей, о чем свидетельствует и появление такого направления изучения, как «язык для специальных целей» (LSP). Язык математики, наряду с общими закономерностями функционирования научного стиля речи, обладает также рядом особенностей, связанных с характерной для него типологией текстов, системностью и частотностью определенных функционально-семантических групп, грамматических явлений, особенностями их функционирования в языке математики.

Для осуществления целей обучения РКИ необходим строгий отбор учебного материала, включающего те лексические и структурно-семантические особенности, которые характерны для научного стиля речи как в общенаучном, так и специфическом для данной области знаний их проявлении.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что с позиций лингвометодики содержание профессионально ориентированного курса должны составлять следующие языковые явления всех уровней языка (слово, словосочетание, предложение, СФЕ, текст) и их связи:

а) Языковые явления, значимые для понимания и продуцирования речевых действий, типичных для профессионального общения в определенной области научных знаний, с учетом их частотности.

Если взять в качестве примера *определение понятия*, то для его оформления в языке математики требуется умение использовать на уровне предложения и СФЕ:

- модели, служащие для выражения квалификации, названия, обозначения (в активе и пассиве, с прямым и обратным порядком слов);

- средства, служащие для выражения атрибутивных отношений (причастные обороты преимущественно с действительным причастием настоящего времени или страдательным причастием прошедшего времени; придаточные определительные предложения со слов *который*; прилагательные с зависимыми словами);

- условные конструкции с союзом *если*;

- средства выражения отношений местоположения; способа действия, сравнения, целого и его частей; соотношений между понятиями и величинами (симметричный, коллинеарный, подобный, равный и т.п. – *чему*);

- порядок слов:
1. *Вектор* называется нулевым, *если* его длина равна нулю.
 2. *Вектор*, длина *которого* равна нулю, называется нулевым.
 3. Нулевым называется *вектор*, длина *которого* равна нулю.

Если рассматривать типичный текст учебника, где вводятся математические понятия и даются их определения, то можно выделить некоторую логическую структуру построения таких текстов. Как правило, такой текст делится на две части с четкими переходами между ними. Первая часть – иллюстрация, вторая часть – собственно определение в широком контексте его понимания. Переход от одной части к другой обычно вербально выражен. Если иллюстрация в виде примера решения некоторой физической задачи находится в начале текста, являясь как бы предпосылкой введения соответствующих математических понятий, переход к следующей части имеет примерно такой вид:

... ⇒ *Абстрагируясь от* конкретного механического смысла переменных x и y и рассматривая в качестве x и y две совершенно произвольные переменные величины, мы *придем* к понятию функции...

Иллюстрация после введения математических понятий служит примером их использования в определенном типе математических или физических задач, и переход обозначен иначе. Например:

... Указанную сложную функцию называют также с у п е р п о з и ц и е й функций f и Φ . ⇒

Рассмотрим простой *пример из механики*, *иллюстрирующий* возникновение понятия сложной функции.

Собственно определение может включать в себя: определение основного понятия; перечисление и определение тесно связанных с ним понятий; способы символического обозначения, принятые для них в математике; указания на погрешности формулировок приведенных определений; оценку значения и функции этих понятий в математике.

Опора на логическую структуру текста в процессе обучения языку специальности, с одной стороны, помогает методически организовать процесс обучения чтению, с другой стороны, создает план, программу речевого высказывания и его типичного языкового оформления.

На уровне СФЕ и текста важна организация работы с порядком слов (особенно с обратным), употребление адекватных связочных средств, в их числе местоименных и лексических замен.

б) Языковые явления, отражающие особенности выражения некоторых функциональных смыслов в языке данной специальности. Например, в языке математики для выражения изменения часто используются синтаксические модели типа: *обращать* простую дробь в десятичную; *транспонировать* матрицу A в матрицу A^T ; *привести* выражение *к виду* – выражение *принимает вид*; *придавать* произвольное значение величине x – величина x *принимает* произвольное значение.

Сравните: в физико-химических текстах мы встретим: превращаться в жидкость; переходить в твердое состояние; придавать цвет, окраску, запах – приобретать подобные качества.

в) Языковые явления, связанные с глагольным и именным управлением, в частности, случаи, создающие внутриязыковую интерференцию и провоцирующие ошибки. Например, *касаться чего*, *касательная к чему*, *иметь точку касания с чем*; *прилежать к чему*, *противолежать чему*; *перпендикулярный чему*, *перпендикуляр к чему* и т.д.

г) Языковые явления, имеющие разное значение в языке одной специальности или в языке разных специальностей, входящих в общую программу обучения в вузе.

- в математике: Точка O принадлежит отрезку AB . Элемент a принадлежит множеству A

Точка O лежит на отрезке AB . Элемент a входит в состав множества A .

Элемент a содержится в множестве A .

Элемент a – член множества A .

- в математике:

Вектор AB приложен к точке A .

Вектор AB начинается в точке A .

Точка A – начальная точка вектора AB .

- в физике:

К телу приложена сила.

На тело действует сила.

Тело находится под (воз)действием силы.

Лексика, используемая в языке определенной специальности, образует законченные единицы информации, основным носителем которой является слово/словосочетание/устойчивое выражение, т.е. лексическая единица как информационное ядро. Обычно ядерные лексические единицы семантически связаны с другими релевантными лексемами, функционирующими в специальных текстах, передавая основное содержание высказывания.

Поэтому процесс устного и письменного выражения/понимания мыслей в профессиональной сфере коммуникации представляет собой как бы оперирование ядерными лексемами и зависимыми от них другими языковыми средствами. В этом и заключается системность лексики, используемой в процессе профессионального общения, а также эффективный подход к обучению данного слоя языка.

Необходимо подчеркнуть, что указанная системность лексики профессионального общения не эквивалентна лингвистической системности лексических единиц, или "словарной системностью", по определению А.А. Леонтьева.

Здесь речь идет о тех ассоциациях-связях ядерных лексических единиц, в которые они вступают в сознании говорящего/слушающего в процессе реализации устного или письменного высказывания и аудирования / чтения в ходе получения информации. Указанные ассоциации-связи могут отражать родо-видовые отношения, отношения целого и части, содержания и формы, назначения и назначаемого, сравнения и подобия, причины и следствия, гипотезы и условия, противопоставления и уступки, действия и орудия, субъекта и объекта и др., образуя в своей совокупности семантическую структуру слов. Так схематически можно представить систему лексем, обозначающих геометрические понятия в теме «Четырехугольники», и связанных друг с другом через посредство таких понятий, как параллельность сторон, равенство сторон, углов фигуры.



Именно представление значимых для профессионального общения ядерных лексических единиц в совокупности их связей с другими словами является, на наш взгляд, методически целесообразным для их организации, так как, чтобы соотнести одно слово с другим, надо знать, какое место занимает каждое из них в соответствующих множествах, т.е. среди слов, соотносящихся с тем же понятием.

Знание способов выражения смысловых связей лексем на синтагматическом и парадигматическом уровнях языка, полученное в опоре на соответствующим образом организованные и предъявленные студентам в заданиях языковые средства изучаемого иностранного языка, может дать обучаемым реальную возможность правильно выражать свои и понимать чужие мысли на ассоциативном уровне. Большую роль играет в этом учебный текст по специальности.

Максимальное приближение условий учебной работы по русскому языку к естественным условиям работы над научной литературой в процессе получения специальных знаний требует, чтобы явления языка были представлены не в адаптированном, облегченном, вычлененном из естественного оригинального текста виде, а в естественном окружении, в котором их гораздо труднее будет увидеть, вычленив и осмыслить, т.е. в аутентичных текстах из учебников и справочных пособий по данной специальности.

Текст как единица обучения иностранному языку должен представлять собой исходное речевое сообщение, несущее логико-семантическую информацию и организованное по принципу оптимальной насыщенности средствами, подлежащими изучению.

Такой текст должен фиксировать точные обобщенные сведения об определенной сфере профессиональной речевой деятельности специалиста, представляя собой, с одной стороны, сумму понятий (видовых, общих, единичных, конкретных, абстрактных) и системы суждений, а с другой стороны, совокупность слов, предложений, сверхфразовых единств, образующих номинативную и коммуникативную подсистемы языка.

Это способствует совершенствованию адекватных речевых навыков и умений, необходимых для эффективного профессионального общения, т.к. учащиеся получают готовые по содержанию и форме речевые образования, которые они могут использовать (при наличии соответствующих заданий – как предтекстовых, так и послетекстовых) в качестве основы содержания и оформления своих собственных высказываний адекватно ситуациям, возникающим в процессе целенаправленно организованного профессионального общения.

Таким образом, текст является эффективным и экономичным средством стимулирования естественно-мотивированных высказываний, способствует формированию умений логического восприятия и развития мысли, а также является средством, облегчающим запоминание профессионально значимого языкового материала.

Работа с текстом позволяет организовать развитие речевых навыков в сфере языка специальности не только на уровне предложения, но и целого высказывания, текста. В силу этого целью обучения чтения здесь является восприятие текста в целом, определение темы, выявление основного содержания текста с учетом темы, основной специальной терминологии, обслуживающей данную тему, а также подготовка к воспроизведению текста на основе выявления типовых частей специального текста, его микротем и их языкового оформления.

Система упражнений должна обеспечить организацию действий учащегося, направленную на обучение основным видам речевой деятельности и формирование адекватной этим целям коммуникативной компетенции.

1) Отбор упражнений надо осуществлять таким образом, чтобы в курсе присутствовали учебные задания двух типов: 1) задания, непосредственно служащие коммуникативным целям данного курса и 2) задания для решения специфических проблем, которые могут появиться у отдельных учащихся. Первые формируют речевые навыки, вытекающие из норм речевой деятельности в тех естественных речевых ситуациях, с которыми сталкивается учащийся в профессиональной сфере; вторые диктуются уровнем речевой компетенции учащегося и его индивидуальными затруднениями в процессе пользования иностранным языком.

Например:

1) Матрица размера $m \times n$ состоит из m строк и n столбцов.

Задача *состоит в* том, чтобы по данной функции $f(t)$ найти другую функцию $f(t)$...

Элементы $a_{11}, a_{22}, \dots, a_{nn}$ диагональной матрицы *стоят на* главной диагонали.

2) (Элементы $a_{11}, a_{22}, \dots, a_{nn}$ диагональной матрицы *состоят на* главной диагонали.)

Первые три примера показывают нормативное употребление указанных моделей для выражения соответственно целого и его частей, субъективной квалификации, местоположения. Последний пример свидетельствует о затруднениях учащегося при выборе слов, близких по звучанию, но выступающих в моделях, выражающих различные смыслы. А ошибки, как известно, лучше предупреждать, чем исправлять.

2) Коммуникативность заданий в профессионально ориентированном курсе обучения русскому языку как иностранному будет определяться следующими факторами.

а) Задание, кроме формулирования его в виде речевой логической операции, должно содержать решение какой-то, пусть небольшой, профессиональной задачи. Например, следующее задание предполагает при его выполнении выделение одних и отбрасывание других существенных признаков геометрических фигур:

Дайте определение каждого типа четырехугольника, используя различные варианты.

Например: Квадрат – это *четырёхугольник*, у которого ...

Квадрат – это *параллелограмм*, в котором ...

Квадрат – это *ромб*, стороны которого ...

Квадрат – это *прямоугольник*, у которого ...

б) Вербальное оформление высказывания должно соответствовать речевой норме конкретного речевого действия. Например, запись $E_n \times A = A \times E_n = A$ звучит по-разному:

- при чтении равенства: *Е энное умножить на А равно А умножить на Е энное равно А.*

- при формулировании математического смысла записи: *Произведение любой квадратной матрицы на единичную матрицу есть (сама) квадратная матрица.*

3) Комплексный характер заданий предполагает их методическую многоплановость, возможность рассматривать их и как цель, и как средство обучения. Например, если задания, направленные на обучение чтению текстов по специальности способствуют созданию речевых образцов профессионального поведения, развитию навыков устной и письменной речи, то и выполнение определенных лексико-грамматических заданий, ставящих целью развитие лингвистической компетенции учащихся, может стать средством развития навыков чтения.

Например:

а) Уточните определение (подчеркнутого) понятия. Составьте высказывание из двух предложений, используя придаточное предложение со словом *который*.

Образец: **Перпендикуляр** к плоскостям оснований призмы называется **высотой** призмы. (Концы *этого перпендикуляра* принадлежат этим плоскостям.) – **Перпендикуляр** к плоскостям оснований призмы, концы *которого* принадлежат этим плоскостям, называется высотой призмы.

Здесь при выполнении грамматического задания мы имеем случай дистантного расположения элементов полученной фразы, ее субъектно-предикативной основы, что обычно вызывает затруднения при восприятии подобного текста. Выделение субъектно-предикативного минимума, определение группы субъекта и группы предиката, помимо развития навыков правильного употребления в речи определительных предложений со словом *который*, может способствовать развитию навыка нелинейного чтения текста, расширению поля чтения.

б) Собственно грамматическое задание изменить словосочетания по образцу, сопровождаемое объяснением функционального назначения подобных причастных оборотов как указателей наличия или местоположения определенной информации в тексте, служит развитию навыков ориентирования в большом массиве текста при чтении.

Данное выше определение – определение, *которое дано* выше

1) *указанное* в задаче множество; 2) *приведённый* в тексте пример; 3) *данная* в конце статьи формулировка; 4) *перечисленные* выше свойства.

в) Задание: Расскажите о множествах. Дополните предложения.

В понятие множества входят такие понятия, как ... Множество – это ... Элементами абстрактного множества могут быть не только ..., но и ... Пустое множество обозначается ... и является ...

Задание на завершение или дополнение фразы, являясь контролирующим в конце определенного тематического блока и

проверяющим знание связей ядерных лексических единиц в теме «Множество» и соответствующих синтаксических структур, умение их правильно использовать в речи, служит одновременно развитию механизма вероятностного прогнозирования, увеличению скорости чтения.

В качестве основы профессионально ориентированного курса, возможно, методически оправдан модульный принцип, согласно которому обучение строится по отдельным «функциональным узлам» – модулям, т. е. содержание обучения структурируется на обособленные части, в силу чего учебный материал делится на небольшие, тесно связанные между собой порции, предназначенные для достижения конкретных целей обучения.

Каждый из модулей создается на основе базового словаря терминов определенной предметной области учебных знаний, делится на соответствующие этому словарю тематические блоки, включающие типовые неадаптированные тексты, которые содержат определенный набор обслуживающих их лексических и синтаксических единиц, и задания, которые направлены на изучение особенностей функционирования научного стиля речи в языке определенной специальности и формирование у них определенных навыков, необходимых для осуществления

учебно-профессиональной деятельности с тем, чтобы в различных коммуникативных ситуациях в учебной сфере общения предъявлять на русском языке предметные знания и умения.

Например, в профессионально ориентированный курс «Язык математического текста» включены такие модули, как *Словарь геометрии, Некоторые понятия математического анализа, Доказательства, решение задач*. Последний содержит следующие тематические блоки: *Математические преобразования, Способы решений и доказательств, Логическая структура решения, доказательства*.

Модуль должен быть построен так, чтобы обучение языку специальности, с одной стороны, имело автономный характер обучения в каждом блоке и в каждом его разделе, а с другой – обеспечивало целостный характер обучения, взаимосвязь, при которой достижение промежуточных целей в каждом блоке и его разделах обеспечивало бы возможность дальнейшего совершенствования умений профессионального общения на иностранном языке в целом.

В этом случае появляется возможность из набора независимых учебных модулей формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

Стратегия модульного профессионально-ориентированного обучения иностранному языку соответствует современной концепции обучения, где процесс обучения направлен, в отличие от его традиционных форм, не на накопление некоторой суммы знаний как основы для решения каких-то задач, а на создание необходимых условий для успешного решения конкретных, естественных для определенной области познания задач.

Литература

- Бахтина Л.Н. Введение в язык экономики. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М. ВМиК, «МАКС Пресс», 2000
- Бахтина Л.Н. Некоторые понятия математического анализа. Учебное пособие по русскому языку для работы иностранных учащихся в АСО «Наставник». М. ВМиК, «МАКС Пресс», 2001
- Бахтина Л.Н. Язык математического текста. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М. ВМиК, «МАКС Пресс», 2002
- Бахтина Л.Н., Кузьмич И.П., Лариохина Н.М. Реферирование научного текста. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русск.яз. (Специальность: информатика, математика, физика). М. ВМиК, «Диалог-МГУ», 1999
- Володина М.Н. Термины как средство специальной информации. МГУ, 1996
- Жижина С.А., Курганова С. П. Работа над научным текстом. М. МГУ, 1981
- Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений, М. МГУ, 1989
- Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М. МГУ, 1970
- Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб, «Златоуст», 2001

Н. Д. Колетвинова (Казань)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ДИСКУРС КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

В настоящее время развитие профессионального общения иностранных студентов и написание профессионально ориентированного учебника рассматривается в аспекте использования разнообразных приемов и методов, в аспекте осуществления специальных подходов к решению поставленной проблемы, эффективность реализации которых во многом зависит от уровня подготовки студентов, от индивидуальности самого преподавателя (Смирнов 1995). Поскольку развитие профессионального общения обучающихся во многом зависит от владения специальной терминологией, то в качестве отправной точки тематико-содержательной направленности обучения целесообразно, на наш взгляд, использовать когнитивно-информационную основу профильных терминов (Володина 2000). Данная основа может быть рассмотрена как ситуативно обусловленная модель определяющих видов профессиональной деятельности с адекватным речевым оформлением. Это объясняется тем, что понятийно-семантическая структура термина включает в себя определенные коммуникативно-релевантные признаки объекта речи, во многом зависящие от профессионально ориентированной коммуникативной ситуации (Маркова 1996). Поэтому терминологическая информация соответственно воспринимается коммуникантами только благодаря контекстуальной обусловленности. Понимание информационной и контекстной направленности специализированных терминов непосредственно связано с развитием у студентов определенного узуса, работой над профессионально ориентированным тезаурусом (Караулов 1981). Исходя из этого, для

формирования профессиональной коммуникативности иностранных студентов наиболее соответствующей единицей общения целесообразно считать дискурс. Именно дискурс как многоуровневый процесс позволяет отработать профессиональные виды речевой деятельности, начиная с простейшего речевого акта до адекватного речевого оформления целостного профессионально ориентированного события. Развитие динамических стереотипов владения профессиональной коммуникативностью носит ступенчатый характер, что позволяет студентам на основе ситуативно обусловленных видов профессиональной речевой деятельности усвоить необходимый объем знаний как по русскому языку в целом, так и по языку специальности. Рассматривая специализированные термины как информационно-содержательную суть дискурса, необходимо подчеркнуть, что они способствуют развитию творческой самостоятельности студентов, тем самым усиливая взаимодействие когнитивного и коммуникативного начала в обучении.

Поскольку в статье речь идет о роли дискурса в развитии профессионального общения иностранных студентов педагогических вузов, то основное внимание уделяется развитию интеллектуальной коммуникативности специализированного уровня. Под формированием профессиональной коммуникативности понимается не только развитие умений и навыков овладения научным стилем речи, но и развитие умений владеть всеми видами профессиональной речевой деятельности учителя. Поэтому приоритетная роль в содержании дискурсов отводится метаязыку профессионального общения. Каждый дискурс включает в себя ситуативно обусловленные речевые акты, в рамках которых реализуются определенные сферы специальных знаний с адекватным речевым оформлением. В аспекте рассматриваемой проблематики заслуживает внимания и использование специальных характеристик профессионального общения, поскольку каждую из них можно представлять как специальную концептуальную модель развития профессиональной коммуникативной компетенции. Этим объясняется выбор понятийно-семантической структуры специальных терминов, введенных в общую канву профессионально ориентированного обучающего материала учебника по русскому языку.

За отправную точку в определении сущности характеристик профессионального общения было принято положение о том, что каждая сфера деятельности обладает своим речевым оформлением. В соответствии с этим определяется характер используемого языкового материала и речевых средств. При установлении их приоритетных показателей предпочтение отдавалось определению тематического минимума по сферам профессионального общения, выбору уровня лексической наполняемости всех возможных ситуаций общения, грамматических и синтаксических моделей (Скалкин 1991).

Сущность каждой характеристики профессионального общения раскрывается в специальном термине-понятии педагогической направленности. Термин-понятие «конвенциональная характеристика» в настоящее время получил широкое распространение в педагогике как определенный уровень общения (Лобанов 2002). Однако в методике преподавания русского языка конвенциональная характеристика рассматривается как условие и способ реализации профессионального речевого этикета в дискурсивном аспекте.

Для иностранных студентов конвенциональная характеристика особенно важна, так как она содержит в себе начальные представления о культуре поведения и позволяет отработать виды речевой профессиональной деятельности так называемого «прикладного характера».

На основе конвенциональной характеристики обучающий материал распределяется по следующим дискурсам: дискурс-обращение, дискурс-приветствие, дискурс-знакомство, дискурс-извинение, дискурс-одобрение, дискурс-неодобрение, дискурс-благодарность, дискурс-прощание. Поскольку эта характеристика реализуется на начальном этапе обучения студентов русскому языку, то она позволяет использовать коммуникативные задания, направленные на развитие динамических стереотипов практического применения грамматических форм русского языка на основе когнитивно-информативного дискурса.

Построение профессионально ориентированных дискурсов, на наш взгляд, целесообразно осуществлять с учетом уровня теоретической самостоятельности студентов и уровня владения предметом речи на русском языке, так как такое взаимодействие является достаточным стимулом активизации речевой деятельности на основе обогащения словарного запаса. Перечислим те из них, которые позволяют развивать навыки и умения владения речевым профессиональным этикетом и направлены на расширение лексикона иностранных студентов:

1. Дискурс-приветствие (Представьте себе ситуацию, что прозвенел звонок и Вы входите в класс. Что Вы должны сказать?);
2. Дискурс-знакомство (Представьте себе ситуацию, что Вы новый учитель и Вам нужно познакомиться с классом. С чего Вы начнете знакомство?);
3. Дискурс-извинение (Представьте себе ситуацию, что Вы неправильно произнесли фамилию ученика. Что Вы должны сказать?);
4. Дискурс-одобрение (Представьте себе ситуацию, что Ваш ученик быстро и верно решил задачу. Что Вы скажете ученику? Как Вы это скажете?);
5. Дискурс-неодобрение (Представьте себе, что Ваш ученик небрежно выполнил домашнее задание. Определите свое речевое поведение);
6. Дискурс-прощание (Представьте себе ситуацию, что Вам необходимо попрощаться с классом после окончания урока, с коллегой по работе, с родителями учеников. Какие слова Вы будете использовать? Обоснуйте свой выбор).

Кроме того, на примере дискурсов можно, на наш взгляд, наиболее полно раскрыть иностранным студентам сущность термина «конситуация», поскольку дискурсы в той или иной степени обладают определенной ситуативной обусловленностью, характеризующей разнообразные сферы профессиональной деятельности.

Такие дискурсы позволяют развивать у студентов навыки монологической и диалогической речи, основанные на реализации таких речевых интенций, как приветствие, обращение, одобрение, неодобрение, извинение, благодарность и т.д. Следует подчеркнуть, что изучение профессионально ориентированной терминологии в аспекте ее когнитивно-информативной направленности в практической деятельности непосредственно связано с лексико-грамматической работой по русскому языку в целом, чему во многом способствует включение в учебники с профессионально ориентированными дискурсами необходимых грамматических страниц объясняющего

характера и словарей со специальным приложением метаязыковой направленности.

На продвинутом и завершающем этапах обучения целесообразно использовать презентационную характеристику как основу развития профессионально ориентированного общения на русском языке. Презентационная характеристика как термин-понятие включает в себя этап учебной работы по введению нового материала. В качестве составляющих этой характеристики выступают такие виды профессиональной речевой деятельности, как разнонаправленное, разножанровое объяснение с адекватным речевым оформлением.

Поскольку данная характеристика реализуется в основном в монологической речи научного стиля, то дискурсы включают в себя обучающий материал, рассчитанный на знание способов учебно-познавательной деятельности с развитием таких операционных навыков, как анализ, выявление общих закономерностей, правил и исключений из них.

Поэтому тематико-содержательная направленность дискурсов должна способствовать развитию у студентов умений и навыков информативно-объяснительной речи. Каждый вид объяснения имеет свою речевую регламентацию, обусловленную спецификой науки. Кроме того, дискурсы открывают достаточный простор для того, чтобы иностранные студенты овладели способами оформления функционально-смысловых типов речи (Маркова 1993). Первоначальной задачей информационного общения является обучение реконструированному воспроизведению исходного текста в соответствии с коммуникативными задачами определенного дискурса. При рассмотрении вопроса речевого обеспечения такой сферы общения, как урок, для формирования презентационной характеристики определяются следующие коммуникативные умения: текстуальное и смысловое воспроизведение научного содержания в процессе интеллектуального общения; определение микротемы текста; использование речевых конструкций специальных дисциплин при обучающем общении; воспроизведение фрагментов монографий, научных статей в процессе интеллектуального общения. Поэтому дискурсы могут включать в себя элементы моделирования видов профессиональной деятельности, однако главное в дискурсивном обучении иностранных студентов – это развитие умений интеллектуального обучающего общения, которые осуществляются на основе овладения научным стилем речи и путем объяснения.

Перечислим наиболее актуальные дискурсы презентационной характеристики:

1. Дискурс-описание: а) подстановка лексических единиц в представленный образец (Вставьте подходящие по смыслу описательные конструкции: «Хаотическое движение молекул газа происходит с огромной скоростью при...»). Постройте с данными конструкциями фрагменты урока. Дополните описание нужными сравнениями: «Волновой эффект отождествлен...». Приведите свои примеры), б) построение фрагментов урока трансформационного и репродуктивного характера: (Составьте описательную характеристику на тему «При каких условиях тела движутся поступательно?» Преобразуйте содержание текста в урок-описание. Какие описательные конструкции для этого вы используете? Воспроизведите фрагмент урока в устной форме.); 2.

Дискурс-повествование: а) составление фрагментов урока на основе моделирования имитативного характера (По образцу определите грамматические и логические категории в предложенном тексте. Самостоятельно оформите высказывания для учащихся седьмого класса на тему «Общие сведения о движении». Чем отличаются приведенные предложения из текста от высказываний, составленных Вами для учащихся?), б) составление фрагментов подстановочного характера (Включите в текст подходящие по смыслу глаголы. Какую характерную черту они вносят в жанр повествования? На основе этого материала постройте фрагмент лекции-повествования. Продолжите данный текст своими примерами. Какие учебные задачи по физике и по русскому языку позволяют решить этот текст? Используя интеграционные связи, постройте фрагмент урока на тему «Единицы измерения длины и времени»), в) конструирование речевого оформления профессиональной направленности (Из приведенных в учебнике для 8 класса заданий к теме «Закон сохранения энергии» отберите те высказывания, которые относятся к повествовательной и описательной формам речи. Дополните эти задания, расширив их содержательную сферу. Постройте и проведите фрагменты уроков в разных жанрах); 3. Дискурс-рассуждение: а) моделирование фрагментов имитативного характера (Подберите по учебнику материал для рассуждения. Определите его композицию и микротексты. Выделите проблемную задачу, постройте фрагмент урока осложненной и облегченной конструкции, используя разнообразные средства речевого оформления), б) моделирование фрагментов подстановочного характера (Вставьте в текст пропущенные термины. С какой проблемой они связаны? Сформулируйте ее адекватными речевыми средствами. Обоснуйте свой выбор. Постройте фрагмент проблемной лекции, содержащий тезис, то или иное положение. Воспроизведите его в устной форме), в) моделирование фрагментов распределительного и сопоставительного характера (Определите тему, тип и речевые особенности данного текста, передайте его содержание в форме фрагмента урока проблемного характера. Включите в него сопоставление разнообразных явлений. Используя текст «Криволинейное движение», постройте фрагмент урока, в который вошли бы обобщения и выводы), г) моделирование фрагментов речевой профессиональной деятельности усложненного характера (Используя разнообразные речевые средства, сконструируйте фрагмент урока с вопросами проблемного характера. Подготовьте модель фрагмента лекции, выразив идею доказательства или рассуждения разными языковыми средствами. Какие из этих доказательств можно использовать в ученической аудитории, в вузовской аудитории?).

Работа с дискурсом данного типа требует достаточно высокого уровня владения русским языком, поэтому целесообразно вводить так называемый «сопровождающий фон», включающий в себя справочный материал специального информационно-тренировочного комплекса. Такой комплекс состоит из обучающего материала по русскому языку и образцов предложений, тематически связанных разнообразными профессионально ориентированными текстами, отвечающими требованиям дискурсов.

Дискурсы презентационной характеристики могут использоваться как на уровне обучения деятельности основам научного стиля, монологи-

ческой речи, способам учебно-познавательной деятельности, направленной на развитие таких операционных навыков, как анализ, выявление общих закономерностей, правил и исключений из них, а также на уровень контрольно-оценочной функции, что приводит к оптимизации творческой самостоятельности студентов.

Литература

- Володина М.Н. Когнитивно-информационная природа термина. М., 2000.
Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. М., 2002.
Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
Скалкин В.А., Буинштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи. М., 1991.
Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. М., 1995.

Г. М. Левина

РУССКИЙ ДИСКУРС КАК ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ И ИНОСТРАННЫХ ИНЖЕНЕРОВ, РАБОТАЮЩИХ НА ПРОИЗВОДСТВЕ.

Чем больше внимания лингвистика уделяет вопросам изучения дискурса, тем яснее становится, как велика роль дискурсивных факторов в языковой структуре, и насколько необходимо с первых минут обучения РКИ учить не только языку как системе знаков, но и дискурсу как способу правильного пользования этой системой.

Исследования последних лет показали важность влияния дискурсивных факторов на: грамматические, лексические и фонетические языковые составляющие. Вполне наглядно об этом свидетельствует, например, порядок слов в клаузе такого языка, как русский. Хотя порядок слов и является грамматическим явлением, он не может быть объяснен без обращения к дискурсивным факторам.

Дискурсивными факторами объясняется референциальный выбор, т.е. выбор наименования лица или объекта в дискурсе: на начальном этапе студент скорее предпочтет три раза подряд сказать *друг*, чем употребить местоимение *он*.

Дискурсивные факторы влияют на выбор интонации, которая может менять значение произносимого на прямо противоположное.

Владение ситуационными моделями на базе собственного опыта также облегчает понимание иностранного текста

Нелепо было бы спорить с тем, что при изучении языка необходимо овладеть определенным словарным запасом и системой правил, по которым выученные слова принимают определенные формы и соединяются в определенные структуры: словосочетания, предложения, тексты.

Однако всякому, изучавшему иностранный язык, известно, что наибольшие трудности вызывает не запоминание лексики и не изучение грамматических правил, а несоответствия грамматических форм и словоупотреблений. (Ср., например, нем. *Ich habe mein bruder gem*, что дословно переводится как *Я имею своего брата охотно*, а означает *У меня есть брат* Или название популярной песни Дж. Харрисона *I've got my*

mind set on you", что дословно переводится как *Я зашел мой разум севшим на тебя*. Видимо, по-русски, используя молодежный жаргон, можно перевести это как *Я на тебя подсел*, или *У меня от тебя крыша поехала*, или *Я на тебя застал*, *Меня на тебе заклинило*. Перевести на русский можно, но вот самому научиться правильно производить такие высказывания на иностранный язык намного сложнее).

В русском языке затруднения подобного рода на начальном этапе вызывают слова *разве, же, да нет!* в значении "нет", *да ты что!* в значении "не может быть" и пр. Поэтому если с первых уроков учить не просто словам и правилам их соединения, а еще и реальному словопользованию в дискурсе, эффективность, а главное, мотивированность обучения повышаются.

Исследования в области дискурса позволяют по-повому взглянуть на процесс обучения, найти новые способы и методы введения и закрепления информации в сознании учащихся. На начальном этапе (в нашем случае – на подфаке технического вуза) важно с первых же минут обучения дать студенту примеры **реальной устной разговорной речи, а не моделей языка**. Так, уже на первой странице учебника, через двадцать минут занятий, когда учащиеся только что познакомились с первым десятком букв русского алфавита и для тренировки прочитали подписи по первому десятку картинок, им предлагается такой диалог:

-*Это рука?* (на рисунке кисть руки)

-*Да, это рука.*

-*А это?* (на рисунке рука от плеча до кисти)

-*Это тоже рука.*

-*А это? Тоже рука?* (на рисунке авторучка)

-*Нет, это не рука, это ручка.*

В диалоге использовано 7 согласных и 5 гласных. Ученики только что ознакомились с этими русскими буквами, других они пока не знают. Но в шести строчках диалога они получили следующую информацию:

1) в отличие от европейских языков, в русском языке кисть руки и кисть+предплечье+плечо называются одинаково;

2) слова *рука* и *ручка* хотя и звучат похоже, но имеют разные денотаты;

3) глагол-связка *быть* в настоящем времени опускается

4) в русском вопросительные и утвердительные предложения различаются интонацией (*Это рука? Это рука.*);

5) подтверждение, согласие обозначается словом *да*;

6) отрицание можно выразить словами *нет* и *не*;

7) *А* в начале предложения не имеет денотата, это дискурсивное слово, которое служит коннектором. И если русский употребляет это слово в диалоге не задумываясь, то у любого иностранца сразу возникает вопрос "Что значит *А?*", но при попытке найти ответ в словаре он терпит неудачу. Поэтому особенно важно, чтобы с первых минут преподаватель объяснил, что это служебное слово, в данном случае оно связывает в живой диалог два предложения, и тогда эти предложения становятся фрагментом настоящей русской речи.

За первые 20 часов обучения на подфаке мы считаем целесообразным ввести и другие наиболее частотные и неизбежные в устной речи дискурсивные слова, не имеющие денотата и обеспечивающие связность текста (*ведь, даже, же, ну что ж.*), дискурсивные маркеры, по-

мечающие ментальные процессы говорящего (*по-моему, вот, ну*), или контроль над ментальными процессами адресата (*понимаешь, видите ли, разве, неужели*) и т.д. (см. Дискурсивные слова 1997.)

Восприятие дискурса как последовательности связанных и согласованных предложений требует интерпретации этих связей (например, различных видов отношения обусловленности между фактами: причина, следствие, условие и пр.). Участник коммуникации должен "фокусировать внимание на **специфических особенностях речевой ситуации, которые могут оказаться полезными для правильного понимания не только значения/референции, но и прагматических целей/интенций**" (Т. ван Дейк 2000: 20) (*выделено нами*)

Чтобы видеть "специфические особенности речевой ситуации", необходимо **контекст**. Для создания широкого контекста весь учебник связан **общим сюжетом**. Когда учащийся приступает к изучению очередного текста, в его сознании есть определенный запас прессупозиций, некоторые представления о ситуации и действующих лицах, следовательно ему проще формировать в сознании ситуационные модели, а значит облегчается понимание текста и процесс угадывания значений новых слов. Поэтому со второй недели обучения, (когда уже изучен алфавит, имеется представление о настоящем, прошедшем и будущем времени глагола, а также элементарные представления о значении предложного места и винительного прямого объекта), новый материал вводится с помощью больших сюжетных текстов-полилогов, в которых изучаемые слова и конструкции многократно повторяются. Объем учебного текста до 3-4-х страниц позволяет не только показать изучаемые лексические и грамматические явления в разных позициях, но и говорить об обучении русскому дискурсу, так как у составителя есть возможность создавать диалоги, максимально приближенные к реальной речи. Довольно широкий контекст также является важнейшей составляющей учебного текста, благодаря ему легче проследить связи между отдельными предложениями, группами реплик, принадлежащих разным лицам и выражающим разные речевые интенции и прагматические цели а также наблюдать русскоязычные способы выражения этих интенций, целей и связей.

Для иностранца особенно важно, чтобы на первое место выступала именно прагматическая составляющая. Поэтому на начальном этапе мы предпочитаем задания типа "Найдите на картинке предметы, которых нет в сумке Маши", или "Откуда приехал каждый из героев" а не "Поставьте выделенные слова в родительный падеж" (см. Г.М.Левина, Е.Ю.Николенко).

В целом же весь элементарный курс, рассчитанный на 80-100 часов, предполагает овладение азами русской разговорной речи. Мы считаем задачей такого курса научить отвечать на вопросы не только *кто?*, *где?*, *когда?*, но и *почему?*, *зачем?*, *как?*, причем достаточно развернуто. Для будущих инженеров это особенно важно, потому что, как будет показано в дальнейшем, основными речевыми реализациями как учебного, так и производственного инженерного дискурса являются именно диалог или монолог, описывающие выбор и обоснование того или иного способа решения инженерной задачи. (о структуре типичного инженерного текста см. Авдеева 2000: 39)

Хочется подчеркнуть, что мы намеренно отказываемся на начальном этапе от структурирования учебника по типу "В этом уроке вы научитесь здороваться", "В этом уроке вы научитесь выражать несогласие." Для того, чтобы научиться выражать несогласие, достаточно знать слово *нет*.

Слабым местом всех учебников русского языка для начинающих оказывается неестественность учебных диалогов. Такие диалоги невозможно услышать в реальной жизни, но они есть в каждом учебнике для начинающих:

- *Здравствуй, Ахмет! Как дела?*

- *Здравствуй, Хуан! Хорошо.*

- *Здравствуй, Ахмет! Куда ты идешь?*

- *Здравствуй, Хуан! Я иду в столовую.*

В приведенных примерах нарушены все законы построения дискурса. Если *Здравствуй, Ахмет!* еще более-менее возможно (хотя нормальные студенты скажут *Привет!*), то никто не говорит *Здравствуй!* после того, как задан вопрос *Как дела?* Также в реальном общении редко спрашивают *Куда ты идешь?*, обычны эллиптические *Куда идешь?* или *Ты куда?*, в ответе же звучит только рема *В столовую*.

Каким же образом ускорить процесс овладения русской разговорной речью? Исследования психологов, а особенно открытия в области когнитивной психологии позволяют по-новому взглянуть на процесс обучения, найти новые способы и методы введения и закрепления информации в сознании учащихся. (см. Солсо 1997)

Для студентов начального этапа важно научиться как можно раньше употреблять новый материал – сразу же по мере прохождения, не ожидая, пока та или иная грамматическая тема будет освоена в полном объеме (как в приведенном выше диалоге о руке и ручке). Психологи подчеркивают, что "стремление сначала понять все до конца, а потом уже работать – частая причина неудач в науке" (Сухарев 1997: 95). Исследования ван Дейка по восприятию и интерпретации дискурса показали, что и у носителя языка понимание градуально, оно осуществляется в оперативном режиме, часто происходит в условиях неполной информации (Дейк 2000: 73)

Психологи также предлагают при изучении языка загружать мозг информацией со скоростью, не позволяющей сознанию успевать обрабатывать поступающий поток (Венгер 1997: 100), объясняя, что в такой ситуации тормозится работа аналитических центров мозга и информация воспринимается на сенсорном уровне, что значительно ускоряет ее освоение.

Но в нашем случае – при обучении языку будущих инженеров – такая установка оказывается довольно спорной. Конечно, когнитивные механизмы еще на настолько понятны лингвистам, чтобы аргументированно соглашаться или не соглашаться с высказанным тезисом. Однако исследования последних лет (см. Авдеева 2002) наглядно показывают, что инженерам свойственна левополушарная ориентация, т.е. склонность именно к аналитическому восприятию любого материала, любой проблемы. Кроме того, необходимость чтения русскоязычных учебников по специальности предполагает знание сложных синтаксических структур, свойственных научному стилю речи, умение анализировать

эти структуры, поскольку без подобного анализа невозможно сначала семантическое, а затем предметное понимание текста. Поэтому рациональнее не просто заставлять будущего инженера заучивать какие-то тексты и диалоги, а при изучении каждого нового грамматического или лексического явления показывать его место в общей системе языка. Понятие системы должно присутствовать в каждый момент урока!

Другая группа начального обучения русскому языку – иностранные инженеры, приехавшие на несколько месяцев поработать на русском производстве (например, сдача в эксплуатацию зарубежного технического оборудования), вынужденные общаться с русскими инженерами, не владеющими иностранными языками и изучающие русский язык только для решения производственных нужд.

Здесь следует сказать несколько слов о дискурсе в другом его общепринятом понимании – как о сумме знаний в какой-то области, присутствующих определенному социуму, и о наборе речевых реализаций этих знаний. Так, различают, например, медицинский, юридический, политический и многие другие дискурсы. В набор речевых реализаций медицинского дискурса войдут тексты учебников, лекций, научных статей, схема опроса больного для постановки диагноза, диалоги оперирующих хирургов и хирургов, обсуждающих операцию и т.п.

Точно также и овладение инженерным дискурсом предполагает овладение определенной суммой знаний в виде определенного набора речевых реализаций.

Инженерная информация кодируется в общественном сознании в виде системы понятий, идей, теорий, алгоритмов действий и пр. Можно утверждать, что дипломированные инженеры владеют **инженерным дискурсом**, т.е. определенной суммой инженерных знаний и определенными алгоритмами решения инженерных проблем, а также научным стилем речи, который обслуживает процесс получения и передачи профессиональных знаний. При этом ценность информации не меняется в зависимости от языка, на котором она сформулирована. Участниками инженерной коммуникации могут являться носители разных языков.

Однако в условиях работы на русском производстве (сдача в эксплуатацию зарубежного технического оборудования, приемка технических служб магазина, построенного зарубежной компанией, наладка зарубежного конвейера в русском цехе и пр.) общение разноязычных инженеров-профессионалов (например, русский и турецкий инженер, русский, немецкий и японский инженеры), решающих конкретную инженерную задачу, может выглядеть следующим образом:

1) каждый из работающих над решением конкретной производственной проблемы излагает свою точку зрения на своем языке;

2) каждый произносит (на родном языке или на русском) только действительные для ситуации слова типа *вот, сюда, давай, не так, еще, а эта штука?, может здесь?* и пр.;

3) работают молча, помогая друг другу мимикой и жестами.

Характерно, что во всех трех случаях язык не является связующим звеном, но коммуникация состоит, решение проблемы находится и результат достигается. Очевидно, что в каждом случае имел место "дискурс в широком смысле, как комплексное коммуникативное действие" (Dijk 1998), когда вербальная составляющая с ее синтаксическим и се-

мантическим компонентами оказывается на периферии внимания коммуникантов, актуализируется же прагматическая составляющая.

Хотя на первый взгляд это и представляется невероятным, однако в каждом подобном случае могут состояться такие речевые акты как дескрипция (показано, что именно не работает), оценка (можно ли исправить), прогнозирование (что будет после определенных манипуляций), аргументация (почему нужны именно эти манипуляции). Правда, в данном случае некорректно называть их речевыми актами, следовало бы использовать определения типа "внутренние речевые акты" или "мыслительные акты", помня, что в сознании каждого участника дискурса эти акты осуществляются на его родном языке, внешне же коммуникация происходит на уровне мимики и жеста.

Казалось бы, термины должны становиться посредниками в процессе инженерного общения, ведущего к овладению определенной ситуацией, и именно русская инженерная терминология должна в первую очередь быть предметом изучения для работающих в России иностранных инженеров, поскольку, фиксируя в языковой форме специальные знания, термины представляют собой обобщенные практического и теоретического познания, используются как типовые когнитивно-информационные модели, оптимизирующие процесс профессионального общения.

Однако практика работы с подобным континентом показывает, что разноязычные участники инженерной коммуникации в знании русских терминов не нуждаются, для видения и оценки проблемы им достаточно визуальных наблюдений и показаний приборов. Для преподавателя русского языка в этой ситуации главным является понимание того, что сформированный в процессе получения образования на родном языке инженерный дискурс дает возможность каждому участнику описанной коммуникации не заботиться о русскоязычном оформлении своих предположений и предложений, поскольку, владея общими знаниями о денотате, общими знаковыми системами и общими алгоритмами действий, участники коммуникативного акта понимают суть ситуации без знания русских терминов.

Специфика инженерного дискурса в том и состоит, что значительную часть информации инженеры получают, используя не язык, а иные знаковые системы: чертежи, схемы, рисунки, формулы, наконец, просто находящиеся у них перед глазами детали, узлы и механизмы.

Однако возможность не употреблять термины не означает возможности совместной работы вообще без элементарных знаний языка-посредника. Общение с русскими инженерами вызывает трудности в первую очередь потому, что их речевые наполовину состоят из дискурсных коннекторов, дейктических слов и сниженной лексики:

-А если эту штуку зафигачить сюда?

-Да нет, ни черта не выйдет.

-А мы две сопки подвесим. (Пример взят из канд. дисс. А.В. Стефанской)

В условиях структурной раздробленности, незавершенности русскоязычного производственного диалога владение моделью ситуации особенно важно. Инженерный дискурс, являющийся в данном случае огромным контекстным полем, помогает понимать суть проблемы.

Поэтому, как показывает практика, для дипломированных иностранных инженеров гораздо более актуальным на уроках русского языка оказывается знакомство с русским разговорным дискурсом в узком значении этого слова: с дискурсивными коннекторами, с лексическими средствами привлечения внимания, выражения уверенности, сомнения, предположения, маркерами мены ролей и пр., причем не для того, чтобы понимать их, а для того чтобы улавливая их на слух в речевом потоке, тут же их отбрасывать, как сигналы, не несущие никакой инженерной информации (см. об этом канд. дисс. А.В. Стефанской).

Процесс решения практической инженерной задачи требует динамичного обсуждения вариантов решения. Поэтому из любой услышанной информации иностранный инженер стремится максимально быстро выделить наиболее актуальные, важные для решения этой проблемы компоненты. Процесс обучения иностранных инженеров, занятых в производственной сфере, должен базироваться на обязательном учете структурной организации устной речи специалистов (А.В. Стефанская 2000).

Описанная ситуация дает преподавателю РКИ представление о том, как важно на подготовительном факультете с первых уроков учить иностранца в техническом вузе и грамматической системе языка (что абсолютно необходимо для овладения научным стилем речи), и русскому разговорному дискурсу, с которым он будет встречаться с первых дней повседневного общения до конца срока обучения: во время слушания лекций, на семинарах, в профессиональных разговорах с преподавателями и студентами.

При обучении азам русского языка дипломированных иностранных инженеров, работающих на производстве и владеющих инженерным дискурсом как суммой знаний, на первое место в обучении выходит русский разговорный дискурс, а не терминология и грамматическая система.

Теперь обратимся к проблемам обучения будущих инженеров в вузе.

Для студента технического вуза, который на подфаке уже в какой-то степени овладел разговорным дискурсом, главным объектом изучения становится инженерный дискурс как сумма профессиональных знаний, а русский язык превращается в инструмент овладения этими знаниями, и, кроме того, служит тем материалом, из которого образуется поле инженерных знаний.

Что должен знать преподаватель РКИ, работающий в вузе инженерного профиля.

Чтобы преподавателю-русисту легче было ответить на вопрос “чем учить?”, он должен знать, что основной деятельностью инженера является процесс конструирования или проектирования новых объектов.

Основная когнитивная модель, положенная в основу инженерного дискурса, – модель механизма/машины и всех связанных с ее созданием операций. Задача инженера – разложить поведение объекта на известные процессы, смоделировать, описать поведение объекта при помощи известных процессов. Тот факт, что инженер имеет определенные задачи при работе с объектом, что он должен моделировать поведение объекта, должно найти отражение в содержании и определенной структуре текстов инженерных учебников. (Авдеева 2000:34)

Презентацией любого дискурса является набор (комплекс) ситуаций, образующий типы внутри дискурса. В инженерном дискурсе наря-

ду со многими другими типами представлены как наиболее актуальные типы дискурсов («постановка проблемы», «формулировка задачи», «решение», «выбор решения», «оценка решения задачи». (Авдеева 2000: 36)

При чтении текстов по специальности внимание учащегося направлено прежде всего на извлечение профессионально значимой информации, однако, как правило, эта информация ему недоступна. Из-за отсутствия знаний и навыков работы с научным стилем речи иностранец сталкивается с тремя группами проблем: 1) незнание терминов (самое простое для изучения); 2) незнание синтаксических конструкций, обслуживающих письменную форму научного стиля речи; 3) плохое знание довузовской (школьной) программы по физике, математике, черчению.

Даже носители языка при освоении нового сложного материала в дополнение к семантической репрезентации текста нуждаются в находящейся в памяти ситуационной модели, и подобного рода модель играет важную роль в таких действиях, как умозаключение, создание образа, припоминание и узнавание. (Дейк 2000: 79). При этом схема модели может содержать в своих терминальных категориях значительный объем информации, которая не выражается и не должна выражаться в предложениях или тексте, например, потому, что она входит в пресуппозицию общего знания или является элементом личной эпизодической памяти, нерелевантным в конкретном тексте. (там же: 86)

Носитель языка, не обладающий моделью или обладающий чрезвычайно фрагментарной моделью, должен встретиться со значительными трудностями при понимании дискурса. Результатом может быть замедленное чтение, слабое запоминание, значительное количество ошибок при воспроизведении по памяти и узнавании и другие последствия низкой степени понимания. (там же : 100)

Если это высказывание справедливо в отношении носителей языка, то иностранец, который должен добраться до предметного содержания текста учебника или лекции с помощью чужой слабо изученной знаковой системы, оказывается и вовсе в безвыходном положении.

Учитывая описанные трудности, преподаватели русского языка МГТУ "Станкин" (см. Васильева, Левина 2000а,б) предложили следующую модель работы с инженерными текстами на I курсе технического вуза.

Вместе с преподавателем, читающим курс лекций по профильной специальности вуза, определяется минимальный круг тем, подлежащих усвоению, в них выделяется предметная информация, необходимая студенту I курса. Как правило, ее смысловым ядром является общетехническая терминологическая лексика. Список тем по специальности соотносится с планом лекционного курса, т.е. и на занятиях по специальности и на занятиях по русскому языку студент работает с одним и тем же тематическим материалом.

Подготовка материалов к занятиям по русскому языку происходит следующим образом.

1. Преподаватель-предметник пишет лекцию, имея в виду иностранного слушателя и стараясь минимизировать материал и упростить его изложение.

Русист читает эту лекцию и задает предметнику вопросы по ее содержанию до тех пор, пока ему не станет доступна абсолютно вся пред-

метная информация данного текста. При этом преподаватель-русист может переспрашивать, не понимать, возвращаться назад к уже объясненному, соотносить информацию нового абзаца с предыдущим и просить более подробных объяснений, снова переспрашивать и т.д. Таким образом, из вопросов преподавателя –русиста и ответов преподавателя-предметника получается **построенный диалог** по специальности, где с помощью простых, уже изученных лексико-грамматических и синтаксических конструкций, в привычной студенту форме разговорной речи вводится новая предметная информация. Этот диалог-расспрос предлагается иностранному учащемуся на уроке русского языка. Таков первый этап работы с учебно-научным текстом по специальности.

2. На следующем этапе студентам предлагается текст самой лекции, содержащий основную терминологическую лексику и уже знакомые по диалогу-расспросу, обсужденные на предыдущем уроке русского языка предметные знания. На базе уже известной по прочитанному диалогу информации учащиеся знакомятся с иной формой ее выражения, с иным языковым материалом, в частности, лексико-синтаксическими конструкциями, обслуживающими устную научную речь. Текст лекции может предъявляться как в устной, так и в письменной форме, это не является предметом настоящего сообщения. Важно другое – у учащегося формируется представление о синонимии выражения, о том, что одна и та же информация может быть выражена разными языковыми средствами, причем эти средства выбираются не произвольно, а зависят от жанра дискурса.

3. Третий этап работы составляет предъявление **аутентичного текста** – фрагмента из учебника по специальности, написанного для российских студентов, посвященного той же теме, что и диалог и лекция. На этом этапе студенты знакомятся с письменной формой научной речи со всеми ее атрибутами.

Таким образом, преподаватель РКИ имеет возможность вводить "инженерный" материал, подлежащий усвоению, в 3 разных формах: диалога (разговорный стиль), лекции (устная форма научной речи), учебно-научного текста (письменная форма научной речи). При этом он использует двойственную природу научного текста (когнитивную и коммуникативную) и формирует у студентов навыки выражения одного и того же понятийного содержания различными стилистическими средствами. Такой подход позволяет студенту-иностранцу преодолеть главную трудность, возникающую при работе с любым учебником на русском языке, а именно, трансформировать информацию, подчеркнутую из учебника, т.е. выраженную средствами научного стиля речи в его письменной разновидности, в форму устного диалога, актуальную во время любого семинара, зачета или экзамена.

На первом курсе, когда иностранные учащиеся на занятиях по русскому языку работают с различными формами научного стиля речи (диалог-обсуждение нового материала по машиностроению, фрагмент лекции, аутентичный фрагмент учебника по специальности), задания тем более внешне имеют прагматический характер: "Найдите на чертеже обозначения допусков", "Составьте техническое задание на изготовление..." и пр., а отработка грамматических и лексических явлений происходит имплицитно. (См. Т.В.Васильева, М.В. Пожидаев).

Поскольку "...понимание дискурса – это процесс построения вывода на всех уровнях – как на уровне значения слова, фразы, предложения, так и на более глобальном уровне макроструктур" (Т. ван Дейк, с.48), мы постоянно обращаем внимание учащихся именно на последний уровень, так как знания (на родном языке) по физике и математике хотя бы в объемы школьной программы служат набором пропозиций, которые могут не выражаться эксплицитно в дискурсе, но служить условием интерпретации для новых, вводимых пропозиций.

Литература

Авдеева И.Б. Ориентация на когнитивный стиль при обучении русскому языку учащихся инженерного профиля. //Журнал "Мир русского слова". 2000, №3, с.33-40

Авдеева И.Б. Методика обучения русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля: феномен *déjà vu*. //журнал "Мир русского слова" 2004, №4, с.51-57

Васильева Т.В., Левина Г.М. Построенный диалог как первое звено в обучении языку специальности студентов-иностранцев I курса вузов инженерного профиля. //Сб. Виноградовские чтения. Прагматические аспекты грамматической и лексической семантики. Тезисы докладов научной конференции. ГИРЯ им. А.С.Пушкина. М., 2000г. (а), с.16-17

Васильева Т.В., Левина Г.М. Учет стилевой триадичности учебного текста в интересах управления формированием предметных знаний у иностранцев-первокурсников. //Сб. Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов РАН. Ин-т языкознания М. 1-3 июня 2000г. (б), с. 43-44.

Васильева Т.В., Пожндаев М.В. Учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев I курса технических вузов машиностроительного профиля. М., 1999

Венгер В., Р.Поу. Фактор Эйнштейна. СПб, 1997

Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. БГК им. И.А.Бодуэна де Куртене. 2000

Дискурсивные слова русского языка. Опыт контекстно-семантического описания. Под ред. К.Киселевой и Д.Пайара. М., 1998 г

Левина Г.М., Николенко Е.Ю. Кольцо.- Учебник русского языка для начинающих. М., 1993

Стефанская А.В. Обучение профессиональному общению на русском языке иностранных инженеров в условиях их производственной деятельности. Канд. дис. М., 1999 г.

Сухарев В.А.. Психология интеллекта. Донецк, 1997

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997

Р.Солсо. Когнитивная психология. М., 1997

Teun Van Dijk. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Т. Бузина

«МАСТЕР И МАРГАРИТА» И «АГОНИЯ» – ЕЩЕ ОБ ОДНОМ ПОДТЕКСТЕ РОМАНА МИХАИЛА БУЛГАКОВА

Тема подтекстов и источников «Мастера и Маргариты» кажется поистине неисчерпаемой. Недавнее издание комментариев к роману демонстрирует этот факт более чем наглядно. А переиздание в серии «Легион» издательства «Осто Ринг» двух романов прочно – и незаслуженно – позабытого¹ французского писателя Жана Ломбарда (Jean Lombard, 1854-1891) позволяет дополнить уже более чем солидный список книг, которые так или иначе сыграли свою роль в создании «Мастера и Маргариты» еще одним названием: «Агония», как обычно переводится на русский язык французское «L'Agonie».² (Такой перевод не совсем точен, так как русское слово «агония» означает предсмертные муки, тогда как французское «l'agonie» означает только мучения, страдания, не обязательно предсмертные, хотя в контексте переключек между романами Ломбарда и Булгакова русская «Агония» оказывается более чем уместной.)

Впервые «Агония» была издана в России в 1912 году, в серии «Античная библиотека» книгоиздательства «Сфинкс».³ Так как Булгаков читал роман по-русски, «Агония» повлияла на «Мастера и Маргариту» не только своей идейной, содержательной стороной, но и своим стилем. Приведем отрывок из романа:

Наконец, возник и Рим, раскинувшийся на семи холмах, обомлевший в объятиях Жизненного Начала, под гигантской тенью Черного Камня, которая от садов Старой Надежды грозно поднималась в небо, как башня бесконечной высоты.

И в этой тени исчезали храмы, базилики, портики и арки; солнце меркло, встречаясь с ней, и становилось кровавым, как при затмении, а луна источала злоеущий свет, желтый, как гной, и исчезали звезды, и не было ни дня, ни ночи, а все тонulo в голубой мгле.⁴

Параллель с «Мастером и Маргаритой» очевидна. «Агония» напоминает о знаменитом описании грозы над Ершалаимом, которое затем становится описанием грозы над Москвой:

Тьма, пришедшая со Средиземного моря, накрыла ненавидимый прокуратором город. Исчезли висячие мосты, соединяющие город со страшной Антониевой башней, опустилась с неба бездна и завила крылатых богов над гипподромом, Хасмонейский дворец с бойницами, базары, караван-сарай, переулки, пруды... Пропал Ершалаим – великий

¹ Жану Ломбарду посвящена всего одна книга: Bellot, Étienne. "Jean Lombard: sa vie, ses oeuvres." Paris: L. Vanier, 1904.

² «Агония» в кн.: Ломбар, Жан. «Византия». Москва, «Осто Ринг», 1993.

³ «Агония», с. 8.

⁴ «Агония», с. 165.

*город, как будто и не существовал на свете. Все пожрала тьма, напугавшая все живое в Еришалаиме и его окрестностях.*¹

*Эта тьма, пришедшая с запада, накрыла громадный город. Исчезли мосты, дворцы. Все пропало, как будто этого никогда не было на свете.*²

И в «Агонии», и в «Мастере и Маргарите» описания тьмы/грозы выдержаны в одном ритме, наполнены одними и теми же образами и проникнуты одним и тем же духом тоски и потерянности. Луна, источающая зловещий свет у Ломбара, это луна, терзающая Мастера, Пилата и Ивашку Бездомного у Булгакова.

Наиболее яркая параллель с «Агонией» появляется в романе в тот момент, когда все временные пласты романа, все параллельные сюжетные линии соединяются. Обратимся еще раз к описанию грозы над Москвой. Воланд сидит на крыше Пашкова Дома перед самым отбытием из Москвы; к нему приходит Левий Матвей с просьбой взять Мастера в «покой», а с ним и любящую его Маргариту, которая будет счастлива только тогда, когда разделит судьбу своего любовника. Это – мгновение полного слияния прошлого (Еришалаим), настоящего (Москва) и вечного, вневременного (Левий, Воланд и Иешуа, по чьему поручению Левий обращается к Воланду). В каком-то смысле, «времени больше нет», потому что все времена слились воедино. И «Агония» добавляет к этим двум эпохам третье – Рим во время правления одного из самых странных императоров, Марка Аврелия Антонина Августа, более известного под прозвищем Элагабала.

Тема Рима входит в роман с образом Понтия Пилата, римского прокуратора Иудеи; с упоминанием Калигулы и Мессалины в числе гостей на балу у Сатаны; с советом, который Воланд дает буфетчику Сокову: устроить пир и отойти в лучший мир под веселые крики пьяных гостей, что напоминает о смерти Пестрония Арбитра, который, правда, не принял яд, как рекомендовал Воланд, но вскрыл себе вены именно на пиру. И она также входит в роман намеком, в синтаксических, образных параллелях с «Агонией» Жана Ломбара. В романе о судьбе художника, мастера, творца, Булгакову необходимо было выстроить параллель двух времен: своего собственного, современной ему Москвы 20-х – 30-х, и Иудеи 1-го в. н.э., времени Пилата и Творца. Однако его собственное время, Москва после угара НЭПа, мало чем напоминает суровую простоту событий, разворачивавшихся в Иудее времен Пилата и Христа. Москва – третий Рим, раскинувшаяся на семи холмах, как и вечный город, это не Еришалаим-Иерусалим, это действительно Рим, но даже не Рим времен Тиберия, в царствование которого был распят Христос (Тиберий, кстати, распутничал не хуже наследовавшего ему Калигулы, но делал это за пределами Рима, о чем говорится и в романе, когда во время галлюцинации Пилата на плечах Иешуа появляется голова Тиберия и все словно тонет в «густейшей зелени капрейских садов»), но именно Рим Элагабала, когда происходит действие романа Ломбара. Москва – это Рим времени упадка, и жизнь обоих городов лучше всего описывается словами «пир во время чумы». Описание Грибоседова, к концу которого у повествователя, редко использующего 1-е лицо, вырывается «Яду мне, яду!» – это описание из-

¹ Булгаков, М.А. Собрание сочинений. (Ардис, Анн-Арбор, 1988)8: 298-299.

² Там же, 361.

лишеств императорского двора, описание безумного и пугающего Рима из «Агонии»:¹

Что отварные порционные судачки! <...> А стерлядь, стерлядь в серебрястой кастрюльке, стерлядь кусками, переложенными раковыми шейками и свежей икрой? А яйца-кокотт с шампьюновым пюре в чашечках? А филейчики из дроздов вам не нравились? С трюфелями? Перепела по-генуэзски? <...> ... на веранде, в тени вьющегося винограда, в золотом пятне на чистой скатерти, тарелочка супа-прентаньер? <...> А дупеля, гаришеты, бекасы, вальдишеты по сезону, перепела, кулики? Шипящий в горле нарзан? <...> И ровно в полночь в первом <зале> что-то грохнуло, зазвенело, посыпалось, запрыгало. И тотчас тоненький мужской голос отчаянно закричал под музыку: «Аллилуйя!!» Это ударил знаменитый грибоедовский джаз. Покрытые испариной лица как будто засветились, показалось, что ожили на потолке нарисованные лошади, в лампах как будто прибавили свету, и вдруг, как бы сорвавшись с цепи, заплясали оба зала, а за ними заплясала и веранда. <...> Оплывая потом, официанты несли над головами запотевшие кружки с пивом и с ненавистью кричали: «Виновата, гражданин!» Где-то в рупоре голос командовал: «Карский раз! Зубрик два! Фляки господарские!» Тонкий голос уже не пел, а завывал: «Аллилуйя!» Грохот золотых тарелок в джазе иногда даже покрывал грохот посуды, которую судомойки по наклонной плоскости спускали в кухню. Словом, ад.²

А вот описание пиршества Элагабала, с поправкой на реалии императорской жизни, разумеется, отличной от жизни пусть даже самых преспевающих советских литераторов, но столь же безумной:

Победное пение! Чужестранцы видят, как бы в апофеозе, Элагабала, которого несут маги на золотом троне; внезапно в залу врываються фиגляры и проститутки <...>, мелодии их флейт, цимстр, кротал, тимпанов, барабанов, железных труб, кифар и арф сливаются в странно резких звуках. Император ложится на высоко поставленную сигму <...>.

Рабы ставят стол на треножник перед сигмой, появляется процессия жрецов Солнца; дрессировщики ведут львов и леопардов, и их грозные тени падают на залитые солнцем стены. <...> Проститутки бегут от преследования в соседние залы, где происходит грубое сближение полов. <...>

Благоволия вьются дымными спиралями, смягчая резкость убранства, даже изменяя очертания предметов. <...> По бокам от <императора> устанавливаются другие столы и еще столы, и на сигмах с пурпурными подушками располагаются обжоры, пьют из чаш непристойной формы, – диатрет и акратофор, – вино из ползи и вино из мастики. <...> Иностранцы называют друг другу блюда: копыта верблюдов и гребейки, срезанные с живых петухов, павлиньи и соловьиные языки; внутренности мулов на серебряных подносах, поставленных на спины бесстыдных силенов <...>; мозги феникоттер, яйца куропаток, головы попугаев и фазанов в чеканных сковородках.

¹ Другой источник пира у Грибоедова – пир Тримальхиона из «Саттрикона» того самого Петрония Арбитра, самоубийство которого Волакид советовал повторить буфетчику Сокову.

² Там же, 65-66, 68-69.

Рабы и рабыни в шелковых пурпурных одеждах <...> как бы плывут по полу, усыпанному лилиями, розами, нарциссами и гиацинтами, извиваясь телом и покачивая станом. <...>

А вокруг продолжается попойка, наполняя дворец страшным шумом, в то время как разврат бушует в соседних залах, на коврах и на шкурах животных, на ступенях, под портиками и в садах: повсюду! повсюду! повсюду! <...>

Настала очередь фигаляров <...>. Но главный успех имеет ручной крокодил <...>. Он трижды открывает пасть при упоминании божественного имени Элагабала, потом переворачивается на свою чешуйчатую спину и, наконец, ползет к его ногам, чтобы лизать их. Прекрасная забава – крокодил! Император доволен, но боясь, что такой артист может показывать свое искусство какому-то другому императору, он приказывает жестом увести его вместе с хозяином, и гладиаторы убивают обоих ударами палок с железными наконечниками, раскаленными на огне.

<...> Страх снова овладевает иностранцами, которые думают, что это убийство человека и животного, у них на глазах, может закончиться и их собственной смертью в этом дворце, полном львов, леопардов, гладиаторов и преторианцев.¹

Для понимания роли романа об Элагабале в романе о Понтии Пилате необходимо напомнить, кем же был Элагабал. Элагабал (204 – 222) пришел к власти в 218 году, через год после смерти своего двоюродного брата Каракаллы, незаконным сыном которого он считался. Родившийся в Эмессе, в Сирии, Элагабал был верховным жрецом солнечного культа бога Ваала, или, как его называли в Эмессе, Эль-Габала, откуда и пошло прозвище императора. Вместе с Элагабалом в Рим прибыл священный черный камень этого фаллического культа, и вместе с камнем новый император ввел в Риме и самый культ Эль-Габала, включавший в себя ритуальную проституцию. Гомосексуальные оргии Элагабала пришлись не слишком по душе римлянам, но окончательно судьба императора была решена, когда он задумал жениться на весталке. Хотя сам император, несомненно, смотрел на этот брак как на асексуальное единение двух культов, замужество весталки, обязанной оставаться девственницей, пришлось римлянам окончательно не по нраву. В результате очередного заговора Элагабал был убит, а императором стал Александр Север, двоюродный брат Элагабала.²

Эта странная эпоха, несомненно, была весьма подходящей темой для романа конца века 19-го, времени не менее декадентского, чем Рим начала 3-го века. Однако одной из центральных тем романа Ломбара, как и романа Булгакова, является тема духовных и религиозных поисков их героев, воплощающаяся прежде всего тема любви во всех ее формах и проявлениях. В изображении как Ломбара, так и Булгакова любовь предстает одновременно плотской и целомудренной, физической и духовной. Одним из центральных героев «Агонии» является знатный Атилиий, последователь сирийского культа Черного Камня, видящий в Камне прежде

¹ «Агония», сс. 113-115.

² О Элагабале см. Turcan, R. *Heliogabale et le sacre du soleil*. Paris, 1985. В середине 20-го века особый интерес к Элагабалу вызывал также Антонен Арто. См. Artaud, A. *Heliogabale, ou L'anarchiste couronné, avec six vignettes*. Paris, 1934.

всего «Жизнь и ее Начало, совершенство», состоящее в «слиянии рождающих сил в Единство».¹ Другая «восточная» вера в романе – вера христианская. Интересно, что и Булгаков, и Ломбар вводят в своем романе тему христианства, пользуясь при этом одинаковым приемом: они изменяют привычные всем имена и названия, делая их узнаваемыми, но одновременно другими, таким образом сигнализируя отличие своих героев от традиционных, привычных, канонических – Иешуа вместо Иисус, Ершалаим вместо Иерусалим у Булгакова, Крейстос вместо Христос у Ломбара, так что остается только гадать, не подсказало ли знакомство с «Агонией» Булгакову этот прием остранения всем известных имен и названий. (Время Элагабала, кстати, было временем религиозной терпимости по отношению к христианам.) Изображение христиан в «Агонии» так же далеко от привычного нам, как и изображение Иешуа Булгакова. У Ломбара они представлены группой дуалистов под руководством перса Заля, причащающихся крови друг друга и отдающихся друг другу после каждой своего собрания, но не в оргии свального греха, а в некоем странном обряде, напоминающем скорее о «Потерянном рае» Мильтона и о безгрешной плотской любви Адама и Евы еще до изгнания из рая. Сам Заль и влюбленная в него патрицианка Севера остаются целомудренными вплоть до своей смерти во время резни после убийства императора. Другой христианин романа – бессовестный оппортунист Атта, в котором по сути нет ничего подлинно христианского, этот гибрид Алониза Могагыча и Иуды из Кириафа, несмотря на всю свою незначительность, оказывается способным положить начало заговору против Элагабала, а потом выдать солдатам всех ненавистных ему людей, в том числе Залья и Северу.

Когда вместе с гибелью Элагабала и его фаворитов погибают и христиане-приверженцы Залья, роман заканчивается на странной, неопределенной ноте: конкретный исторический момент разрешен, Элагабал убит, императором стал Александр Север, но духовные и религиозные искания героев романа, составлявшие подлинный сюжет романа, любовь как христиан Залья и Северы, так и Аттилия и Мадеха, приверженцев культа Черного Камня, ушли из мира вместе с ними, и роман заканчивается странной проповедью безразличия, по сути советом пребывать в состоянии Мастера в сумасшедшем доме:

Зачем огорчаться? Жизнь не стоит слез. Посмотри на меня: я существую, не существуя, то есть я не существую. Прежняя Империя не знала меня: новая Империя не будет знать меня. Я ни за Маммею <мать Александра Севера – Т.Б.>, ни за Элагабала, ни за Восточную веру в Крейстоса, ни за западную. Я продавец соленой свинины, я продаю всем соленую свинину и хочу когда-нибудь уйти из Рима, где человека убивают, когда он существует, то есть когда его все знают. Поступай, как я! Ты продавал раньше чечевицу, и снова продавай ее! Если находят, что моя соленая свинина прекрасна, я доволен. <...> Я человек благоразумный, осторожный и честный; живи, как и я, и тебе не будут страшны ни Маммея, ни этот Атта, который выдал ей бедного Мадеха, – ничто!²

¹ «Агония», 21. Интересно заметить, что тема единства – одна из важнейших в русской литературе и религиозно-философской мысли, хотя единство явно не мыслилось так, как его представлял себе Аттилий.

² Там же, 310.

«Агония» – это не декадентский роман о Риме времени упадка, это не политический роман о тирании и ее последствиях, это прежде всего трагический роман о любви, которая есть единственная истинная духовная и религиозная сила в мире, и это роман о предательстве как черте человеческой природы, и это роман о вечном столкновении добра и зла как любви и предательства. Это же можно сказать и о «Мастере и Маргарите», с той только существенной разницей, что роман Булгакова не заканчивается так, как заканчивается «Агония» – здесь равнодушие порицаемо и наказуемо, хотя в обоих романах предательство продолжает существовать вполне комфортно и безнаказанно: Атта в «Агонии» по всей видимости остается доверенным лицом Маммеи, матери нового императора, а Алоизий в «Мастере и Маргарите» устраивается на тепленькое местечко директора Варьете и живет покамест припосаючи. Страдают в обоих романах лишь те, кто может страдать потому, что может любить. И все же Булгаков явно спорит с Ломбаром всем ходом своего романа, отвергая даже возможность закончить «Мастера и Маргариту» советом, подобным совету торговца соленой свиной. И тем не менее «Агония», и «Мастер и Маргарита», произведения странные и неоднозначные, сосредоточены на сходной тематике, наполнены сходными образами, населены похожими персонажами, и их сопоставление проливает дополнительный свет как на историю, так и на идейные акценты в «Мастере и Маргарите».

Л.В.Ершова, Л.Н.Норейко

КОНЦЕПЦИЯ КУРСА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ «ПРОБЛЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА»

В наши дни для иностранцев, изучающих русский язык и русскую культуру, естественен интерес к эпохе Серебряного века как эпохе больших перемен, времени завершения старого века и начала нового, поскольку история, как известно, представляет собой смену повторяющихся циклов. В этой связи серебряный век вызывает активнейший интерес и у наших современников, которые также живут на рубеже веков, в эпоху во многом аналогичную той, которую отразило в многообразных художественных формах искусство Серебряного века.

Создание курса «Проблемы национального самосознания в русской литературе серебряного века» представляется актуальным и в свете усиления интереса иностранных учащихся к проблемам осмысления, национального менталитета, образа мыслей и чувств носителей изучаемого иностранного языка. Для общей концепции предлагаемого курса в первую очередь важным представляется выделение наиболее характерных менталитетных и духовных ценностей данного историко-культурного периода.

Познание специфики русской идеи, русского характера является основным концептуальным стержнем при создании соответствующего культуроведческого курса для иностранных учащихся. Ориентирами для создания концепции курса послужили, с одной стороны, книги, определяющие содержательные компоненты курса (Русская идея 1992.), и, с

другой стороны, работы, обеспечивающие методическое преломление материалов с учетом адресата (Программа... 2000).

Рассмотрим далее принципы классификации историко-литературных явлений, относящихся к данному периоду, и представим общий план, по которому мы рекомендуем рассматривать актуальные проблемы курса. При определении содержания курса мы предлагаем остановиться на следующих важных категориях.

I.

В иностранной аудитории мы считаем важным обратить внимание прежде всего на менталитетно значимые концепты пространства и времени, отразившиеся в художественном творчестве, поскольку данные категории во многом определяют национальный дух и самосознание.

Русскому взгляду на мир свойственна идея безграничности пространства, беспредельной широты и свободы как нормального, естественного природного окружения человека. Сжатость, ограниченность пространства, напротив, воспринимается как противоестественная ситуация, создающая дискомфортные условия для развития и мироощущения индивида. Пространственно неограниченный взгляд на мир позволяет ощутить земной простор, небо, солнце, море, горы и т.д. как близкие литературному герою объекты, идея простора, разомкнутости внешнего мира нередко предстает в виде описаний степи, дороги, реки.

Река раскинулась. Течет, грустит лениво.

И моет берега.

Над скудной глиной желтого обрыва

В степи грустят стога. (Блок С/с, 1980-1981, т.2: 84)

Художественное время воспринимается многими писателями как вечная, разомкнутая в прошлое и будущее категория, в настоящем переживающая принципиальную, коренную трансформацию. Ход времени должен быть нарушен, сломан наступившим новым веком, медлительность и неспешность течения времени остаются в прошлом. По словам поэта,

Время – / вещь / необычайно длинная, –

были времена – / прошли былинные.

Ни былин, / ни эпосов, / ни эпопей,

Телеграммой / лети, / строфа!

Воспаленной губой / припади / и попей

из реки / по имени – “Факт”. (Маяковский Соч. в 2 т. 1988, т.II: 349).

II.

Второй немаловажный объект рассмотрения – проблема кризисного мироощущения переходного этапа. Всеобъемлющий характер кризиса коснулся, в частности, извечной русской проблемы власти и угнетения, соотношений между государством и личностью, выраженной условно-графически в виде “пирамиды”.

Властелин

Народ

III.

Представленная таким образом на социальном уровне, данная "пирамида" может быть по аналогии трансформирована и на уровне художественном, творческом. Для ключевых концептов литературы серебряного века характерна резкая дифференциация, расслоение типов личностей современников: творческая личность и человек толпы, массы.

Индивидуум

Толпа

Для индивидуума, т.е. личности креативного типа, характерны возвышенность помыслов и одухотворенность жизни, устремленность в мыслях и обращенность в творчестве к высшему, божественному началу (Блок) в поисках самосовершенствования и творческой самореализации. Нередко этому сопутствуют любование собой, убежденность в своем превосходстве, исключительности (старшие символисты, футуристы), утонченная рефлексия (Чехов, Бунин, Куприн). У отдельных писателей такая личность изображается как персонаж, "выламывающийся" из своей среды, а то и ставящий целью преобразование общества, носитель разрушительного начала (Горький, футуристы).

С другой стороны, представленная в литературе серебряного века концепция человека из толпы (простого человека) может быть рассмотрена в широком диапазоне эмоциональных оценок: от презрения (символисты, футуристы) до признания возможности достичь высокого духовного уровня (Горький). Практически все писатели рубежа XIX-XX веков обращались к художественному исследованию менталитетных свойств этой личности, человека из народа, в первую очередь русского крестьянина. Особенно ярко данный тип личности воплотился в произведениях Бунина, Горького, Есенина и других крестьянских поэтов).

IV.

Далее мы предлагаем рассмотреть такую извечную проблему, как "Народ и интеллигенция". Народ для русского самосознания традиционно являлся носителем национального начала, и поэтому русской интеллигенции всегда была близка идея жертвенности во имя народного блага (Л.Толстой, Чехов, Ал.Толстой, Блок, Ахматова, Цветаева).

V.

Русская литература вообще и литература серебряного века в частности отразила непростые нравственные поиски современников. Писателей переломной эпохи волновала проблема "краха гуманизма", гуманистические идеалы и их судьбы. Иностранцам учащимся важно раскрыть специфику осмысления вечных категорий: Добра, Красоты, Истины, Мудрости, Веры, Любви, Надежды, восприятие и оценка которых претерпевали изменения с переходом к новой ступени исторического развития. Представления об этих категориях наиболее ярко отразились в произведениях старших символистов (Сологуба, Бальмонта); Бунина, Куприна, Горького; Цветаевой, Ахматовой, Пастернака, Мандельштама. С характерными фрагментами их произведений учащиеся познакомятся в процессе работы с материалами курса.

VI.

Нельзя не обратить внимание иностранных учащихся и на эстетические поиски литературы серебряного века, которые демонстрируют широкий диапазон взглядов и художественных школ. Особую актуальность при рассмотрении данного аспекта приобретают вопросы тради-

ций и новаторства в искусстве, в котором мы сталкиваемся с различными методами отображения реальности (реализмом, декадансом) и широкой творческих поисков. Здесь следует особо остановиться на специфике осмысления таких понятий и категорий, как красота, содержание и форма произведений искусства, а также роль личности художника в обществе и проблема свободы творчества.

VII.

И наконец, данный курс останавливается на рассмотрении такого животрепещущего вопроса, как судьба России, проблема будущего страны и ее народа. В центре внимания художника оказываются идеи целостности страны, ее самобытности и неповторимой, особенной духовности, а также идея вселенского начала, причастность страны к мировому пространству и историческому процессу. Литературе переломного этапа свойствен высокий уровень ожиданий и упований на будущее страны в наступившем новом веке.

Целесообразным представляется рассмотреть идею евразийства, нашедшую воплощение в произведениях Трубецкого и Федотова, Блока и Брюсова. Серебряный век, оказавшийся на стыке разных эпох, предстаёт, таким образом, не только как мост из прошлого в будущее, но и как мост, объединяющий восток и запад.

В материалах курса нельзя обойти вниманием проблему революции, ее смысла, сущности и оценки ее результатов. Эта проблема ярко представлена в творчестве Бунина, Блока, Брюсова, Маяковского, Горького. Произведения многих писателей серебряного века воспроизводят состояние человека, ощущающего себя чуждым революционным переменам и "... одним из уцелевших именно чудом среди целого сонма погибших, среди такого великого и быстрого крушения Державы Российской, равного которому не знает человеческая история!" (Бунин С/с в 4-х тт., 1988, т. III. 63).

Рассмотренные выше концепты, с нашей точки зрения, служат главным ориентиром и содержательным ядром предлагаемого курса.

Что касается методической организации курса, то его построение могло бы выглядеть следующим образом. Каждый из тематических разделов должен включать:

- 1) краткий вступительный комментарий и интерпретацию ключевых концептов,
- 2) иллюстративные материалы;
- 3) задания, направленные на осмысление основополагающих идей, концепций, взглядов, представлений о судьбе России и ее народа;
- 4) творческие, проблемные задания (очерк и эссе).

Заключительная часть тематических разделов представляет собой задания креативного характера для иностранных учащихся. Они могут быть факультативными и зависимыми от языкового потенциала группы. Они предполагают размышления на тему "Жизнь и судьба человека на рубеже веков" в виде собственных рассуждений иностранных учащихся, их понимания и видения той или иной проблемы. Мы предлагаем, например, следующие темы подобных творческих заданий: "Мироощущение человека, живущего в эпоху перемен", "Образ жизни человека на рубеже XIX-XX веков", "Проблема отношения к прошлому, настоящему и будущему", "Я во времени", "Я в пространстве", "Мое отношение к проблеме традиций и новаторства в искусстве", "Мое отношение к

проблеме релятивности вечных нравственных ценностей”, “Мое понимание красоты, добра и т.д.”, “Высокая словесность и массовая литература”, “Взаимоотношение личности и государства в моей стране и в России” и т.д.

Материал должен апеллировать к индивидуальным, эмоциональным сторонам личности учащегося и сопоставлять духовные поиски рассматриваемой эпохи с его собственным мироощущением. Одна из задач преподавателя в данном случае – помочь студенту осознать истоки русской рефлексии и таким образом стимулировать попытку определения своего места в процессе глобальных, эпохальных перемен.

Отсюда вытекает главная методическая цель курса, которая, как нам представляется, заключается в том, что при изучении русского языка и, соответственно, России, ее культуры и шкалы духовных ценностей, мы позволяем учащемуся сформировать собственную эмоционально окрашенную концепцию эпохи, хотим возбудить внутреннее желание учащихся присоединиться мыслью к тем идеям и концепциям, которыми так богата русская культура серебряного века и русская словесность в частности.

Мы надеемся, что благодаря такого рода курсу мы сможем приблизиться к реализации основного принципа образования (непосредственно касающегося и изучения иностранных языков), при котором суть образования понимается как передача духовных ценностей предшествующих поколений. Именно такая концепция образования объединяет русскую культуру с европейской. Язык в них рассматривается как средство передачи культурно значимой информации и ключ к пониманию национальных духовных ценностей. Без этого изучение иностранного языка представляет собой чисто механический процесс заучивания грамматических форм.

Наш подход, таким образом, как нам представляется, позволил бы соответствовать уровню и требованиям современного образования и задачам обучения иностранному языку как средству коммуникации и неотъемлемой части национальной культуры.

Литература

Русская идея. – М., 1992.

Программа курса “Из истории русской художественной культуры” (для иностранных учащихся-филологов). – М., 2000.

Блок А. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Л., 1980-1981. – Т.2, с.84.

Маяковский В.В. Сочинения в двух томах. – М., 1988. – Т.II, с.349.

Бунин И.А. Собрание сочинений в 4-х тт. – М., 1988. – Т.III, с. 63.

Н. Н. Горбонос (Украина)

«ЕЩЕ НЕ СТАР» ИЛИ «УЖЕ НЕ МОЛОД» В ПОЭТИКЕ А. ВАМПИЛОВА (категория времени в звучащем художественном тексте глазами лингвиста)

В статье проводится сравнение трех текстов: наиболее сложной и «загадочной» пьесы А. В. Вампилова «Утиная охота» (Вампилов 1984), расшифрованных текстов фонограмм спектакля театра им. М. Н. Ермоловой «Утиная охота» (запись 1990) и телефильма «Отпуск в сентябре» (1987).

При анализе звучащего художественного текста учитывается взаимодействие лексико-синтаксических и интонационно-звуковых средств. Разнообразие проблематики исследования звучащего художественного произведения представлено в ряде работ (Труфанова 1983, Брызгунова 1984, Прохвятилова 1991, Судакова 1993). В статье используются принципы анализа поэтики звучащего художественного текста в единстве смыслового и эмоционально-стилистического содержания (Брызгунова 1984). Условия «видимой» сценической речи предполагают рассмотрение и неречевых средств (сценографии, видеоряда, жеста, мимики). Анализ в целом направлен на выявление поэтики А. В. Вампилова.

Интерес литературоведения и искусствоведения к «Утиной охоте» связан с особой ролью А. В. Вампилова в драматургии XX века. Именно эта пьеса признана ключевой для вампиловского театра, но она так и осталась неразгаданной театром. В связи с «Утиной охотой» в критической литературе даже появилось характерное самоопределение: «восторженное непонимание Вампилова» (Распутин 1987: 303).

Осмысление художественного творчества драматурга в литературоведении и искусствоведении касалось и проблемы времени в его пьесах (Стрельцова 1987; Камышев 1989; Никитин 1989; Гушанская 1990; Меркулова 1995; Теидитник 1997; Махова 1999). Но проблема философского осмысления категории времени в рамках изучения поэтики А. В. Вампилова в научной литературе не ставилась.

В «Утиной охоте» категория времени представлена разнообразными сочетаниями в системе речевых средств и неречевыми сценическими средствами.

Рассмотрим в качестве примера один из наиболее частных случаев проявления категории времени в пьесе «Утиная охота» – возраст главного персонажа инженера Виктора Зилова.

Согласно ремарке: «Зилову около тридцати лет, он довольно высок, крепкого сложения; в его походке, жестах, манере говорить много свободы, происходящей от уверенности в своей физической полноценности. В то же время и в походке, и в жестах, и в разговоре у него сквозят некие небрежность и скука, происхождение которых невозможно определить с первого взгляда» (Вампилов 1984: 149 – 150).

В тексте А. В. Вампилова наблюдается последовательное противопоставление «внешнего», физического возраста Зилова и его «внутреннего», духовного возраста, которые не совпадают.

У автора имеется скрытый намек из области культуры на значимость и даже трагический характер того «среднего» возраста, к которому приблизился Зилов. Это – «говорящий» адрес его новой квартиры: «Маяковского, тридцать семь». Для главного героя пьесы-исповеди А. В. Вампилов выбирает возраст первых духовных потерь и итогов прожитой жизни.

Через ссылку на возраст (годы, время жизни) от лица Зилова говорится об утрате им чувства любви, о безразличии к работе, о равнодушии к отцу, о чувстве душевной усталости и даже об охоте-мечте.

Приведем некоторые примеры из текста А. В. Вампилова.

О любви:

Вера. Твоя жена мне понравилась. Удивляюсь даже, как тебе удалось на такой жениться.

Зилов. Не знаю, Верочка, не знаю. Это было давно, шесть лет назад...

(Из диалога с Верой)

Галина. Я хочу ребенка.

Зилов. Опять?

Галина. Пора нам с тобой, слышишь?

(Из диалога с женой)

Зилов. (Не сразу, с искренним огорчением.) Ну вот... Вспомнили молодость.

(В конце сцены воспоминаний о первом свидании с женой)

Зилов. Уедем куда-нибудь. Начнем сначала, уж не такие мы старые...

(Из монолога Зилова)

Об отце:

Зилов. Скверно, Дима... Хреновый я был ему сын. За четыре года ни разу его не навещил...

(Из диалога с официантом)

О работе:

Саяпин. Не нравится тебе эта контора – взял, махнул в другую.

Зилов. Куда, например?

Саяпин. Ну на завод куда-нибудь или в науку, например. А что такого?

Зилов. Брось, старик, ничего из нас уже не будет.

(Из диалога с Саяпиным)

Об охоте-мечте:

Зилов... Знаешь, какая это тишина? Тебя там нет, ты понимаешь? Нет! Ты еще не родился.

(Из монолога Зилова)

О личном ощущении возраста:

Зилов... Давайте с вами поболтаем, все равно от вашей работы никакого толку... Да вы, девушка, не сердитесь... Сорок лет?... Ну что ж. Почему бы вам не вспомнить молодость?... Мне?... Да как вам сказать. «Я девчонка совсем молодая, а душе моей тысяча лет...»

(Из телефонного разговора с бюро погоды)

Кузаков... Жизнь в основном проиграна.

(Реплика-лейтмотив в воображаемой Зиловым сцене своей смерти)

В пьесе имеются средства характеристики отношения автора к возрасту героя через сюжет, деталь и от лица других персонажей.

С одной стороны, физическая молодость персонажа реализована через комическую сторону парадоксально-стремительного «внешнего» сюжета. Это шутки, розыгрыши, авантюрные поступки, то есть «игровые» ситуации в пьесе. Молодость Зилова – и в наличии «тройной» любовной интриги, и в профессионально-охотничьем смысле символа-мечты «охота».

С другой стороны, в пьесе есть «скрытый» психологический сюжет. В тексте он отмечен речевой и неречевой символической деталью. Отношение к возрасту персонажа как немолодому проявляется в том, что тематически связано со смертью. Это – траурная музыка, похоронный веночек, телеграмма-соболезнование, ружье, слова: «труп», «покойнику», «поминки», «старик» в обращении друзей друг к другу и т. п.

Таким образом, существенно заострить внимание на том, что А. В. Вампилов рисует в пьесе возраст героя как относительное временное состояние между рождением и смертью, молодостью и старостью. У драматурга смерть является средством оценки жизни героя. Относительность возраста персонажа у автора позволяет артистам играть Зилова по-разному.

Отметим, что специфика категории времени в пьесе А. В. Вампилова проявляется и в том, что ее содержание связано с будущим временем жизни героя. Охота – символ будущего. Это будущее предстает в тексте и как реальность (подготовка к охоте), и как фикция (самой охоты в пьесе нет и Зилов – плохой охотник). В зависимости от актерски-режиссерской оценки возможности духовного возрождения героя в будущем трактуется и возраст Зилова.

В сравниваемых звучащих текстах роль Зилова играют артисты почти одного возраста и физической комплекции: В. Зайцев и О. Даль. Премьера спектакля «Утиная охота» в театре им. М. Н. Ермоловой состоялась в 1979 году. Фильм «Отпуск в сентябре» был снят в 1979 году. (Спектакль и фильм для анализа были записаны позднее).

Рассмотрим трактовку временной характеристики («возраст персонажа») в спектакле театра им. М. Н. Ермоловой. Артист В. Зайцев играет Зилова, который «еще не стар».

Указанный смысл трактовки возраста возникает как комплекс тонких смысловых нюансов в речи и игре артиста на протяжении целостного текста и/или крупных отрывков текста. Актерски-режиссерская интерпретация противопоставляет серьезность самоанализа героя в настоящем дне его прежнему легкомыслию. С этой целью режиссер В. Андреев вводит в текст спектакля звучащие за сценой эпитафии перед каждой сценой воспоминаний Зилова (у А. В. Вампилова отсутствуют).

Зилов-Зайцев в сценах прошлого активен, воспринимает жизнь как игру. Он лжет самозабвенно, искренне радуется, когда ему удастся «выкрутиться» из нагромождений собственной лжи. Его энтузиазм и жажда жизни захватывают (порой в самых жестких психологических сценах в зале раздаются произвольный смех). Зилов-Зайцев верит в чистую любовь, в настоящую дружбу, в охоту-мечту (артист «дополняет» текст автора соответствующими лексическими определениями). В. Зайцев трактует негативные поступки своего героя как ошибки молодости, которые происходили от полноты жизненных сил. (Актерский ансамбль также помогает артисту играть Зилова, который при всей его лжи и ошибках лучше своего мешанского окружения).

Траговка возраста персонажа как «еще не стар» создается разнообразными сочетаниями лексических и интонационно-звуковых средств в речи В. Зайцева.

Текст роли (по сравнению с авторским) расширен, лексически «избыточен», еще более обращен к собеседнику. Артист усиливает признаки разговорной речи, вводит фонетические черты просторечия. В основном, удлинение текста происходит за счет использования частиц, увеличения количества обращений к собеседнику, разного рода повторов. Артист обыгрывает такую фонетическую черту просторечия, как «чёканье» и «шоканье» при произнесении вопросительных слов («А чё, чё-ни! ()д случилось?»), «...шоб я умер»).

Так создается образ героя, который любит поговорить и даже несколько болтлив, хочет быть услышанным, понятым. Он говорит, как простой, обычный человек с близкими ему людьми. Зилов-Зайцев – «свой парень», один из нас, зрителей.

Кроме того, лексические изменения в тексте артиста направлены на создание образа Зилова-романтика. Например, «настоящие друзья» (у автора «друзья»); любовь он готов вернуть «в любую секунду» (у автора «минуту»); на охоту он собирается: «С узелком, как всегда!» (у автора «отсутствует») и т. п.

Молодой энтузиазм Зилова передан и интонационно-звуковыми средствами. Речь артиста характеризуется преимущественно быстрым и очень быстрым темпом; краткими паузами или синтагматическим членением без пауз; контрастно варьируется степень понижения-повышения основного тона в пределах синтагмы и на относительно продолжительных отрываках текста (например, в монологах). Наблюдается усиление вокалических характеристик речи (длительности и интенсивности гласных). Имеют место и усиление артикуляции согласных, и контрастное замедление темпа речи в отдельных словах (синтагмах) как прием смыслового выделения, убедительности речи в целом.

Интонационно-звуковые средства речи артиста служат созданию образа Зилова как человека эмоционально-активного, откровенного, неравнодушного, что соответствует более молодому «духовному» возрасту персонажа.

Среди более частных эмоциональных окрасок речи у В. Зайцева можно указать, к примеру, на то, что его герой по-молодому бахвалится, «петушится», хвастает своими «подвигами». Так, после безобразной сцены в ресторане Зилов «хорохорится»:

Н² ё т, / жи¹ в² ш² й! / [Этого еще не хв² атало, [ш¹ рб я у'мер перед самой ох² ой!] /

Голов а- то? / Д⁶ а, / ест⁴ е ственно! / Но, сл⁵ а ва богу, /лока цел¹ а. / Хэ! /

[Зачем их тр¹ о гал, зачем тр¹ о гал?!] / Са¹ м не знаю! / Ну, тр⁵ о гал их, / ч² ерт его знает, зачем! /

Об⁷ иделись! / А да ч² ерт с ними! / Пережив у т! /

Сочетание лексико-синтаксических изменений в тексте роли артиста и интонационно-звуковых средств речи В. Зайцева создают смысловой акцент в трактовке возраста Зилова в спектакле: «еще не стар».

В телефильме «Отпуск в сентябре» актер О. Даль предлагает другую трактовку возраста Зилова: «уже не молод». Смысл интерпретации образа героя режиссером фильма В. Мельниковым сводится к «переложению вины на персона, на личность» (Мельников 1987), к показу той степени духовной деградации, которой достиг Зилов.

В этой связи в тексте фильма имеются разнообразные сокращения, добавления и перегруппировка авторского текста внутри сцен (основные сюжетные линии вампиловского текста пьесы в целом не нарушаются). Все текстовые изменения призваны представить негативные черты характера персонажа более выпукло, наглядно, «крупным планом». Тексты некоторых неглавных персонажей сокращены, их образы переосмыслены как не отрицательные. Зилов в фильме предстает без прикрас.

С помощью детали видеоряда в фильме выделен сегодняшний день жизни героя как предел морального разложения. Это проявляется в деталях одежды (кепка из пустого холодильника), интерьера (полупустая квартира, бутылки, гора окурков, немытая посуда, голая лампочка), в унылом пейзаже за окном (стройка, грязь) и т. п. Картины крупного плана лица героя, его невеселый смех, замедленный ритм смены кадра, сквозная деталь – дождь за окном – отражают меру усталости, безверия, душевной пустоты Зилова. Неречевая деталь подчеркивает ощущение внутреннего, духовного возраста персонажа как «уже не молодого» и даже «весьма не молодого».

В речи актера нет разделения сцен прошлого и настоящего. На протяжении всего фильма герой лишен романтизма, устало-умудрен, циничен, неискренен.

Лирические и серьезные психологические сцены превращаются в пародию или откровенный фарс. Часто такой интерпретации сопутствует жест: Зилов бежит на месте с будильником вместо букета (спшит к жене на свидание), ставит на стол дома во время новоселья табличку: «Служебный» и т. п. Наиболее характерны в речи Зилова-Далю проявления иронии, сарказма, насмешки, безверия, злости. Несколько примеров:

О любви:

Зилов. ³Слушай, ⁴это ты зр²я /²Это о'чень нев²е рно. / А ³как же в семейной жизни без ²дов²оря , /
³в ? / Без ⁴дов²оря в семейной жизни ²ника'к ⁶незд²я ... / Так ²кто же это ²меня ²мог² и ²деть ? / Или,
⁴вери ³е е, ³якобы ³меня и ³якобы ³ве'чером ? /

Ирина. ³Кт о это ? /

Зилов. ³Это ? ! /

Ирина. ³Ууу ? ! /

Зилов. ²Жна ! / Я ²жен а т. Ну ? / Ты ⁴потрашена ⁴?(Ссдержажевок). [А] ⁴горчен⁴ ? / А ! .. Ты ¹не зна¹ешь, /
²что ²говоря т в ³так³случаях ? / Садись, ¹я ¹ттеб ¹научу. /

О работе:

Кушак. Не сп о рьте, / З и ло 'в! / Не сп о рьте! / Все ' это ло жь! /

Зилов. В едь это уж а сно, / Ва д им Анд реи ч, / в едь это же уж а сно! /

Кушак. Это ме ' рзкая ло жь! /

Зилов. (Изображе т поиски отчета). Гд е ори гинал? /

Савлин (То же подыгрывае т Зилову). Гд е ори гинал? /

Зилов. Гд е ори гинал? /

Кушак. Прекр а ' те сно ми н у ту! / Прекр а ' т и те! / Прекр а ' те, [я сказ а ' л.] /

О себе:

Ирина. Н - не ту, / ну не ту н их квар ти ры, ну! / Ну заче ' м же сме я ться? / За ' ... заче ' м сме я ться?! /

[Ну а вы? / А вы?!] / Вы! / Ну сп ас и те же его! / Вы ' же его дру зья! /

Зилов. (Одновременно с Ириной). Ну дей ств и тель но! / Д а й я! / Спа с и ' те ег о! / Он ги бнет, / това рищ и! /

Он сп ас а ' тс я! / Общ е ствен ность, / общ е ствен ность куда смо трит? / Ст а ршие това рищ и... куда?! /

Кула?! / Ха - ха - ха! Хэ - хэ!..

Иронией и сарказмом отмечена и речь Зилова в сегодняшнем дне. Например, в телефонном разговоре с Димой:

Зилов (По телефону) Ты зн а ешь, / что мне гут / дру зья присла ли?! / Хэ! / Ве ' нок! / Аг а! /

Натур а льный! / Для гр о ба, [для моги лы.] /

Характерной особенностью речи Зилова – Даля является ее почти литературная правильность. С точки зрения трактовки возраста: «уже не молод» отметим такие черты, как большое количество междометий («Хэ! Эх! Ох! Ах! Э-хэ-хэ») и т. п.), обрывы и повторы слов и предложений, дополнительные обращения, изменение порядка слов. Интонационно-звуковые черты речи актера при создании образа Зилова, который «уже не молод» отличаются разнообразием. Темп речи – «рваный», неравномерный, с произвольным чередованием быстрого-медленного (в том числе, внутри отдельного слова). Паузы – многочисленны, разной продолжительности (в том числе, внутри синтагмы), отмечается прерывистое дыхание актера во время пауз, есть

«заполненные» разными звуками паузы обдумывания. Синтагмы, в основном, краткие (часто из одного слова), наблюдается усиление фонетической самостоятельности слова и усиление фонетической самостоятельности части слова. Разнообразны сочетания лексико-синтаксического состава предложения и эмоциональных реализаций ИК (особо выделим ИК-2, ИК-4, ИК-6), фонетических характеристик звуков (усиление консонантных характеристик речи в целом; иногда - ослабление артикуляции одних согласных и усиление артикуляции соседних согласных в группе согласных; увеличение длительности гласных). Сказанное частично отражают приведенные выше примеры. Дополним их еще некоторыми (с указанием только отдельных ритмико-фонетических особенностей, передающих разнообразие речевых средств актера):

- Ты права, [н']...и все [б']...: «разли'чно...! / " Я са'м дове'л тебе а[о']т'того... /

"А мы погуляе'м, как...как во сне'...[э']...и не из тво куда... / "Но они' мне [н']е'нужны'! /

"Ну давай [уйт' эм] куда-нибудь... / "Е[а]ль- / по'й...либе'ра'л / " ...то'же / [н'и]в'е'ста / /

"...в командир [т]о'вк [к]ю... / "С'коро / о'чень с'коро... / Хэ-хэ! / [п']...понимаешь, / в'зросл человек, а... /

"А...[к']...конечно... / " Чт' [х]о' / Б[р]о' жемой! / Как ты по[б']...мела? / [к']...к... / и тп.

Взаимодействие лексико-синтаксического состава и интонационно-звуковых особенностей речи Зилова-Далы создает образ персонажа более скрытного, резкого, саркастичного и равнодушного, разуверившегося, исчерпавшего душевные силы. Это соответствует более старому возрасту героя. У Зилова - Далы «внешний» и «внутренний», духовный возраст персонажа не противопоставлены. Визуальный ряд фильма завершает портрет Зилова, который в душе «уже не молод».

Таким образом, в тексте пьесы А. В. Вампилова имеются потенциальные возможности разной трактовки возраста главного персонажа. Использование средств звучащей речи и неречевых сценических средств создает такой смысловой акцент в характеристике возраста, как «еще не стар» либо «уже не молод».

Литература

- Брызгунова Е. А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. - М., 1984.
 Вампилов Александр. Избранное. - 2-е изд., доп. - М., 1984.
 Гушанская Е. М. Александр Вампилов: Очерк творчества. - Л., 1990.
 Камышев В. Философия Александра Вампилова. // Байкал, 1989, № 5.
 Махова М. С. Феномен Александра Вампилова. - М., 1999.

- Меркулова М. Г. Драматургия Александра Валентиновича Вампилова в историко-литературном контексте: Автореф. дис... к. филол. наук // М., 1995.
- Мельников В. Интервью на ЦТ, 05.06.1987.
- Никитин Г. М. Опыт Вампилова. Заметки драматурга. // Москва, 1989, № 4.
- Прохватялова О. А. Возможности интерпретации художественного текста интонационно-звуковыми средствами (на материале исполнения прозы А. П. Чехова): Дисс... канд. филол. наук // М., 1991.
- Распутин В. Г. Что в слове, что за словом? - Иркутск, 1987.
- Стрельцова Е. Н. Театр Александра Вампилова и некоторые проблемы современного сценического искусства: Автореф. дис... канд. искусствовед // М., 1987.
- Судакова Л. И. Регистровые различия в русской интонации и их функции: Дисс... канд. филол. наук // М., 1993.
- Тендиник Н. С. Перед лицом правды. Очерк жизни и творчества Александра Вампилова. - Иркутск, 1997.
- Труфанова В. Я. Соотношение индивидуального и общего в интонации: Дисс... канд. филол. наук // М., 1983.

Дэн Ин (КНР)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Известно, что литература – это отраженная Вселенная, и как художественное отражение и преобразование жизни она обладает значительным познавательным потенциалом, в том числе и страноведческим. Она является особым видом общественной деятельности, в процессе которой на основе реальной действительности создаются произведения словесности. Поскольку литература является неотъемлемой частью национальной культуры, знание литературных произведений, их сюжетов и персонажей – это часть культурного багажа каждого человека, часть его фоновых знаний.

Недаром говорится, что изучение языка абсолютно немислимо без художественной литературы. Благодаря художественной литературе иностранные студенты-филологи знакомятся с русским языком во всем его богатстве и разнообразии. Художественная литература является материалом для формирования речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности. При изучении русского языка литература служит средством моделирования русской языковой среды.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного признает значительную роль художественной литературы в языковом учебном процессе. Особенно широко используются произведения русской литературы при обучении языку как специальности, т. е. в практике преподавания русского языка студентам-филологам.

Рассмотрение художественного текста в национально-культурном аспекте – одна из центральных проблем лингвострановедения. В последнее время в преподавании русского языка как иностранного все большее внимание уделяется лингвострановедческому аспекту методики, который позволяет знакомить иностранных учащихся с современной русской действительностью, культурой через посредство русского языка и в процессе его изучения.

С самого начала своего возникновения как самостоятельного раздела лингводидактики лингвострановедение постоянно обращалось к художе-

ственным текстам как одному из основных объектов лингвострановедческой работы и источнику страноведческой и лингвострановедческой информации. В последние десятилетия национально-культурной спецификой художественных текстов и проблематикой их использования в практике преподавания русского языка как иностранного занимались особенно активно, причем были представлены весьма разные подходы к художественному тексту. Каждый автор предлагает в качестве центра работы с художественным текстом свое: раскрытие семантики слова, ориентация на социально-культурный контекст у Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, ориентация на образную систему литературного языка, на слово-образ у Н. В. Кулибиной или на систему прямых и косвенных номинаций у Е. Г. Ростовской. В пособии Л. С. Журавлевой и М. Д. Зиновьевой, ориентированном на начальный этап обучения, содержатся основы работы с художественным текстом в аспекте страноведения и лингвострановедения.

Художественный текст может изучаться с собственно лингвострановедческими целями: учащиеся получают из текста страноведческую информацию и одновременно изучают языковые средства, которые передают эту информацию. В этом случае изучается национальная специфика как содержания литературного произведения, так и языковой формы его выражения; страноведческие и лингвострановедческие цели изучения художественного текста здесь совпадают, эта форма изучения текста уместна при формировании профессиональной лингвострановедческой компетенции филолога, а также частично при формировании культуроведческой компетенции других категорий учащихся.

Художественные тексты дают ценнейший материал. В образном мире, созданном художниками слова, мы видим аналог действительности, говорим о жизненной правдивости произведения, о его богатом познавательном, в том числе страноведческом, потенциале.

Страноведческая информация в художественных текстах в первую очередь заключена в такой стороне его идейного содержания, как тематика. Именно тематика несет в себе те явления, действительности, которые выбраны писателем для изображения: события общественной жизни, социальные портреты людей, их судьбы. В литературных произведениях показаны человеческие характеры в их исторической конкретности, обусловленные эпохой, средой, борьбой общественных идей, влиянием тех или иных идеалов, взглядов.

Следовательно, чтобы иностранные учащиеся разобрались в тематике художественных текстов, поняли сущность изображаемых характеров, они должны иметь представление о социально-исторических обстоятельствах, об общественной жизни нации в эпоху, отраженную в произведении.

Кроме того, чтобы понять идейно-эмоциональное содержание художественного текста, иностранные учащиеся должны иметь соответствующие знания об эпохе, в которую создавались тексты, о тех идейно-нравственных интересах, которые волновали автора и его современников.

При работе над художественным текстом в нерусской аудитории необходимо добиться того, чтобы страноведческий потенциал художественных текстов был усвоен максимально полно и адекватно. Следует обращать внимание обучаемых на разнообразие проявлений страноведческого потенциала в тексте художественных произведений, учить их видеть информацию о культуре страны в приметах быта и нравов.

Основным средством выражения содержания художественных текстов также является художественный образ. Материалом создания художественных образов в литературных произведениях любого народа служит язык, существующий в единстве его содержания, формы и функции. Основной структурный элемент языка – слово.

Само наличие в семантике слова национально-культурной специфики связано с тем, что слова являются элементами языка как определенной национально-культурной системы и с этой точки зрения безусловно обладают определенной национально-культурной значимостью.

Конкретное воплощение национально-культурная значимость слова находит в той составляющей части его семантики, которая связана с отражением специфических в национальном отношении явлений и может быть названа семой национальной принадлежности. Для русского языка это будет сема “русский”, объединяющая такие варианты, как типичный для русских, используемый русскими, распространенный в России и т. д. В безэквивалентной лексике (например, “самовар”) сема национальной принадлежности служит структурным элементом денотативного компонента значения. Эта сема отложилась в семантике слова в результате многократных сопоставлений и отражает признание народом национально-культурной уникальности того или иного предмета, явления, понятия. В семантике же слов, имеющих эквиваленты в других языках, нет особого структурного компонента “русский”, а национально-культурная значимость тех или иных сем устанавливается в процессе сопоставления значений и зависит как по содержанию, так и по объекту от того, с каким конкретно языком и культурой производится сопоставление.

В сфере художественного творчества обнаружение и анализ национально-культурных особенностей слова оказываются особенно важными, так как нередко основой развития целостного художественного образа или его составляющих становятся национально-культурные особенности семантики словесных элементов эстетически организованного текста.

Национально-культурный потенциал художественного текста осуществляет функцию хранения и передачи национального самосознания, национальных традиций культуры, истории народа. Все это трансформируется через словесные образы, языковые средства, языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики. Безэквивалентная, фоновая, коннотативная лексика, фразеологизмы, афоризмы и т. д., являясь носителями и источниками национально-культурной информации, сопоставимы со страноведческой основой художественного текста. Национально маркированные единицы отражают языковую картину мира, свойственную данному социуму, т. е. русскому. Через эти единицы во многом передается эстафета национальной литературы от одного поколения к другому. В произведениях русской художественной литературы так или иначе узнается русский мир, Россия.

При введении лингвострановедческого анализа художественного текста в учебную практику необходимо опираться на научные и практические основы преподавания лингвострановедения. Учебная практика должна отвечать реальной потребности преподавания русского языка в иноязычной аудитории, в соответствии с особенностями конкретного адресата преподавания преподаватели организуют учебную программу, учебный план и другую работу.

Мы считаем, что в процессе лингвострановедческого анализа художественного текста необходимо соблюдать следующие принципы:

- 1) принцип коммуникативности,
- 2) принцип историзма,
- 3) принцип культурного фона,
- 4) принцип учета родного языка.

Для отбора художественных текстов с точки зрения их национально-культурной значимости важным является понятие прецедентного текста, введенное Ю. Н. Карауловым. Ю. Н. Караулов назвал прецедентными тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников; обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности. Прецедентные тексты играют большую роль в дискурсе языковой личности и шире – в дискурсе социально-языковой общности. Ю. Н. Караулов писал, что знание прецедентных текстов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре [Караулов 1986].

Для филологов чтение художественного текста входит в профессиональные задачи систематического знакомства с русской литературой. Филологическое обращение к художественным текстам многопланово. Филологом художественный текст постигается комплексно как феномен национальной литературы, языка и культуры. Страноведческие, лингвострановедческие и культуроведческие аспекты изучения художественного текста сочетаются с лингвистическими и литературоведческими задачами. Для приближения культурного тезауруса филолога к культурному тезаурусу носителя языка и культуры важен и критерий прецедентности текста, и его страноведческая и лингвострановедческая ценность, при этом лингвострановедческая работа с текстом может быть выделена в отдельный спецкурс.

Для правильного отбора текста, соответствующего уровню общей и языковой подготовки студентов, необходимо определить критерий лингвострановедческой трудности художественного текста. Этим критерием и может быть степень эксплицитности (имплицитности) культуроведческой информации текста. Экспликация и импликация информации самым тесным образом связана с видами номинаций, которые избираются автором для называния произведения, объектов и фактов действительности, для их оценки с позиций представителя русской культуры. Поскольку эксплицитно информация передается с помощью прямых номинаций, некоторые прямые номинации культуроведчески или страноведчески ценных фактов, явлений, событий, отношений могут быть сложны для понимания иностранцем, поэтому самые первые тексты, взятые для лингвострановедческой работы, не должны включать безэквивалентную лексику нерусского происхождения, сложные названия общественных институтов, органов и пр., лексику, обладающую сложной исторической и идеологической коннотацией. Несомненно также, что тематическое единство взятого художественного текста и семантики интересующих нас номинаций облегчит его понимание.

В качестве примера такого текста можно привести стихотворение Анны Ахматовой "Я спросила у кукушки..."

*Я спросила у кукушки,
Сколько лет я проживу...
Сосен дрогнули верхушки,
Желтый луч упал в траву,
Но ни звука в чаще свежей...
Я иду домой,
И прохладный ветер нежит
Лоб горячий мой.*

Это стихотворение написано очень просто: с точки зрения лексики, возможно, лишь существительные “чаша”, “кукушка” и глаголы “нежит” и “дрогнули” могут быть неизвестны учащимся, с точки зрения синтаксиса, оно также не вызывает затруднений: в нем пять простых предложений и одно сложное, в стихотворении отсутствуют сложные стилистические фигуры. Тема этого стихотворения общечеловеческая, но понимание его смысла прямо связано со знанием народного обычая спрашивать у кукушки, “сколько лет мне жить”. В тексте присутствует всего одна номинация (коннотативно окрашенное слово “кукушка”), “отвечающая” за национально-культурную семантику и смысл художественного текста. Кукушка – одна из самых известных птиц российских лесов, весьма своеобразна и по повадкам, и по образу жизни, и по крику. Она, прежде всего, славянский символ одинокой тоскующей женщины. Кроме того, с ней связывают множество различных примет и поверий. Древнейшее из них – поверье о кукушке, предвещающей смерть [Даль 2002, 218], ее иногда называют вещуньей. Кукушка вообще “на плохом счету” у русских, о чем свидетельствуют поговорки и пословицы:

Кукушка кукует, горе вещует.

Кукушка натошак окукует, не к добру.

Сколько раз кого натошак окукует, столько лет жить.

Много лет (жить) кукушка бабе науковала, да и обманула.

Это вообще вызывает трудность у иностранных студентов. Ведь у китайцев кукушка всегда “на хорошем счету”. Она предвещает, прежде всего, начало весеннего сева.

Названные принципы могут быть использованы при отборе произведений русских писателей. Страноведческий потенциал литературного произведения создается всем богатством его содержательного плана в единстве тематики, проблематики и идейно-эмоциональной оценки, а также компонентами художественной формы, прежде всего предметной изобразительностью. Полагаем, что такое понимание страноведческого потенциала художественных текстов отражает реальное положение дел и является весьма ценным и перспективным как в теоретическом, так и в практическом планах.

Литература

- Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
- Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка, 2002. т. 2.
- Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению/ на материале художественного текста / Изд.2-ое. М., 1988.
- Караулов Ю. Н. Роль предшествующих текстов в структуре и функционировании языковой личности. – Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка. М., 1986.

Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. М., 1987.

Ростова Е. Г. Языковые и текстовые единицы как объекты лингвострановедческого анализа, 1997.

Кан Су Кюн (Республика Корея)

РОМАН М. А. БУЛГАКОВА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ» В ИНТЕРПРЕТАЦИИ КОРЕЙСКИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Известный русский специалист по теории перевода А. Федоров назвал свою статью, посвященную поэтическому переводу, – «Окно в другой мир». Ученый пишет, что «перевод всегда – в той или иной мере – окно в другой мир, в мир другого народа, иногда – в другую эпоху» (Федоров 1988: 137). Исходя из такой трактовки, Федоров рассматривает специфику художественного перевода в его межъязыковой поэтической коммуникации.

Очевидно, что перевод художественных литературных произведений становится все более и более важным средством взаимного обмена между народами. Тем не менее, художественный перевод занимает особое положение в ряду всех других возможных видов перевода. В нем решаются не только практические задачи информативного характера, но и творческие сверхзадачи как историко-культурного, так и философского порядка – в самых разных аспектах» (Илюшин 1999: 240).

Статью, посвященную переводу романа М. А. Булгакова «Белая гвардия» на корейский язык, начнем с обзора переводов разных произведений Булгакова в республике Корея. До конца 80-х гг. прошлого столетия в силу исторических причин из русских писателей корейским читателям были известны лишь Достоевский, Толстой и Пушкин. Конечно, теперь ситуация значительно изменилась, но, тем не менее, русская литература для корейцев не стала такой близкой, как англоязычная, западноевропейская литература и литература близких к Корее стран – Китая и Японии.

Первый перевод романа Булгакова – это был роман «Мастер и Маргарита» – появился в Корее в 1982 году, однако с иным названием, чем в оригинале: «Черт и Маргарита». Неизвестно, откуда взялось такое название, но можно догадываться, что переводчик (или редактор) дал это название по аналогии с «Фаустом» Гете. Спустя несколько лет (1991 г.) «Мастер и Маргарита» был переиздан, но в этот раз с правильным названием.

С середины 90-х гг. XX в. начали активно переводить Булгакова, и вышли такие книги, как «Белая гвардия» (1996 г.), «Собачье сердце», «Дьяволиада» (1998 г.), «Роковые яйца» (1999 г.) и «Кабала святош» (2001 г.). Наряду с переводами, почти каждый год появляются дипломные работы, статьи, посвященные анализу творчества Булгакова. Эти факты говорят о том, насколько корейские читатели и русисты оценивают и осознают уникальность творчества Булгакова.

Однако большой интерес к творчеству Булгакова не всегда означает, что читатели, говорящие на ином языке, в полной мере понимают мир оригинального произведения и любят его. Ведь художественное произведение не столько информирует о том, что в нем происходит, сколько функционирует как эстетический объект. Перед нами возникает такой

вопрос: насколько можно воспринимать художественный перевод как целостное литературное произведение? Можно ли представить мир произведения в отрыве от словесного воплощения? Ведь речь идет о переводе – искусстве слова. «Белая гвардия» Булгакова – это роман с огромным внешним и внутренним контекстами. На корейском языке переданы прежде всего содержательные моменты произведения: персонажи, сюжет как система событий, обстановка действия и пр. Но разве можно передать чувство и истинный смысл оригинала?

Подобную проблематику затрагивали не только литературоведы, но и лингвисты, с точки зрения которых одной из характерных черт развития языкознания во второй половине XX века явилось становление нового направления лингвистических исследований – лингвистики перевода (Комиссаров 1978:3). Р. Якобсон в своей статье утверждал, что «широко распространенная практика межъязыковой коммуникации, в частности переводческая деятельность, должна постоянно находиться под пристальным наблюдением лингвистической науки» (Якобсон 1978:18). Следовательно, в лингвистической теории перевода ко второй половине 60-х годов художественный перевод рассматривался в понимании его взаимоотношений со всей остальной разнообразной переводческой деятельностью.

Среди лингвистов 50-60-х годов наибольшим авторитетом в переводческих вопросах пользовался Ж. Музен. Он последовательно утверждал, что перевод – всегда языковая операция. В работе «Die Übersetzung. Geschichte, Theorie, Anwendung» он изложил свою мысль о художественном переводе, особенно важную для нашей статьи. Ученый писал, что «каждая страница переводимого романа находится в контексте всего произведения, и у романа есть свой контекст, а именно – творчество писателя; и у творчества писателя, в свою очередь, есть свой контекст – совокупность произведений романистов его времени; кроме того, у каждого романа есть современный ему контекст, то есть совокупность всех современных романов всего мира <...>» (Топер 2001:135-136). Такая тенденция переводоведения, как у Музена продолжалась в 60-70-е гг. И «теория перевода шла в русле широко распространившегося интереса к понятиям «текст» и «контекст», захватившего многие области гуманитарных наук» (Топер 2001:154).

Итак, нам необходимо рассматривать понятия «текст» и «контекст» с точки зрения литературоведения. Контекст – это один из терминов, производных от слова «текст», наряду с такими, как подтекст и интертекст. «Контекстом литературного произведения называют прямо или косвенно связанную с ним безгранично широкую сферу литературных фактов и внехудожественных явлений» (Хализев 1999:408). С другой стороны, за словом «текст» стоит несколько разных, хотя и взаимосвязанных значений. Но наиболее укоренено в литературоведении представление о тексте как о строго организованной последовательности речевых единиц. Обсуждая вопросы теоретической поэтики, Ю. М. Лотман подчеркивал необходимость отличать понятие «текст» от понятия «произведение». В начале 1970-х годов ученый писал: «Следует решительно отказаться от представления о том, что текст и художественное произведение – одно и то же. Текст – один из компонентов художественного произведения» (Лотман 1972:24-25). Как показывает ряд терминов, связанных со словом «текст» – «подтекст», «контекст» и «интертекст», – в отличие от «художественного произведения».

жественного произведения», «текст» имеет отношение к сознанию и личностному началу автора.

Тексты, рассматриваемые как явления семиотические и определяемые как «связные знаковые комплексы» (Бахтин 1979:281), в гуманитарной сфере философско значимы и лично окрашены. Подчеркивая авторское начало, строили свои теории текста крупные русские ученые: М. М. Бахтин и Ю. М. Лотман. В работе «Проблемы текста в лингвистике, философии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа» (конец 1950-х – начало 60-х годов) Бахтин рассматривал текст как «первичную данность и исходную точку гуманитарной дисциплины». Характеризуя текст как высказывания, которые имеет субъект, автор, ученый сосредоточил свое внимание на «диалогических отношениях между текстами и внутри текста». Он видел смысл текста в том, «что имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории». При этом Бахтин назвал «истинно творческим текстом» такой текст, который являл собой «свободное <...> откровение личности» (Бахтин 1979:282-283,285,292).

С иной позиции о тексте как явлении гуманитарном и культурном говорил Лотман. Рассматривая культуру как «механизм роста информации», как «совокупность текстов или сложно построенный текст», ученый утверждал, что он истинен по сути. Лотман подчеркивал, что участники общения на текстовой почве резко отделены друг от друга: создатели текстов высказывают некие истины в малопонятной для других форме. По мнению ученого, «чтобы восприниматься как текст, сообщение должно быть не- или малопонятным». Далее он утверждает, что «для того, чтобы быть взаимно полезными», участники коммуникации должны «разговаривать на разных языках» (Лотман 1992:45,134-146). Таким образом, Лотман трактует текст, опирающийся на его перевод и на творческое толкование, как содержательно открытый и многозначный.

Учитывая суждения М. М. Бахтина и Ю. М. Лотмана, В. Е. Хализев правомерно говорит, что «текст как феномен культуры в его наиболее полной и яркой явленности – это ответственное речевое действие, способное и призванное «работать» (функционировать) далеко за пределами времени и места его возникновения, а потому тщательно продуманное и отшлифованное его создателем» (Хализев 1999:410-411). Поэтому принадлежащий гуманитарной сфере текст является носителем устойчивых и стабильных, внеситуативно значимых идей, тех или иных общественных групп людей и отдельных личностей. Таким образом, «именно тексты позволяют потомкам узнать мысль людей предшествующих эпох, именно они осуществляют преемственную связь поколений» (Хализев 1999:411). В этом истинное назначение текста.

На протяжении последней четверти века возникла также концепция текста, решительно отвергающая традиционные и привычные представления о нем. Эта теория текста принадлежит французскому постструктурализму, лидер этого направления Ж. Деррида недавно говорил: «Для меня текст безграничен. Это абсолютная тотальность. «Нет ничего вне текста». Это означает, что текст – не просто речевой акт» (Хализев, 1999:413). Текстом, как видно, названо здесь абсолютно все, что может быть воспринято человеком.

В 70-е годы, решительно отказавшись от структуралистской позиции, Р. Барт, стоя на стороне постструктурализма, резко противопоставил друг другу художественный текст и художественное произведение. По мнению

ученого, произведение, являющее собой некое единство, – это «готовый, завершённый, внутренне упорядоченный объект, имеющий смысловую доминанту и организованный для воздействия на адресата». Говоря о том, что литературное произведение возникает как отклик и реплика на «чужие высказывания», Барт подчеркивает его взаимную соотнесенность. Так, по его мнению, не существует ни одного высказывания вне его взаимодействия с другими высказываниями. Следуя за Бартом, можно сделать вывод, что отдельные произведения обретают смысловую полноту именно в силу того, что «все они находятся в общем гипертекстовом пространстве».

Что касается текста, то Барт понимает его как «память, в атмосферу которой, независимо от своей воли, погружен каждый писатель». Следовательно, представляя сложное, многократное переплетение множества разнородных кодов, культура в данном отношении может быть определена как Текст (с прописной буквы у Барта), в который вплетается каждое новое произведение – высказывание. Таким образом, ученый рассматривает Текст как «необходимое условие возникновения произведения». «Текст – это культурная память произведения» (Косиков 2000:35-39). Из этого факта мы можем увидеть двойственное отношение между произведением и Текстом. С одной стороны, любое произведение без текста существовать не может. С другой, однако, произведение не является пассивным продуктом Текста.

Подобная переоценка значения термина «текст» не всегда приемлема, но она оказывается весьма плодотворной для анализа художественной литературы, в частности перевода, поскольку, будучи продуктом текста, художественное произведение содержит в себе множество кодов и зачастую «взаимонепереводимые» культурные языки. Именно в этом заключается сложность художественного перевода. «Чтобы художественное произведение сохранило силу своего эстетического воздействия на читателя, надо переводить не просто слова и словесные конструкции подлинника словами другого языка, а переводить образ образом» (Топер 2001:146).

Типологическое сопоставление разных литератур, в частности русской и корейской, в связи с проблемой художественного перевода, на наш взгляд, является исследовательски перспективным в изучении творчества Булгакова. Художественный перевод одной литературы на язык другой способствует расстановке теоретических акцентов при изучении творчества писателя. Опираясь на сравнительное литературоведение, можно обнаружить различие образных и языковых структур между оригиналом и его переводом.

Перевод «Белой гвардии» на корейский язык можно оценивать как первую серьезную переводческую работу по творчеству М. Булгакова в Корее, поскольку первый перевод романа «Мастер и Маргарита» трудно считать удачным. Однако, несмотря на логично-убедительную и объективную достоверность воссоздания предметной изобразительности, перевод «Белой гвардии» не представляет собой художественно-эстетической целостности. Роман «Белая гвардия» широко известен своей темой столкновения личного существования с «исторической судьбой». Поэтому в романе изображены исторический масштаб того времени и отношение персонажей к нему.

В начале романа, описывая «изразцовую печку» в квартире Турбиных, Булгаков знакомит читателей с биографическими и историческими фактами. Перед глазами читателей «записи и рисунки, сделанные в раз-

ное время восемнадцатого года рукою Николки». Рассмотрим некоторые из этих записей:

« Если тебе скажут, что союзники спешат к нам на выручку, – не верь.

Союзники – сволочи.

Бей Петлюру!

1918 год, 30-го января»

Прежде всего, серьезный недостаток данного перевода состоит в отсутствии достаточных комментариев. На последних двух страницах книги переводчик дает краткий обзор содержания романа. Но в нем нет объяснения того, кто такие союзники и кто такой Петлюра. Тем более, если эти записки сделаны Николкой, то они определяют, естественно, какое отношение имеют наши герои к данным событиям той эпохи. Записки являются именно голосом персонажей. Они полны самого глубокого смысла и значения. Но корейские читатели, не имея конкретной информации о данных исторических персонажах и времени, далеко не всегда понимают и чувствуют эмоциональную окраску этих записей.

Обратимся к еще одной записи:

«Леночка, я взял билет на Аиду» (Булгаков 1989-1990:184-185)

Кроме «Аиды» в романе упоминаются также другие популярные оперы классического репертуара: «Фауст», «Пиковая дама» и «Ночь перед Рождеством», «Гугеноты», «Кармен», «Нерон». Как известно, Булгаков страстно любил оперу и, по воспоминаниям его первой жены Т. Лаппа, больше всего он любил «Фауст» и «Аиду». Без комментария корейские читатели не имеют понятия, почему автору романа важна эта фраза, и какой смысл содержится в ней. Следовательно, в данном переводе биографические и исторические контексты не вызывают никаких ассоциаций у читателей и, таким образом, они полностью теряют замысел автора оригинала. Проблема в том, что такие примсры можно найти на всем протяжении переводного текста.

Произведение Булгакова замечательно живописной яркостью стиля и, прежде всего, многозначностью интонационной выразительностью диалогов. В этой связи для нас представляет интерес сопоставление диалогов в переводе и в оригинале. Рассмотрим следующие диалоги Лариосика и Мышлаевского:

« – Вы играете?

Лариосик покраснел, смутился и сразу все выговорил, и что в винт он играет, но очень, очень плохо... Лишь бы его не ругали, как ругали в Житомире податные инспектора... Что он потерпел драму, но здесь, у Елены Васильевны, оживает душой, потому что это совершенно исключительный человек, Елена Васильевна, и в квартире у них тепло и уютно, в особенности значительны кремовые шторы на всех окнах, благодаря чему чувствуешь себя оторванным от внешнего мира... А он, этот внешний мир... согласитесь сами, грязен, кровав и бессмыслен.

- Вы, позвольте узнать, стихи сочиняете? – спросил Мышлаевский, внимательно всматриваясь в Лариосика.

- Пищу, – скромно, краснея, произнес Лариосик». (Булгаков 1989-1990:359)

Здесь можно отметить два момента. Во-первых, несколько фраз переводчик перевел вольно. Например, вместо «сразу все выговорил» – «ответил» и вместо «потерпел драму» – «испытывал тяжесть». В этом отрывке, хотя повествователь опосредованно передает речь Лариосика, сохраняются лексика и выражения, которые принадлежат самому Лариосику. Примеры можно привести такие, как «очень, очень плохо...», «Лишь бы его не ругали, как ругали в Житомире податные инспектора...», «потерпел драму», «оживает душой», «кремовые шторы», «внешний мир» и т.д. Поэтому, чтобы читатели увидели Лариосика таким, как он есть, требуется тонкое внимание к переводу этих выражений. В этом отношении «сразу все выговорил» нельзя переводить так, как «ответил». Потому что «ответил» – это нейтральное выражение, оно ничего не рассказывает о характере Лариосика, беззащитного и наивного. Во-вторых, существуют выражения, которые переводчик просто пропустил, такие, как «чувствуешь себя» и «согласитесь сами». Здесь мы слышим звучание живого голоса человека в повествовании. Голос принадлежит самому Лариосику и/или автору. Таким образом, повествователь, произнося фразу собственным голосом, пытается участвовать в диалоге как с самим героем, так и с читателем. Подобный прием очень характерен для Булгакова. Но, к сожалению, в переводе мы не можем его почувствовать.

Вышеприведенные примеры, связанные с отдельными недостатками перевода, появились по простой причине: корейское и русское письмо не совпадают в своем буквенном обозначении. Стиль переводной литературы должен в целом соответствовать национальному характеру корейской культуры. Художественное произведение – это устойчивая образная структура художественного творчества писателя, который живет в своей «культурной памяти». Мир произведения писателя находится в общем «интертекстовом пространстве». Поэтому перевод, хотя и объективно-достоверный, все же не проникает в художественную глубину содержания оригинала. Иными словами, любой литературный перевод не может абсолютно полно передать художественно-эстетическую оригинальность переводимого на чужой язык произведения.

Однако, несмотря на все проблемы и сложности, перевод является одним из самых важных средств межнациональной и межкультурной коммуникации. Перевод – это продолжение диалога, его расширение и бесконечность. Следует согласиться с Г.-Г. Гадамером, стремящимся утверждать «диалогическую» картину мира, в котором «понимание» и «толкование» достигаются благодаря языку и через «беседу», «разговор», перевод и все, что с ним связано, приобретают универсальный смысл (Топер 2001:178). Но для того, чтобы выполнять свою миссию – коммуникативную роль, – переводной текст должен рассматриваться как совокупность текстов переводимого произведения и собственно переводного текста, воспринимаемых в контексте взаимодействия двух национальных литератур в их историческом развитии. Только лишь в таком случае перевод в системе сравнительного литературоведения в иноязычной среде представляет собой вновь созданную художественную ценность и вырывается за пределы плоскостного понятия «текст» к более объемным категориям художественного образа.

Литература

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

- Булгаков М.А. Собр. Соч. В-5т. М., 1989-1990. Т.-1.
 Илюшин А.А. Перевод художественный // Введение в литературоведение. М., 1999.
 Комиссаров В.Н. Перевод как объект лингвистического исследования // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978.
 Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Л., 1972.
 Лотман Ю.М. Избр. статьи. В 3т. Таллинн., 1992. Т.1.
 Топер П.М. Перевод в системе сравнительного литературоведения. М., 2001.
 Федоров А. Окно в другой мир // Поэтика перевода. М., 1988.
 Французская семиотика : От структурализма к постструктурализму / Пер. с фр. с вступ. ст. Г. К. Косикова. М., 2000.
 Хализев В.Е. Текст // Введение в литературоведение. М., 1999.
 Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978.

О.Ю.Лобанова

ОТРАЖЕНИЕ ИНТОНАЦИИ СТИХОТВОРНОЙ РЕЧИ В ВОКАЛЬНОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Близость поэзии и музыки, особая «проницаемость» границ между ними позволили Е.Эткинду шутливо заметить: «У поэзии и музыки меньше общего, чем принято думать, и гораздо больше, чем кажется» (Эткинд 1998). Не случайно певчие, вокальное интонирование постоянно используется на занятиях с изучающими русский язык и неизменно вызывает у них живой интерес.

Теоретическому осмыслению этой темы посвящена, в частности, статья И.В.Коробушкина «Интонация стиха и интонация песни» («Слово. Грамматика. Речь» 1999). «Композитор, создавая музыку на стихи того или иного поэта, а тем более на общепризнанные стихи Пушкина, должен совместить интонационный и мелодический рисунки так, чтобы они сливались наиболее естественно». По мнению автора, «наиболее точно передают особенности русского стиха те романсы, в которых композитор, сознательно или интуитивно, следует законам синтагматического членения русской речи, верно передает музыкальными средствами движение тона в различных типах русской интонации и точно выделяет место интонационного центра». (Коробушкин 1999: 175).

Пропорции общего и различного, конкретные механизмы связи музыки и стиха по-разному видятся разным авторам, но общим для всех исследователей является ощущение естественности и органичности их взаимодействия. «Связь «текст – подтекст – музыка», – пишет музыковед Е. А. Ручьевская, – может быть очень сложной, гибкой, далеко не всегда прямолинейной, но она в художественном произведении *никогда не бывает произвольной*. Именно этим и объясняется то обстоятельство, что хотя на один и тот же текст могут быть написаны разные произведения, в каждом из них мы найдем связь музыки с текстом, выраженную в той или иной форме». (Анализ вокальных произв. 1988: 7).

По наблюдениям стиховедов, речевые интонационные конструкции в стихотворной речи в значительной степени нивелируются; вопрос об интонационных центрах (или логических акцентах) не имеет однозначных решений. «В практической речи, – как пишет В.М.Жирмунский, – на

вопрос: «Что это шумит?» – мы отвечаем: «*Это лес шумит при звуке ветерка* – с отчетливым динамическим и интонационным выделением слова «лес» и менее сильным слова «ветерка»; или на вопрос: «Что там на небе светлеет?» – отвечаем с таким же выделением: «*Месяц плывет по небу*». В лирическом стихотворении мелодического типа отношения гораздо менее отчетливы; чтению Б.М.Эйхенбаума: «*Месяц зеркальный плывет по лазурной пустыне...*» – можно противопоставить другое: «*Месяц зеркальный плывет по лазурной пустыне...*» – или даже: «*Месяц зеркальный плывет по лазурной пустыне...*», так как логическая дифференциация, выделяемая ударением и повышением, отсутствует и вообще интонационные контрасты ослаблены» (Жирмунский 1977: 82).

В стиховедческой литературе исследуются не только общие свойства звучания стихотворной речи, но и дается более детализированная классификация интонационных типов русского стиха, представляющая, на наш взгляд, особый интерес для исследования «пограничной области» между звучанием стихотворной речи и собственно музыкальным интонированием.

В книге Б.М.Эйхенбаума «Мелодика русского лирического стиха» (Эйхенбаум 1969) выделены три интонационных типа – «декламативный», «напевный» и «говорной». Автор ставит также проблему композиционной функции мелодики стиха, хотя исследует эту функцию только в стихах напевного типа.

Ответом на работу Б.М.Эйхенбаума стала книга В.М.Жирмунского с аналогичным названием.

Мелодика речи, даже и «выровненная» («выпрямленная») ритмом, эмоционально нейтральна. Существует, как пишет автор, «принципиальный вопрос – в какой мере различные приемы синтаксической интонации: симметрия, повторение, кадансирование и пр. – действительно делают стихотворение напевным? Теоретически вполне допустимо обратное мнение: в напевной лирике меняется общая манера интонирования независимо от той или иной синтаксической системы интонации... Вопрос этот совпадает с другим: действительно ли, как думает автор, указанные им интонационно-синтаксические приемы исключительно свойственны напевной лирике, или они встречаются и в декламативной, разговорной и т. д.? В книге Б.М.Эйхенбаума элемент сравнительный отсутствует почти сполна, и потому мы легко можем приписать особенностям мелодической лирики те явления, которые встречаются во всякой стихотворной речи вообще. В самом деле, известное движение интонации и в этом смысле чередование или смена повышений и понижений присутствуют во всякой звучащей речи. В поэтическом языке, в связи с упорядочением метрического строя и распределением синтаксических групп в постоянных границах стиха, периода и строфы, самое мелодическое движение укладывается в известную систему. При синтаксических повторениях, параллелизме и т. д., которые встречаются во всякой лирике, система становится отчетливой. Обозначает ли это, однако, развитие мелодического стиля или напевного исполнения?» (Жирмунский 1977: 82). Как видим, автор склонен понимать композиционную функцию мелодики стиха шире, чем Б.М.Эйхенбаум, усматривая ее присутствие в стихах вообще, а не только в напевных.

Другой момент, вызвавший критику В.М.Жирмунского, – отказ Б.М.Эйхенбаума от лингвистического (фонетического) описания выде-

ленных им интонационных типов стиха. «Я представляю себе возможность существования двух стихотворений, совершенно одинаково построенных в ритмическом и синтаксическом отношении, с вполне тождественным расположением повторов и т.д., одно из которых будет звучать напевно, а другое риторически или разговорно, в зависимости от смысла и общей эмоциональной окраски. Синтаксическая интонация и в том и в другом случае будет тем нейтральным фоном, который получает различную окраску в зависимости от смысла стихов». (Жирмунский 1977: 86).

По мнению В.М.Жирмунского, различие между тремя типами лирики, выделенными Б.М.Эйхенбаумом, сводятся «не столько к присутствию или отсутствию развитой синтаксической системы интонации, сколько к различной манере интонирования», которая, в свою очередь, «зависит прежде всего от смысла слов, точнее – от общей смысловой окраски или эмоционального тона речи, а следовательно – от художественно-психологического задания, осуществляемого в единстве приемов стиха». (Жирмунский 1977: 89-90). Иллюстрации «манер интонирования», приводимые автором, действительно не сводятся к мелодике, а включают более широкий комплекс интонационных средств (в особенности тембр и динамику), причем, в некоторой целостности, которую мы бы назвали **типом звучания** стиха. Так в анализе стиховедческих работ об интонации вырисовываются два значимых, взаимосвязанных (хотя и достаточно автономных) свойства звучания стихотворной речи: а) тип звучания; б) интонационная композиция. Благодаря этим свойствам стихотворная речь оказывается в основном «подготовленной» к тому, чтобы «стать музыкой» – быть интерпретированной музыкально.

Классификация Е.М.Эйхенбаума приобретает несколько иной вид в работах В.М.Холшевникова (Холшевников 1991). Пользуясь близкими понятиями, автор выделяет два основных типа стиха – напевный и говорный. Основанием становится структурный критерий – синтаксическая симметрия (в первом случае) и асимметрия (во втором). В каждом типе выделяются также две основные разновидности; в напевном типе различаются песенный и романсовый стих, в говорном – ораторский и разговорный.

В этом новом варианте классификации, как нам представляется, смешались выделенные ранее критерии. Так, синтаксическая симметрия/асимметрия (композиционный критерий) понимается Холшевниковым как главное различие напевного и говорного стихов, тогда как (по В.М.Жирмунскому) напевным или говорным стих делает интонационная манера (или «психологическое задание»); различие между двумя разновидностями напевного стиха – песенным и романсовым – композиционное (в первом случае ритмо-интонационной «моделью» является строфа, во втором – более сложное построение, интонационный период), а между ораторским и разговорным (разновидностями говорного типа) – «психологическое».

Очевидно (даже по звучанию терминов), что в стиховедческих интонационных концепциях речь идет о явлениях, чрезвычайно близких к музыке, прямо указывающих на смысловые и структурные параллели между музыкой (особенно вокальной) и поэзией, стихотворной речью. Представляется естественным взглянуть на стиховедческие метафоры («мелодика стиха» и «музыка стиха») с позиций самой музыки.

Под музыкальной стороной стихотворения нередко имеют в виду некий интонационный, ритмо-мелодический прообраз стихотворения, возникающий в сознании поэта раньше собственно словесной ткани стиха. Нечто подобное, на наш взгляд, происходит и в сознании композитора в процессе рождения музыкальной интерпретации стиха.

Интонационный прообраз представляется нам «незримым режиссером» двух – разделенных во времени, но единых по внутренней сущности – творческих процессов, результатом которых становится вокальное произведение. Его «присутствие» в музыкально-поэтическом тексте может быть выявлено с помощью используемых нами далее интегрированных понятий: «тип звучания» и «интонационная композиция». Первое из них характеризует способ формирования звучания в его единстве, обусловленном смыслом. Второе – развертывание звучания во времени, его композиционные очертания.

Позволим себе несколько упорядочить стиховедческую классификацию интонационных типов стиха, опираясь на выделенные критерии. По типу звучания, на наш взгляд, различаются выделенные Б.Эйхенбаумом ораторский, напевный и говорный стихи; по интонационной композиции – песенный, романсовый и прозаизированный (так мы назвали те стихи, в которых в значительной степени присутствует интонационная асимметрия, уподобляющая их звучание прозаической речи).

Типы звучания

По мнению В.М.Жирмунского, «последнее слово» в разрешении спорных вопросов интонации стиха должно принадлежать лингвистике, которую Б.М.Эйхенбаум «оставил в стороне». Воспользуемся опытом лингвистики для характеристики типов звучания стиха.

Л. Целлитис (Целлитис 1974) так описывает «эмотивные интономы» – голосовые средства выражения эмоций в речи: «тнев» – «темный» тембр (грудной регистр), прирост шумовых элементов, дрожание голоса, энергичный выдох, сильный приступ, увеличение интенсивности; «нежность» – светлый, теплый тембр; «печаль» – бедность обертонов в спектре, монотонность, однообразие мелодического строя, «темный» подавленный тембр; «презренис» – тембр, порождаемый своеобразным положением губ и мышц носа и расположением мелодии в нижнем диапазоне голоса; «равнодушие» – тупость, сухость, холодность в окраске голоса (близко «печали»), уменьшение количества обертонов в спектре, снижение интенсивности; «радость» – светлая, теплая окраска голоса, широкий диапазон мелодии, увеличение длительности ударных гласных, высокий тон, «скачущий» характер мелодии. (...).

Как мы видим, «эмотивные интономы» представляют собой целостные характеристики звучания речи, обусловленные ее эмоциональным подтекстом (по В.М.Жирмунскому, «психологическим заданием»). Совокупность акустических характеристик каждой интономы образует единый взаимосвязанный комплекс. Специфика каждого типа звучания, выражающего некоторое эмоционально-смысловое значение, опирается на единую «установку» или «настройку» голосового аппарата, на *моторное ощущение*: связь звучания и его значения опосредуется голосообразующей моторикой.

Вслушаемся в звучание следующих стихотворений:

Вставайте! Вставайте! Вставайте!

Работники и батраки!
Зажмите, косарь и кователь,
Винтовку в железо руки! (В.Маяковский)

Я тебе ничего не скажу
И тебя не встревожу ничуть,
И о том, что я молча твержу,
Не решусь ни за что намекнуть. (А.Фет)

Подъезжая под Ижоры,
Я взглянул на небеса
И вспомнил ваши взоры,
Ваши синие глаза. (А.Пушкин)

Ясно осязаемые различия в эмоциональном строе приведенных стихотворений (в «психологическом задании») внутренне мотивируют и различия в их звучании. Стихотворение Маяковского звучит как призыв: «Речь, обращенная к большой аудитории и рассчитанная на большую силу легких» (В.Ф.Огнев). «Установка на воздействие» определяет и манеру произнесения стиха; его «тип звучания» определяет «интонация приказа»: повышенная интенсивность звучания, раздельное, четко акцентированное произнесение слов, большая крутизна мелодических интервалов, «твердый» тембр, напряженность артикуляционного аппарата.

Звучание стихотворения Фета характеризует «интонация нежности» – с ее «светлой и теплой окраской звука, его протяжностью и напевностью».

Пушкинское стихотворение проникнуто мягкой иронией. Шутливый тон стихотворения предполагает непринужденную разговорную интонацию: довольно подвижный темп, более широкие, чем в напевном стихе, мелодические скачки (особенно заметно выделяются «игривые» мелодические взлеты на словах «Под Ижорь» в первой строке и «вспомнил» в начале третьей) – исчезает «напевная монотония».

Каждый из трех интонационных типов стиха связан с определенной жанровой сферой: ораторский стих – это ода и гражданская поэзия; напевный – «чистая» лирика (пейзажная, любовная и т.п.); говорной стих – сфера иронического, сатирических тенденций в русской поэзии.

Таким образом, перед нами три интонационных типа стиха (выделенных Б.М.Эйхенбаумом), с довольно постоянными акустическими характеристиками (обусловленными содержанием или, по В.М.Жирмунскому, «психологическим заданием»).

Как же «реагирует» музыка на тип звучания стиха?

О тембровых свойствах вокального звучания, предполагаемого композитором, можно судить по специальным авторским указаниям: например, *dolce* («нежно»), *cantabile* («певуче») и др. Указания громкости (*f*, *p*, *mf* и др.), несмотря на их относительность, также позволяют судить об авторских намерениях. Наконец, в музыкальных (нотных) текстах существуют также специальные обозначения темпов. Совокупность данных указаний позволяет судить о вокальной интонационной манере, соответствующей композиторскому восприятию типа звучания стиха-образца. Так, в музыкальных интерпретациях ораторского стиха, как правило, имеются динамические (громкостные) указания *mf*, *f* или *ff*, то есть, на «верхний» участок громкостного диапазона голоса, тогда как в

музыкальных отражениях напевного стиха, напротив, преобладает тихая звучность (*p, pp, mp*).

Наблюдается различие в темповых указаниях между произведениями, связанными с разговорным и напевным стихом: в первых преобладает зона подвижных темпов ($\text{♩}=138-144$), во вторых – более сдержанных (от $\text{♩}=56$ до $\text{♩}=138$ по метроному).

Иными словами, музыкальный (нотный) текст в значительной степени конкретизирует те особенности типа звучания, которые в стихотворном тексте лишь представляются, но никак не фиксируются.

Однако, те особенности звучания, о которых здесь говорится (тембр, громкость, темп) не являются собственно музыкальными (и часто именуются неспецифически музыкальными). Типы звучания – это некие домузыкальные интонационные прообразы, оказывающие формирующее воздействие на специфически музыкальные средства: мелодию (ее ритмический и звуковысотный рисунок), гармонию, фактуру и т.д. Так например, ритмическая фигура, называемая «пунктирным ритмом» ($\text{♩} \text{♩} \text{♩}$) чрезвычайно характерна для мелодий, воспроизводящих звучание ораторского стиха, и почти не встречается в других типах. Это объясняется акцентобразующими возможностями данной ритмической фигуры: короткий ритмический предыкт способствует более яркому, отчетливому выделению следующего за ним долгого звука (особая динамическая выделенность ударных слогов, как упоминалось, характерна для ораторской интонации).

В мелодиях напевного типа, напротив, избегаются короткие длительности, которые невозможно протянуть: именно длящиеся, «тянущиеся» звуки, плавно «переливающиеся» один в другой позволяют проявиться специфике напевного интонирования – собственно пения, кантлены (от итальянского *cantare* – «петь»).

В ритмике вокальных мелодий, воспроизводящих звучание разговорного стиха, используются краткие ровные длительности, имитирующие подвижный темп разговорной речи (такие мелодии обычно называют речитативными).

Не вдаваясь далее в подробное описание, сформулируем общую закономерность: тип звучания является важным связующим звеном между стихом и его музыкальным прочтением.

Интонационная композиция

Наиболее простым является **цесенный** тип интонационной композиции, характеризующийся (и по Б.М.Эйхенбауму, и по В.Холшевникову) интонационной завершенностью строфы.

ЗИМНЯЯ ДОРОГА

Сквозь волнистые туманы

Пробирается луна,

На печальные поляны

Льет печально свет она.

По дороге зимней, скучной

Тройка борзая бежит,
Колокольчик однозвучный
Утомительно гремит.

Что-то слышится родное
В долгих песнях ямщика:
То разгулье удалое,
То сердечная тоска ...

Ни огня, ни черной хаты ...
Глушь и снег ... Навстречу мне
Только версты полосаты
Попадаются одне.

Каждая строка стихотворения воспринимается как единая и целостная ритмико-мелодическая единица; лишь немногие строки содержат внутренние цезуры, что, в целом, не нарушает общую тенденцию. Внутреннее интонационное единство строки, как и ее отчлененность паузами, обусловлены синтаксическим строением стиха: каждая строка представляет собой единое словосочетание, логически отчленяемую часть предложения. Принцип синтаксического и смыслового (а значит, и интонационного) единства строки в приведенных строках нарушен лишь однажды (цезура внутри строки "Глушь и снег ..." с последующим переносом, воспринимаемым в данном случае, на фоне общей тенденции согласования синтаксиса с метром, как исключение).

Масштабы строк соизмеримы по количеству слогов, соизмеримы и интонационные отрезки, соответствующие строкам. Имеется и другой признак интонационного подобия строк: их устремленность к концу, своего рода «ямбичность». Речь идет о свойственной стихам тенденции усиления акцента последней стопы в строке – так называемой константе. Особое положение константы связано с тем, что она всегда является ударной, в отличие от других стоп, в которых метрические ударения могут отсутствовать (пиррихий). В анализируемом стихотворении в каждой строке имеется 2-4 ударения, расположение которых в разных строках различно. Константное же ударение присутствует всюду, выделяясь, кроме того, качественно – наибольшей тяжестью акцента (Л. Златоустова отмечает в стихах замедление темпа произношения к концу строки, увеличение длительности заключительных слогов, в частности, слога, несущего константное ударение).

Кроме того, в анализируемом стихотворении наблюдается смысловая и, как следствие этого, интонационная завершенность строф: каждое четверостишие заканчивается точкой. Каждая строфа представляет законченное предложение, при этом каждая имеет свою "тему" – какую-либо деталь описываемого пейзажа (в 1-ой – "луна", во 2-ой – "тройка", и т.д.). Прислушаемся к звучанию стихотворения: при всем допустимом разнообразии мелодического движения (речь идет о речевой мелодии) заметна общая тенденция: нечетные строки имеют восходящую интонацию незаконченности, четные – нисходящую, причем в заключительных

– четвертых строках – это нисходящее движение имеет более завершённый характер.

Обратим внимание еще на один элемент интонационного подоби́я стро́ф: третья строка в каждой стро́фе является интонационным центром, мелодия в ней поднимается на наибольшую (в пределах стро́фы) высоту. Это не означает полного сходства интонационной структуры стро́ф. Тем не менее, тяготение к описанной структуре как некоей интонационно-ритмической модели ощущается в стихотворении сильнее, чем тенденция к интонационному обновлению. «Симметрия ритмико-синтаксического строя порождает симметричность расстановки и силы пауз. После начального стиха каждого периода, т. е. первого и третьего стихов четверостишия, возникает пауза определенной силы (условно говоря, равная паузе после запятой); после каждого периода, т. е. после второго стиха стро́фы, – более сильная пауза (условно говоря, как после точки с запятой); конец четверостишия, завершение темы – самая сильная пауза (условно говоря, как после точки)». (Холшевников 1991: 142-143).

Отметим еще одну особенность звучания стихотворения. Каждая стро́фа, как упоминалось, дополняет общую картину, нарисованную по-этом, новыми деталями, однако, эти детали, бесспорно, подчинены общему настроению, господствующему в стихотворении. Это единство настроения обуславливает и относительную неизменность интонационных средств: темпа речи, среднего уровня громкости, тембра голоса; для неожиданных, значительных изменений какого-либо из этих параметров интонации просто нет оснований. Интонирование стихотворения предполагает сохранение первоначального темпа, громкости, тембра, то есть, относительную неизменность типа звучания.

Рассмотрим два произведения, написанные на текст пушкинской "Зимней дороги": романсы Алябьева и Свиридова (нотные примеры 1, 2).

Первый из них написан в куплетной форме, приведенный фрагмент второго – его первая часть – тоже представляет собой куплетную форму. В обоих случаях куплет (период) является музыкальным аналогом стихотворной стро́фы, совпадая с ней по протяженности и степени законченности. Аналогии со стро́фой наблюдаются и во внутреннем строении куплета: масштабная симметрия строк отражается в равенстве мелодических фраз (в романсе Алябьева это 4-х тактовые построения, у Свиридова – двутакты).

Однако, важнейшую роль в музыкальном воссоздании стро́фы – интонационной модели стиха-прообраза – принимает на себя не столько мелодия вокального произведения, сколько его **гармония**. Именно гармония становится функциональным аналогом интонационно-мелодической композиции песенного (стро́фического) стиха. Процесс гармонического развития, «встраиваясь» в контуры интонационно-стиховой модели, в свою очередь, оказывает организующее, структурирующее действие на развертывание всей музыкальной ткани.

Гармоническое движение осуществляется «шагами» равной протяженности (чаще всего, двутактными), соответствующими длине стихотворной строки; именно гармония принимает на себя отмечавшуюся внутреннюю «ямбичность» стихотворной строки, ее «тяготение» к концу, к константе.

Мелодия в обоих романах строится так, что на сильные доли часто попадают безударные слоги (в строке "На печальные поляны" – на сильную долю в обоих случаях приходится пирихий на последнем слоге слова "печальные"). Гармония же, прижимая на себя и подхватывая «ритмический гул» стиха, до некоторой степени освобождает мелодию от буквального следования за акцентной структурой стихотворной строки.

То же можно сказать и об отражении мелодической структуры строфы: кульминационная третья строка выделяется наибольшим гармоническим напряжением: в романсе Свиридова это впервые появляющаяся субдоминанта, у Алябьева – появление параллельного мажора (разумеется, о гармоническом «напряжении» здесь можно говорить лишь относительно, учитывая малые размеры формы). Вокальная мелодия в обоих романах, в сравнении с мелодическим контуром стихотворной строфы, движется «не по правилам»: 3-я строка отнюдь не является мелодической вершиной, зато в четных строках (которым в речевом интонировании свойственно нисходящее движение) вокальная мелодия имеет восходящий рисунок. Однако, благодаря гармонии, «соблюдающей условия», задаваемые интонационно-мелодической композицией стихотворной строки, это не воспринимается как нарушение стиховых закономерностей.

Песенный куплет представляет собой завершенную, законченную музыкальную форму, и эта законченность опирается на тонально-гармоническую структуру, на ее естественное и органичное согласование с интонационной композицией песенного стиха.

Приемы построения музыкальной формы, наиболее адекватные природе интонационной композиции романсового стиха, можно найти в вокальном творчестве Чайковского. Стихотворные прообразы своих романсов композитор находил, главным образом, в творчестве таких поэтов, как Фет, А.К.Толстой, Полонский, Майков, то есть, той плеяды поэтов, которой принадлежит особенно большая роль в разработке композиционных особенностей романсового стиха.

Благословляю вас, леса,
Долины, нивы, горы, воды!
Благословляю я свободу
И голубые небеса!
И посох мой благословляю,
И эту бедную суму,
И степь от края и до края,
И солнца свет, и ночи тьму!
И одинокую тропинку,
По коей нищий я иду,
И в поле каждую былишку,
И в небе каждую звезду!
О, если б мог всю жизнь смешать я,
Всю душу вместе с вами слить,
О, если б мог в мои объятия
Я вас, враги, друзья и братья
И всю природу заключить!.. (А.К.Толстой)

В стихотворении Толстого, послужившем основой известного романса Чайковского, ясно ощущается сквозное интонационное развитие, как бы «преодолевающее» строфику. Впечатление нарастания интонационного напряжения возникает благодаря интонации перечисления, охватывающей всю предкульминационную часть стихотворения. Каждое четверостишие, отчетливо ощущаемое как ритмико-композиционная единица, вместе с тем лишено интонационной завершенности, обычно выражаемой мелодическим спадом. Здесь практически нет нисходящего движения стиховой мелодики, напротив, создается впечатление подъема, постепенного завоевания все более высокого уровня тона. И высшей точкой этого нарастания оказывается начало заключительного построения («О, если б мог...»), где восклицательный характер интонации проявляется с наибольшей силой.

Таким образом, наиболее характерной чертой интонационной композиции стихотворения является наличие интонационной, мелодико-динамической «арки», охватывающей его целиком. В эту «арку» естественно и органично «встраивается» музыкальная композиция романса Чайковского.

Романс написан в простой трехчастной форме с развивающей серединой и большой кодой, которая и приходится на кульминационную зону интонационной композиции стиха. Начало этой коды связано со значительным обновлением музыкального материала: тональным сдвигом на тон вниз (в *C-dur*), фактурным и ритмическим контрастом, сменой динамики. Чайковский применяет здесь приемы, типичные для кульминационных зон его симфоний: встречное движение двух пластов музыкальной ткани – нисходящее в вокальной партии и восходящее в одном из голосов фортепианной, полифонизацию фактуры, активное модуляционное движение, затрагивающее далекие тональности. Все средства собственно музыкальной динамики оказываются сосредоточенными в заключительном разделе музыкальной формы, который и в интонационной композиции стихотворения-прообраза является кульминационным.

Как видим, приемы построения музыкальной формы, насыщенной интенсивным и динамичным внутренним развитием, весьма характерные для Чайковского, обнаруживают глубокое внутреннее родство с интонационной композицией романсового стиха. Романсовый тип организации музыкальных средств ориентируется на высший уровень интонационной композиции стиха – интонационный период. Это означает использование таких «дальнодействующих» музыкально-композиционных средств как тональный план формы, варьирование материала, тематический контраст (крупного плана), разработанность т.д. Очевидно, что в данную категорию попадает весьма разнообразный по композиционным и стилистическим свойствам музыкальный материал.

Прозанализированная интонационная композиция стиха находит аналог в декламационной организации музыкальных средств. Используем в качестве иллюстрации романс С.Прокофьева «Здравствуй» из вокального цикла на стихи А.Ахматовой (нотный пример 3).

Здравствуй! Легкий шелест слышишь
 Справа от стола?
 Этих строчек не допишешь –
 Я к тебе пришла.
 Неужели ты обидишь
 Так, как в прошлый раз, -
 Говоришь, что рук не видишь,
 Рук моих и глаз.
 У тебя светло и просто.
 Не гони меня туда,
 Где под душным сводом моста
 Стынет грязная вода.

«Такие стихи не похожи на песню, – считает В.М.Жирумский. – Они воспринимаются как отрывок разговорной речи, интимной и небрежной, намеренно пренебрегающей приемами музыкального воздействия». (Мелодика стиха: 58).

В стихотворении Ахматовой, действительно, ощущается и интонационная асимметрия, и интонационные контрасты, свойственные прозаизированным стихам.

В строчении первого четверостишия обращает на себя внимание краткость и асимметрия синтаксиса: глубокая цезура отчленяет интонационно самостоятельное обращение «Здравствуй!», последующая часть строки объединена со следующей, второй строкой.

В последующих строках характер интонирования несколько меняется. Распределение акцентов становится более равномерным, замедляется темп. Речевая мелодика приобретает большую монотонность. Воспоминание о прошлой обиде вызывает «потемнение» окраски голоса по сравнению с предшествующим беззаботно-светлым звучанием. Исчезает и «короткое дыхание», и асимметрия: все четверостишие интонационно едино и цельно.

Выделяется изменение ритмики и характера интонирования в последнем четверостишии – переход от спокойного и просветленного – к возбужденной и тревожной «скороговорке»: четные строки «уплотнены» по сравнению с соответствующими строками предыдущей части стихотворения, содержат большее количество слогов.

Романс Прокофьева (слово «романс» мы употребляем здесь условно – для краткости, поскольку для вокальных произведений подобного типа в музыковедении используется более адекватное жанровое определение – «стихотворение с музыкой») построен свободно – в так называемой «сквозной форме», состоящей из трех контрастных эпизодов. Смены типа звучания отражены в более детализированных, чем обычно, композиторских темповых и громкостных указаниях (в частности, в необычных, редко употребляемых обозначениях характера звучания (*luminoso, in quieto*)).

Чутко следует за интонационным развитием стиха музыкальная фактура: единство фактурного приема обеспечивает внутреннюю цельность каждого эпизода, а смены фактуры определяют их границы. Партия фортепиано предельно выразительна и тесно связана с развитием внутреннего

психологического «сюжета» стихотворения, с характером вокального интонирования, со звуковыми и зрительными образами текста.

Выразительна и красочна гармония романа. Здесь нет свойственных песенному типу организации ямбических «шагов». Первая же реплика, открывающая романс, звучит на фоне длящегося диссонирующего созвучия (с-c-a-d-fis). Каждое созвучие, сопровождающее мелодию, создает для нее красочную, колористическую «звуковую среду, окутывающую» интонируемый голосом фрагмент стихотворного текста. Этот принцип последовательного сопоставления звукокрасочных «пятен» действует на всем протяжении романа.

Гармония участвует и в создании главного музыкально-образного контраста – противопоставлении заключительного раздела всему предшествующему развитию: ясной и прозрачной диатонике начальных эпизодов здесь противопоставлено острое и напряженное звучание тритона и уменьшенного трезвучия.

Музыка Прокофьева не столько воссоздает структуру стихотворного текста, сколько его психологически иллюстрирует: созвучия могут длиться столько, сколько требуется для «иллюстрации» того или иного фрагмента стихотворного текста. Это и позволяет музыке гибко «вписываться» в интонационную асимметрию прозаизированного стиха.

Декламационный тип организации музыкальной ткани не противоречит напевности как «типу звучания». В вокальной партии могут возникать «островки» напевного звучания, кантилены. В анализируемом романсе такой «островок» возникает во втором эпизоде (на словах «Неужели ты обидишь...»).

Понятие «интонационная композиция» обобщает представления о процессуальной стороне звучания стиха, его временном развертывании. В одних стихотворениях установившийся в начале тип звучания может почти не изменяться, в других – подвергаться постепенным изменениям, затрагивающим лишь некоторые стороны звучания, в-третьих, в процессе развития могут наблюдаться интонационные контрасты, смены и сопоставления разных типов звучания. Звуковая ткань музыки, используя родственные поэзии, способы структурирования, «встраивается» в интонационную композицию стиха-прообраза.

Музыка, по известному определению Б.В.Асафьева, есть «искусство интонируемого смысла». Представляется, что «территория интонируемого смысла» вбирает не только музыку, но, по крайней мере, две формы интонационной деятельности (и интонационного сознания), произрастающие из единого генетического корня: музыку и звучащую речь. Музыка вокальная, связанная со словом, с одной стороны, и речь стихотворная, с другой – хранят память о едином интонационном генезисе в параллелизме жанрово-стилевых и композиционных явлений. Этот параллелизм «со стороны поэзии» подмечен и зафиксирован стиховедческой интонационной типологией; «со стороны музыки» мы пытались осветить его в данной работе.

Общим для обоих искусств «субстратом» интонируемого смысла, представляется интонационная моторика: именно она обуславливает функциональную близость речевых и вокальных типов звучания; ей же принадлежит и структурирующая активность («ритмический гул», по определению некоторых поэтов), конкретизирующаяся в типических формах интонационной композиции стиха и композиционно-ритмических основах музыкальных форм.

Пример 1.

Зимняя дорога



Слова А. ПУШКИНА

А. АЛЯБЬЕВ
(1787-1851)

Andante sostenuto

Голос

Ф. п.

Сквозь холмы, горы, туманы, мы идем, мы идем, мы идем, мы идем.

...ся, луна; за туманами, в сени, луна, мы идем, мы идем.

...чуждым сердцам, летят в чуждым сердцам, летят в чуждым сердцам.

...и в расах, в расах, в расах, в расах.

Allegro vivo

Op. n.

tr pp

pp

1. Сквозь вол . нис . ты я ту ма . ны
2. По до ро . ге злы . ней , скуч . кой
3. Ни ог . ня . ки чер . ной ка . ты...

про . би . ра . ет . сл . лу . ня ,
трой . ка бор . за и бе . жит .
Глушь и снег . На . встре . чу мне

p

на де - чаль - ны е по - ля - ны
 ко ло - козь - чик о дно - звуч - ный
 толь ко вер - сты по мо - са - ты

льет де - чаль - но свет о - на.
 у - то - мы - тель но гре - мит.
 по - на - да - ют ся од - не.

на де - чаль - ны е по - ля - ны
 ко ло - козь - чик о дно - звуч - ный
 толь ко вер - сты по мо - са - ты

1.2.

льет де - чаль - но свет о - на.
 у - то - мы - тель но гре - мит.
 по - на - да - ют ся од - не.

Здравствуй!

Соч. 27, № 4

Andante

Здравствуй!

Allegretto

Пер-вый шаг - встать омы, мытья обра-да от сво-да?

Vivacissimo

Медо шовко
Э - так остро, чем не до-ля шель- и х те-бе зри.

Andante *pp*

На - у .

же - ле ты о .

би - дешь ток, как

в про - шлом раз-

говоришь, что руки не выдают, руки моих

molto rit. a tempo
глаз, у тебя светлые

Allegretto poco rit. pp insignito
просто. Когда выйдешь из дома

rit. p pp
души, мысленно с тобой, отыщешь травы, как в поле

Литература

Анализ вокальных произведений. Л.: Музыка, 1988.

Жирмунский В.М. Мелодика стиха // Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л., 1977.

Коробушкин И.В. Интонация стиха и интонация песни (на примере романсов на стихи А.С.Пушкина) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. 2. М., 1999.

Холшевников В.Е. Типы интонации русского классического стиха // Холшевников В.Е. Стихovedение и поэзия. Л., 1991.

Цеплитис Л. Анализ речевой интонации. Рига, 1974.

Эйхенбаум Б.М. Мелодика русского лирического стиха // Эйхенбаум Б.М. О поэзии. Л., 1969.

Эткинд Е. Материя стиха. С.-Пб., 1998.

М. Танака (Япония)

ТЕКСТ ПЕРВОИСТОЧНИКА В ПОСТАНОВКАХ ПЕТРА ФОМЕНКО

Петр Наумович Фоменко – один из самых популярных театральных деятелей Москвы, художественный руководитель театра «Мастерская П. Фоменко», народный артист России. Им поставлено более шестидесяти спектаклей в театрах Москвы, Ленинграда (П. Фоменко был главным режиссёром Ленинградского театра Комедии), Грузии, Польши, Австрии, Франции. Его постановки отмечены Государственными премиями России, премиями «Хрустальная Турандот», «Золотая маска».

Анализируя всё, что сделано П. Фоменко не только в театре, но и в кинематографе, и на телевидении, и в ГИТИСе (РАТИ), где он преподаёт более двадцати лет, можно заметить приверженность режиссёра к русской классике. Так, в репертуаре «Мастерской» – «Чичиков. Мёртвые души, том второй», «Семейное счастье», «Война и мир. Начало романа», «Египетские ночи». В театре им. В. Маяковского идут «Плоды просвещения» (1985), а в театре им. Евг. Вахтангова – «Без вины виноватые» (1993) и «Пиковая дама» (1995). Интерес к русской классике – это не узость взгляда: П. Фоменко ставил Шекспира («Как вам это понравится», театр на Малой Бронной, 1970), и Мольера («Мизантроп», Ленинградский театр Комедии, 1975), работал над пьесами современных русских и зарубежных драматургов. Тем не менее очевидная склонность П. Фоменко к произведениям русских писателей XIX века признается и самим режиссёром (в беседе с автором статьи Петр Наумович сказал, что он ставит русскую классику с особым интересом).

Постановка каждого произведения у П. Фоменко неповторима. Его инсценировки прозаических текстов необычайно интересны. Режиссёр стремится представить не только точный сцениграфический вариант оригинала, но и сохранить особенности текста художественного произведения. Бережное отношение к первоисточнику – важнейшая черта режиссёрской манеры П. Фоменко. В его постановках происходит своеобразное возрождение текста прозаического произведения. Театральное действие показывает богатство оригинала посредством точного воспроизведения текста и в то же время переносит текст в совершенно иную, сценическую, структуру при помощи интереснейших чисто театральных находок и приёмов.

Рассмотрим сцениграфию повести А. Пушкина «Пиковая дама» (театр им. Евг. Вахтангова).

В момент начала спектакля сцена открыта. На сцене – «хаос». Каждый из актеров произносит свой собственный текст одновременно с другими артистами. Но они не взаимодействуют друг с другом. Слышно, как за кулисами музыканты настраивают инструменты. Постепенно шум утихает, и актеры исчезают. А потом под звук колокола они снова появляются на сцене, напевая под гитару романсовыи мелодии.

Затем таинственная фигура (олицетворение тайной недоброжелательности) произносит эпиграф к повести: «Пиковая дама означает тайную недоброжелательность. *Новейшая гадательная книга*».

Актеры (все вместе, стройно): «А в ненастные дни/ Собирались они/ Часто/ Гнуши – Бог их прости! –/ От пятидесяти/ На сто,/ И выигрывали,/ И отписывали/ Мелом./ Так, в ненастные дни,/ Занимались они/Делом».

Далее актёры произносят строчки текста повести без каких бы то ни было изменений.

Актер 1: «Однажды играли в карты у конногвардейца Нарумова. Долгая зимняя ночь прошла незаметно; сели ужинать в пятом часу утра».

Актер 2: «Те, которые остались в выигрыше, ели с большим аппетитом;»

Актер 3: «прочие, в рассеянности, сидели перед пустыми приборами».

Актеры (выкрикивают): «Шампанское...! Шампанское...!» (начинается легкий шум, слышатся звуки шипения шампанского, производимые актёрами).

Актер 1: «Что ты сделал, Сурин?» (и дальше продолжается диалог по тексту повести А. Пушкина).

Таким образом, текст повести А. Пушкина подчеркнuto точно передаётся актёрами. На сцене идёт не только инсценировка повести, не просто развертывается фабула, но в новой форме демонстрируется богатство самого текста. В постановке всем известной «Пиковой дамы» актёры прежде всего сосредоточены на бережной передаче языка А. Пушкина. В то же время в спектакле нет нарочитых декламаций. Точнейшим образом следуя тексту, режиссер и актёры заняты поисками новых способов его жизни в ином качестве.

Например, в повести есть монолог Томского, связанный с историей трех карт, а на сцене зритель увидит, что на фоне рассказа Томского актёры, надев поверх своих костюмов стилизованные старинные одежды, играют эпизод из парижской жизни молодой княгини. Еще один пример: по приказу княгини Лиза читает книгу, и текст, который она произносит, представляет собой тот фрагмент повести, где речь идет о ней самой. В этом монологе она рассказывает зрителям о себе, но в третьем лице. Даже эпиграфы к каждой главе, на первый взгляд, отвлекающие от основного действия, на самом деле функционируют как движущие силы, импульсы в развитии сюжета, так как они представлены на сцене буквально точно.

«Пиковая дама» А. Пушкина включает шесть глав и заключение, создающие многослойный мир произведения. Инсценируя повесть, постановщик по-разному подходит к каждой из её структурных частей. Но театральные приемы всегда диктуются текстом оригинала и адекватны ему. Безусловно, проблемы времени и пространства создают трудности при переводе прозаического произведения в иную художественную форму. Режиссер «Пиковой дамы», хорошо понимая эту трудность, стремится передать в спектакле мир, созданный А. Пушкиным. Мир, представленный Петром Фоменко и ваханговцами, максимально верен образному строю повести, поэтичен и захватывает зрителей. Но в то же время театр показывает свою интерпретацию повести и предоставляет зрителям возможность сформировать собственное понимание всего того, что называют «Пиковой дамой». «Пиковая дама» стала несомненной удачей режиссёра и театра.

При постановке других прозаических произведений мастер продолжает искать новые возможности инсценировки классики, стараясь не повторять один и тот же, даже интересный, удачный прием. В этом плане показательны спектакли «Семейное счастье» (2000) и «Война и мир» (2001), созданные в «Мастерской» по произведениям Л. Толстого.

Первый играют как довольно сдержанный монологический спектакль, центром которого является героиня, одинокая и растерянная. Особенности постановки создают впечатление ограниченности (спектакль идет в небольшом зале всего 2 часа, играют только пятеро актеров), и это помогает зрителям сосредоточиться на внутреннем мире героини, разделить её чувства.

В спектакле «Война и мир. Начало романа» также небольшой труппой представлено замечательное разнообразие действующих лиц. Актеры, различным образом взаимодействуя друг с другом, беседуя, рассуждая, персписываясь, отказываясь от общения (что, как ни парадоксально, тоже общение), создают на сцене большое и сложное общество. Внимание сценографии сосредоточено на изображении разнопланового общества больше, чем на глубине внутреннего мира каждого человека.

Таким образом, диалогичность является основным приемом постановки «Войны и мира» в отличие от сосредоточенной монологичности «Семейного счастья».

Ещё один пример влияния специфики художественного текста на особенности постановки прозаического произведения – спектакль «Одна абсолютно счастливая деревня» по повести Б. Вахтина. Это имя не очень известно, поэтому – несколько слов об авторе.

Ленинградский писатель Борис Борисович Вахтин родился в 1930 году в семье журналиста Бориса Вахтина и писательницы Веры Пановой. Он окончил Ленинградский университета (по специальности китайский язык и культура) и с 1952 года работал в ленинградском отделении института востоковедения АН СССР. Писать начал ещё в начале 50-х годов прошлого века, но при его жизни были опубликованы только три произведения, а другие распространялись через самиздат. Одним из произведений, получивших высокие оценки, является «Одна абсолютно счастливая деревня». Б. Вахтин скончался в 1982 году. В том же году издательством Ardis была издана книга «Две повести», куда была включена эта повесть.

В основе повести – женская судьба. Накануне Отечественной войны Полина выходит замуж за деревенского красавца Михеева. Сразу после свадьбы Михеев уходит на фронт, где вскоре погибает. Полине приходится одной поднимать сыновей-близнецов. Люди порекомендовали ей взять к себе в дом немецкого пленного в качестве помощника. У Полины и Франца рождаются дочери-близнецы. В деревне к бывшему пленному относятся тепло, как к члену общества.

Повесть написана в стиле “magic realism”, характерном для литературы XX века. Она состоит из 26 фрагментов (глав), независимых друг от друга и различных по стилистике, что не мешает воспринимать произведение как единое целое.

Автор обращается к приему сказа. Так, в повести, кроме жителей деревни, рассказчиками становятся колодец с журавлем, огородное пугало, даже река и земля. При переходе повествования от одного

рассказчика к другому фигура наблюдателя также меняется. Наверное, стиль сказа является наиболее подходящим для характеристики рассказчиков, которые на протяжении повести принимают различные образы и высказывают разные точки зрения. Сюжет развивается как бы над повествованием, и эпизоды оформляются в соответствии с этим сюжетом. Интересно, что автор называет своё произведение песней: «Начало этой песни, довольно-таки длинной, теряется в веках, но начинается на склоне высокого берега синей реки около этого леса под именем этим небом» (Вахтин 1982: 51).

В беседе с автором этих строк П. Фоменко сказал, что, впервые прочитав повесть, он задумал поставить такой спектакль.

Мы уже говорили, что на характер постановок П. Фоменко прозаическим произведениям оказывает влияние своеобразие текстов-источников. Интересно посмотреть, как «переводится» эта повесть XX века в сценографии «Деревни».

Повесть начинается с истории появления деревни, с которой в основном связан сюжет. В начале спектакля – та же история, но рассказанная «учителем», наблюдающим жизнь деревни как будто со стороны и выступающим в роли летописца. «Летопись» деревни, возникшей с поселения староверов, напоминает пастораль и даже миф. Впрочем, в спектакле речь учителя прерывается словами другого человека, Постановова, и тогда уже начинается другая тема. В сценографии сокращены части повести, упоминающие обстоятельства советской жизни, но в то же время в спектакль внесен более спокойный и трансцендентальный взгляд за счет смягчения иронической интонации. Когда в рассказ учителя вмешивается другой голос («Но не про историю тут речь. Сначала про корову»), по мере того как меняется тема, сценический мир трансформируется: миф и пастораль превращаются в реальную, наполненную конкретными деталями жизнь. С началом темы коровы вся труппа создает полифонию «Деревни» (так как «корова похожа на деревню»), и по залу распространяются звуки голосов. И когда эхо кончается на Постановове, который прервал речь учителя, тогда начинается следующая сцена диалога с соседом.

С точки зрения трансформации прозаического текста в драматургический показателен эпизод на реке, когда Михеев ухаживает за Полиной. В повести интересно сочетается монолог реки с монологом Полины, купающейся в ее холодной воде, когда в этот «диалог» вмешивается голос Михеева. Таким образом возникает целая картина. Цитата из повести:

«– Полина, – говорю я. – Ты пойми меня правильно, Полина.

– Не могу я понять тебя правильно, – говорю я и плачу, и трясет меня от слез и от злости, и я прижимаюсь к нему, чтобы не дрожать.

Река бежит, шуршит, журчит своей дорогой, не поднимая на нас глаза, и я обнимаю его, а я обнимаю её, и я говорю ей шепотом, а я плачу ему шепотом, и ох уж этот Михеев и ох уж эта Полина и ох уже эта река» (Вахтин 1982: 55).

В спектакле «Деревня», как и в «Пиковой даме», актеры произносят строчки текста, слегка изменяя порядок следования предложений. Приемы использования личных местоимений и глаголов речи плюс эмоциональная игра актеров превращают текст повести в диалог. Например, влюбленные, обнимаясь, произносят «я обнимаю его», «я

обнимаю её». На первый взгляд, инсценировка этого фрагмента повести производит впечатление встречи деревенских влюбленных. Однако воспроизведение текста происходит слишком искусственно и эксцентрично, чтобы зрители могли воспринять эту сцену как обыкновенную пастораль.

Конечно, есть опасность, что своеобразие текста-источника, реализуясь в театральной форме, будет теряться. Но слова, произнесенные со сцены, подчеркнутые специальными приёмами, приобретают новую выразительность. Например, в сцене влюбленных участвует река, в этом случае она эффектно изображается длинной белой тканью, которая переключается с образом реки в повести и лирично и очень символично выражает связь героев.

Еще один пример находки режиссера при переводе текста в изображение на сцене. Это монолог героини, отправляющейся на работу. Усталая молодая мать рассказывает о трудностях, как будто разговаривая с покойным мужем. Постепенно в её монолог вмешивается ритм поезда. В тексте это передается ритмичным повторением слова «поезд», и этот монотонный ритм идущего поезда разрушает цельность ее рассказа. В инсценировке этой части найден удачный прием. Металлические звуки реквизита и шепот актеров «поезд! поезд!» создают ритм, под который покачивается героиня. Таким образом создается впечатление переполненного вагона и одиночества героини, которой трудно продолжать рассказ. Внимание сосредоточено не на том, буквально ли её речь совпадает с текстом повести, а скорее на том, насколько реалистично и эмоционально звучит ее речь, разбиваемая ритмом поезда. Эта картина потрясает зрителей тонким сочетанием интонаций героини и движения поезда, переданного комплексом театральных эффектов.

В постановке «Деревни» очевидно такое же бережное отношение к тексту, которое наблюдается и в других спектаклях П. Фоменко. Сценография и актерский ансамбль передают своеобразие текста повести и даже усложняют его черты, изображая полифонический мир деревни. Все это заставляет зрителя думать о лирических контрастах жизни в традиции русской литературы, и о контрасте пасторальной и двусмысленно счастливой деревни – в контексте литературы XX века.

Постановки П. Фоменко, сделанные по пьесам, отличаются от его спектаклей, в основе которых лежат прозаические произведения. Заметна разница и в отношении режиссера к тексту пьесы в отличие от прозы, несмотря на присущее ему уважение к литературному оригиналу.

Инсценировка прозаического произведения основана на точном соблюдении текста оригинала, и важна буквальная точность каждого слова и каждой фразы. А в случае инсценировки пьесы наблюдается более свободное отношение к тексту: иногда актерам позволяется вставлять в текст роли другие слова. Поэтому спектакли «Волки и овцы» в ГИТИСе и «Без вины виноватые» в театре им. Вахтангова сильно отличаются от традиционных постановок этих пьес А. Островского. Изменение текста и диалога в пьесе требует от актёров способности к самостоятельному существованию в сюжете пьесы. Добавление слов «от себя» еще более усложняет ситуацию: актёрам приходится сохранять равновесие театрального диалога пьесы без опоры на словесную структуру оригинала. А это невозможно без большого мастерства.

В этих заметках мы говорим только о тексте в инсценировках П. Фоменко. Но в его театре много необычайно интересного и заслуживающего специального внимания: звук и вода, музыка и ткань, танец и пространство, абстракция, конкретика, воздух...

Театр П. Фоменко привлекает зрителей и достоинствами художественных произведений, выбираемых для инсценировок, и напряженной структурой самих театральных спектаклей, и глубиной интерпретации, и возрождением интереса зрителей к произведению.

Искусство П. Фоменко, безусловно, даёт огромное эстетическое наслаждение, но в тоже время оно ещё и просвещает присутствующих в зале. В работах П. Фоменко зрители чувствуют уважение к традициям русской культуры и получают ответ на вопрос об отношении современника к классике. Режиссер всегда думает, как сохранить великое наследие русского театра, каким образом двигаться вперёд и как передать всё это следующему поколению.

Литература

Б. Вахтин. «Одна абсолютно счастливая деревня» // Б. Вахтин «Две Повести», Ardis, Ann Arbor, 1982.

А. Г. Татьяна

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» у А.П. ЧЕХОВА и Л.Н. ТОЛСТОГО (К ПРОБЛЕМЕ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ)

Общезвестно, что чтение художественного текста на русском языке имеет значение для иностранных учащихся не только как одно из средств изучения языка, но и как возможность приобщиться к богатейшей русской культуре. Ведь даже для тех, кто не занимается профессионально литературоведением, не стремится научиться анализировать художественные произведения, немаловажно то, что русский язык является, в первую очередь, языком великой литературы. Более того, тем иностранцам, которые хотят по-настоящему понимать русскую жизнь и русских людей, рано или поздно должно стать совершенно ясно, что познать русскую душу без проникновения в русскую литературу невозможно. Таким образом, представляется очевидным, что при обращении к художественному тексту в иностранной, даже нефилологической, аудитории, мы должны стремиться к тому, чтобы создать наиболее стройную и полную картину литературного процесса в России.

На сегодняшний день выбор произведений для чтения студентами проводится по самым различным принципам. Мы должны, безусловно, опираться и на уровень знания языка учащимися, и на круг их интересов, нередко на университетскую программу. Это далеко не все факторы, определяющие «список литературы», который мы предлагаем учащимся. Так или иначе студентам необходимо не только познакомиться с важнейшими произведениями русской литературы, но и получить в результате этих занятий некое представление об основных этапах, особенностях, как идейных, так и поэтических, русской литературы в целом.

Помимо хронологического принципа, который вряд ли может быть плодотворным при работе с нелитературоведцами и нефилологами, можно предложить организовывать литературный материал вокруг особенно

значимых концептов русской культуры. Интерпретации одного и того же концепта разными авторами или же одним и тем же автором в разные периоды творчества помогают нам показать, как тот или иной концепт «участвует в формировании менталитета носителя данной культуры, определяет его поведение» (Слесарева 2002: 163).

Такой подход имеет несколько важных преимуществ. Во-первых, мы помогаем студенту выделить эти значимые для русского сознания концепты. Во-вторых, прослеживая, хотя бы только со слов преподавателя, историю вопроса, учащийся получает некое представление о развитии русской литературы в целом. И, наконец, самое главное. Сопоставительный анализ двух или нескольких произведений разных писателей, в основе которых лежит один и тот же концепт, помогает нам лучше показать как само произведение, так и понимание авторами того или иного концепта, их отношение к обсуждаемой теме. При этом интересно отбирать как произведения, написанные в один и тот же период, так и разнесенные во времени. В первом случае мы можем проиллюстрировать для учащихся тот факт, что в одну и ту же эпоху взгляды на важнейшие понятия в жизни могли быть, например, принципиально различными. Второй дает нам возможность более детально проследить историю интерпретации того или иного концепта в русской литературе. Более того, история литературных направлений, жанров и поэтики напрямую связана с разработкой важнейших для русского сознания концептов и может быть более стройно представлена нашим учащимся.

Для того, чтобы проиллюстрировать все вышесказанное, хотелось бы обратиться к творчеству Чехова, а точнее к его повестям. Эти произведения не случайно являются излюбленным материалом для чтения в иностранной аудитории. И привлекательны здесь не только малая форма и кажущаяся простота чеховского языка, что делает рассказы и повести Чехова доступными практически для всех учащихся. Помимо пополнения пассивного и активного словарного запаса студентов, ценно в этих текстах еще и то, что они всегда дискуссионны. Чехов, не высказав, пожалуй, ни разу прямо своего мнения по важнейшим проблемам жизни, всегда был мастером постановки вопроса. Это делает его повести прекрасным материалом для развития речи.

Надо сказать, что когда мы читаем отдельно взятое произведение Чехова, мы, говоря о его проблематике, нередко упускаем из виду более общий контекст, объединяющий несколько повестей в некий «цикл» вокруг какого-либо важнейшего концепта и тем самым вводящий этот «цикл» в более широкий контекст произведений русской литературы. Для примера мы можем рассмотреть концепт семьи в творчестве Чехова по сравнению с тем же концептом в творчестве Л.Н. Толстого.

Учащимся предлагается для чтения одна (или более) из повестей Чехова: «Три года», «Моя жизнь», «Жена», «Попрыгунья», «Володя большой и Володя маленький», «Супруга», «Анна на шее» – и, с другой стороны, «Крейцера соната» и, желательно, «Семейное счастье» Л.Н. Толстого.

Что же мы можем показать иностранному учащемуся на этом материале?

Во-первых, тот факт, что мы выделяем этот концепт как значимый в русской культуре, сознании и литературе, требует от нас показать процесс эволюции произведений о семье. Концепт «семья» связан с рядом не менее важных для русского сознания концептов, как, например, «род» и

«отцы и дети». Вокруг концепта семьи формируется особый тип семейного романа. При этом интерес к концепту «род» определил пушкинские поиски формы семейного предания («Капитанская дочка», «Арап Петра Великого»), а также проблематику и поэтику «хроники» С.Т. Аксакова. Очевидно, что именно понятие «отцы и дети» лежит в основе произведений Тургенева. Важнейшим для Толстого был концепт «семья», понимаемый как единство живущих в этой семье людей («мысль семейная»). Здесь же надо сказать о том, что для русской литературы XIX века характерно стремительное развитие, как жанровое, так и идейное. Менее чем за сто лет роман не только полностью складывается как жанр, но и начинает уступать место малым жанрам в конце века. История русского романа (и, в частности, семейного романа), увиденная через призму интерпретаций концепта семьи, может быть более наглядной и понятной для студента. На этом примере мы можем попытаться объяснить иностранному читателю, почему Чехов, всю жизнь мечтавший написать роман, так и не смог этого сделать.

Не только Чехов, но и Толстой, пожалуй, наиболее ясно выразили формальные искания в русской литературе конца XIX века. Об этом говорит В.Я. Линков в книге «Художественный мир прозы Чехова». Он сравнивает Чехова с великими русскими романистами и говорит о том, что несмотря на стремление написать роман, вся структура его прозы от сюжета до типа героя не позволяла сделать этого. Автор сопоставляет «Дуэль» с русским романом «онегинского типа», выявляя основные различия между ними. Те же параллели и различия можно найти и в семейном романе и его модификации в творчестве Чехова. Необходимо указать и на то, что и в творчестве Толстого, которого по праву считают создателем жанра классического русского романа, в конце XIX – начале XX века мы наблюдаем те же тенденции. Оба автора сводят семейный роман к повести, которая гораздо острее ставит саму проблему, а именно вопрос существования семьи. И оба писателя в конце века приходят к одному и тому же выводу: настоящей семьи нет.

Несмотря на это, Чехов и Толстой выражают принципиально разные взгляды на проблему семьи. С самого начала творческого пути Толстой понимает семью как один из главных и незыблемых идеалов человечества. Для него очевидно, что семья существует, писатель знает, какой она должна быть. Так, семья Иртеньевых до смерти папаш («Детство. Отрочество. Юность»), семья Ростовых («Война и мир»), семья Маши и Сергея Михайлыча («Семейное счастье»), жизнь Левина и Кити («Анна Каренина») дают представление об этом идеале. Главным недостатком современного общества становится, по Толстому, распад семьи. Отказ от правильной семейной жизни во всех произведениях Толстого приводит к трагедии. Так, для Анны и Вронского, Позднышева семейное неблагополучие превращается в самое серьезное испытание, истинную трагедию, которая влечет за собой переосмысление жизни и прозрение, понимание истинного порядка вещей.

Итак, толстовская концепция семьи может быть огрубленно сведена к следующему: истинная семья дает человеку единственно возможное счастье и гармонию с миром, тогда как нарушенные семейного порядка, ложные основы семьи приводят к жизненной трагедии.

Не так предстает проблема семьи у Чехова. Главный вопрос, который решается автором во всех произведениях с семейной тематикой,

можно сформулировать следующим образом: существует ли истинная семья? Каждый раз, обращаясь к этой проблеме, Чехов дает как бы один и тот же сюжет: люди женятся и начинают жить вместе (при этом предпосылки могут быть самые различные), затем их семейная жизнь превращается в мучение (для одного или для обоих), что приводит к распаду семьи. Этот распад, по Чехову, как бы уже изначально заложен в семейные отношения, и любой сюжет так или иначе приводит к одному и тому же — превращению единого семейного организма в бессмысленное сосуществование двух ничем не связанных личностей. Это мы можем проследить на примере любой из указанных выше повестей.

Еще одно отличие чеховской концепции семьи от ее понимания Толстым заключается в том, что то, что у Толстого превращается в трагедию, меняет весь ход человеческой жизни, показано Чеховым как обыденное, почти нормальное явление. Сравним с этой точки зрения два произведения: «Крейцера соната» и «Три года». Герой Толстого Позднышев женится по «влюбленности», и только после убийства жены ему открывается истинный смысл всего происшедшего с ним. В повести «Три года» Лаптев и не стремится понять, отчего все происходит. Он чувствует, что жена не любит его, что «приходится проститься с мыслями о счастье» (Чехов 1977: 86). Вывод, который делает герой из своей семейной жизни, таков: «Его <счастья — А.Т.> нет. Его не было никогда у меня и, должно быть, не бывает вовсе» (Чехов 1977: 86). Он не воспринимает этот факт как нечто ужасное, а, напротив, примиряется с этим и привыкает к сложившимся отношениям. Поэтому перемена в жене не беспокоит его. «Она объяснялась ему в любви, а у него было такое чувство, как будто он был женат на ней уже лет десять, и хотелось ему завтракать» (Чехов 1977: 91). Героя Толстого, того же Позднышева, невозможно представить в такой ситуации.

Можно сказать, что Толстой показывает нам не то, что счастливой семьи нет и не может быть, а то, что несчастье человека определяется выбором ложного пути, по которому герой хочет к счастью идти. Позднышев, типичный толстовский герой, анализирует свою жизнь, свои поступки и действия других людей и, наконец, определяет для себя, в чем основной порок. Не так у Чехова. Чеховскому герою, будь то Лаптев, Павел Андрееч, герой повести «Жена», Ольга Ивановна из «Попрыгунья» или другие персонажи чеховских произведений, не свойственна рефлексия. Они принимают положение вещей таким, каков оно есть, и не стремятся осмыслить его, сделать выводы для себя, побороться с ним.

Другое важнейшее различие между героями Чехова и Толстого сводится к следующему. Трагедия, произошедшая в жизни Позднышева, делается из него другого человека. «Крейцера соната» строится на противопоставлении всего мира, к которому принадлежал и Позднышев до произошедшей в нем перемены, и «нового», прозревшего Позднышева. У Чехова никакая трагедия не меняет человека. Ольга Ивановна («Попрыгунья») после смерти мужа остается той же, какой была раньше, все случившееся ничуть не открывает ей глаза на суть ее отношения к жизни и людям. Она мыслит о случившемся все в тех же категориях: «Ольга Ивановна вспомнила всю свою жизнь с ним, от начала до конца, со всеми подробностями, и вдруг поняла, что это был в самом деле необыкновенный, редкий и, в сравнении с теми, кого она знала, великий человек. ...

Стены, потолок, лампа и ковер на полу замигали ей насмешливо, как бы желая сказать: «Прозевала! прозевала!»» (Чехов 1977: 30).

Основную черту, отличающую героев Чехова от их предшественников в русской литературе очень метко определил В.Я. Линков: «У всех русских романистов XIX века от Пушкина до Толстого всегда четко ощущима полная смысла иерархия героев. Все герои измерены неким эталонным ценностями, общей для них... В художественном мире Чехова нет сверхличной ценности, что и становится главным источником трагизма жизни героев писателя». (Линков 1982: 56).

Не менее интересным представляется сравнение чеховской прозы с более ранним толстовским «Семейным счастьем». И здесь, как ни странно, мы находим намного больше общего при сохранении тех же принципиальных различий. В сюжете «Семейного счастья» все элементы, кроме развязки, очень схожи и с «Анной на шее», и с «Моей жизнью», и с другими повестями Чехова. Только развязка придает роману чисто толстовский смысл. Ведь тот разлад, который происходит в семье от скуки, становится для героев Чехова постоянным, определяющим их характер. В «Семейном счастье» финал придает всему совсем иное значение. Ведь опасения Сергея Михайлыча перед свадьбой оправдались, но все прошло, опять же – Маша изменилась и вернулась к «семейному счастью». Снова мы видим тот же толстовский прием: обыденные события, те же, что и в произведениях Чехова, постепенно приводят героя к какому-то порогу, после которого он переосмысливает все случившееся и начинает для себя новую жизнь.

В.Я. Лакшин в книге «Лев Толстой и А. Чехов» трактует «Семейное счастье» иначе. С его точки зрения, это повесть о разрушении любви и семьи. Но даже такая трактовка не меняет различия между произведениями Чехова и Толстого. В «Анне на шее», например, так же, как и в других произведениях Чехова, семья нет изначально, она не рушится, а создается как искусственное образование, ничем не соединенное.

Интересно также то, что «семейные» повести Чехова чаще всего написаны не от первого лица. Герой Чехова не осмысливает происходящее, автор занимает позицию «свидетеля». Для Толстого это, наоборот, нетипично. Совершенно естественно, что Маша в «Семейном счастье» выражает взгляды, позицию всей семьи. Она видит проблемы семьи как свои собственные, ее жизнь – жизнь семьи. Важно то, что герои Чехова одиноки и вокруг них невозможно построить сюжет классического семейного романа. Поэтому и смотрит на них посторонний человек, только со стороны четко видна несостоятельность современной семьи.

Очень четко эта особенность прослеживается в рассказе «Страх». Здесь Чехов дает необычную модификацию своего «семейного» сюжета. Ведь сюжет по сути тот же: Дмитрий Петрович Силин и его жена очень несчастны, так как они живут под одной крышей, будучи абсолютно чужими друг для друга. И развязка рассказа типична для Чехова. Рассказчик, приезд которого рассеял даже видимость семейного благополучия Силиных, завершает свое повествование так: «Говорят, что они продолжают жить вместе» (Чехов 1977: 138). Особенность этого произведения Чехова заключается именно в роли рассказчика. Он не просто свидетель, он участник событий, его мнение четко прослеживается во всем рассказе. Страх, который испытывает рассказчик, нарушивший видимый покой в семье, и есть та оценка происходящего, которую автор обычно оставляет

за читателем. Здесь форма повествования от первого лица имеет тот же смысл, что и от третьего в «Анне на шее» или в «Володе большом и Володе маленьком». Взгляд на ситуацию дан со стороны. Очень важно то, что функция рассказчика сводится только к этому мнению, оценке. Его действия, поступки не имеют большого значения, ведь в жизни Силиных после его романа с Марией Сергеевной ничего не меняется, да и нельзя сказать, что события, описанные в рассказе, кажутся неожиданными. Это не рассказчик врывается в семью Дмитрия Петровича и Марии Сергеевны и рушит ее, а, напротив, весь ход жизни в этой семье приводит его к таким поступкам.

Таким образом, подводя итоги этого небольшого сравнительного анализа, мы можем сказать о следующем. В основе «семейных» произведений русских писателей лежит очень важный и проблемный концепт семьи. Так или иначе главный вопрос, который ставит перед собой каждый автор, обращаясь к этой теме, – вопрос существования семьи в современном мире, ее судьба. И ответы, которые писатели дают на этот вопрос, имеют принципиальное значение не только для понимания позиции автора, но и для осмысления системы ценностей русского человека. Произведения русских писателей о семье, показывающие ее кризис и те проблемы, с которыми сталкивается в результате этого человек, четко ставят семью в ряд «идеалов», а ее распад трактуется как очевидное зло. Более глубокий анализ мог бы показать и то, какими видят русские писатели-классики последствия кризиса семьи не только для отдельной личности, но и для общества в целом.

Подобная постановка вопроса перед иностранными учащимися может помочь им увидеть в литературном произведении не только прекрасное завершенное целое, но часть некоего большего единства. Произведение предстанет перед ними не само по себе, а в диалоге как с другими текстами, так и с жизнью. То, как русские писатели и, шире, русские люди представляют себе проблему семьи, может помочь им преодолеть некоторые культурные различия и начать более глубоко осмысливать шедевры классики русской литературы.

Литература

- Лакшин В.Я. Толстой и Чехов. – М., 1963.
Линков В.Я. Художественный мир прозы Чехова. – М., 1982.
Слесарева И.П. Концепт «стыд» у Л.Н. Толстого // Слово. Грамматика. Речь. Вып. IV: Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. – М.: Изд-во МГУ, 2002.
Чехов А.П. Полн. собр. соч. и писем в 30-тт. Сочинения в 18-тт. – М., 1977. – тт. 8, 9.

А.В.Хлопьянов

ЛИНГВОПОЭТИКА АТТРИБУТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ В РЕЛИГИОЗНОЙ ЛИРИКЕ А. С. ПУШКИНА

Приступая к изучению русской художественной литературы, иностранные учащиеся поднимаются на принципиально иной уровень владения языком, который перестает быть только средством коммуникации, набором правил, но прежде всего становится средством постижения духовного наследия. Художественный текст, по мнению

акад. В.В.Виноградова, представляет собой именно то языковое пространство, в котором реализуется эстетическая функция языка, проявляется вся красота русской речи. В настоящей статье предпринята попытка осмыслить художественную ценность атрибутивных словосочетаний в составе произведения на примере нескольких стихотворений А.С.Пушкина, традиционно относимых к религиозно-философской лирике поэта.

Коннотативные атрибутивные словосочетания.

Говоря о коннотативных словосочетаниях в выбранных нами стихотворениях, можно выделить следующие их разновидности в зависимости от того, чем вызвана сама коннотативность: на уровне коллокации – во-первых, словосочетания, коннотативность которых обусловлена коннотативностью самого определения (иначе говоря, атрибут обладает внутренней коннотацией), во-вторых, это словосочетания, коннотативность которых определяется необычностью всего словосочетания в целом, и, наконец, словосочетания, коннотативность которых определяется контекстом; на уровне коллигации – порядком следования компонентов.

Словосочетания, коннотативность которых обусловлена коннотативностью атрибута

Данная группа словосочетаний является не самой распространенной, однако представлена во всех трех стихотворениях, и к ней мы относим сочетания слов типа 'взор лукавый нечестивых', 'младые рабыни', 'бранная добыча', 'сердце трепетное', 'тяжкое бремя', 'око болезненно-отверстое' и т.д. Как видно из приведенных примеров, коннотативность (если говорить о лексико-фразеологической сочетаемости) обуславливается принадлежностью либо к книжной лексике (в которую несомненно входят церковнославянизмы), либо отнесенностью в разряд окказионализмов, образованных по "церковно-славянской" модели – *болезненно-отверстой*.

При прочтении "Подражаний Корану" и "Пророка" обращает на себя внимание употребление слова "лукавый" в качестве определения. Оно встречается в следующих контекстах:

Да взор <u>лукавый</u> нечестивых	Сердечной молитвой,
Не узрит вашего лица!	Пророк, удали
(Под.Кор., II)	Печальные мысли,
Стамбул отрекся от пророка;	<u>Лукавыс</u> сны! (Под.Кор., VII)
В нем правду древнего Востока	И вырвал грешный мой язык,
<u>Лукавый</u> Запад омрачил -	И празднословный, и <u>лукавый!</u>
Стамбул для сладостей порока	(Пророк)
Мольбе и сабле изменил.	
(Стамбул гяуры...)	

Как видно из первых двух примеров, атрибут 'лукавый' определяет абстрактные существительные, обозначающие разные психофизические состояния. Как известно, в русском языке значение слова 'лукавый' в зависимости от сочетаемости приобретает принципиально различные оттенки – позитивные (*изгибый, добродушно-хитрый*, например, о ребенке) и негативные (*хитрый, коварный*, например, о злом человеке, поступке и т.д.).

Ни один из этих оттенков значения не может быть соотнесен с употреблением данного атрибута в пушкинских текстах. Вряд ли поэт имел в виду добродушно-хитрый, игривый взгляд нечестивого, т.е. немусульманщина, а следовательно, – врага, схожим значением обладает и прилагательное "лукавый" в стихотворении "Стамбул гяуры нынче славят". "Лукавые сны", которые следует отгонять смиренному пророку, скорее наваяны *лукавым*, иначе говоря, дьяволом. В последнем примере читатель сталкивается, пожалуй, с наиболее интересным употреблением атрибута 'лукавый'. Забегая немного вперед, можно сказать, что необычность его обусловлена, с одной стороны, постпозитивным употреблением с усилительной конструкцией с совключительным союзом и (Виноградов 2000: 135) и сочетаемостью со словом 'язык', с другой. Искушенный читатель, привыкший к языковым играм Пушкина, понимает, что *приникнув к устам*, невозможно *вырвать грешный, празднословный, лукавый язык*, поскольку три последних прилагательных не могут сочетаться с конкретным существительным (в данном случае обозначающим орган речи), однако воспринимает такой перенос значения как должное и подсознательно выстраивает параллели между орудием мышления, а следовательно, убеждения и власти, и органом для произнесения звуков, ощущения вкуса и т.п., что было бы невозможно, например, в английском языке (ср. tongue – language)

Еще ряд примеров:

'дольней лозы прозябанье' (Пророк),

'жало мудрыя змеи' (Пророк).

Если необычность и привлекательность последнего словосочетания объяснить сравнительно просто – использованием церковно-славянской формы родительного падежа женского рода, т.е. только на уровне морфологии, то первые два примера требуют более подробного комментария.

Общеизвестно, что словосочетание представляет собой диалектическое единство морфо-синтаксической и лексико-фразеологической сочетаемости слов. Второй пример, 'дольней лозы прозябанье', подтверждает данное высказывание. На уровне словоформ в данном трехкомпонентном словосочетании представлены два вида связи: согласование – "дольней лозы" и управление – "лозы прозябанье". Однако, принимая во внимание лексическое наполнение, в данном случае можно говорить о иных (своего рода "лексико-грамматических") отношениях между компонентами: словосочетание (и именно словосочетание) 'дольней лозы' выступает как единый сложный атрибут существительного 'прозябанье'. В данном случае это объясняется тем, что на семантическом уровне между собой сходны прилагательное 'дольний' со значением "простой, земной, обывденный" и существительное 'прозябанье', обозначающее физическое, земное (в отличие от духовного) развитие, рост.

Описывая в настоящей части работы атрибутивные словосочетания, содержащие определения с внутренней коннотацией, невозможно не заострить внимания на своеобразии употребления Пушкиным прилагательного 'отверстый' в "Пророке" и "Страннике".

(I) И он мне грудь рассек мечем,

И сердце трепетное вынул

И уголь, пылающий огнем,

Во грудь отверстую водвинул... (Порок)

(II) Я *оком* стал глядеть *болезненно-отверстым*,
Как от бельма врачом извлеченный слепец. (Странник, IV)

Обладая внутренней коннотативностью в силу своей принадлежности к архаизмам, прилагательное 'отверстый' интересно прежде всего именно в контексте, поскольку сочетаясь с разными словами, оно приобретает дополнительные оттенки значения. В русском языке трудно подобрать такой эквивалент данному прилагательному, который бы сочетался со словом 'грудь' именно в том же значении (хирургические термины мы не рассматриваем). Тем не менее, подобное сочетание воспринимается как должное по двум причинам: во-первых, если учесть поэтическое звучание "Пророка", то наличие в нем элементов функции воздействия оказывается естественным, во-вторых, этому способствует общий метафорический фон произведения: – и 'трепетное сердце', и 'угль, пылающий огнем' – метафоры.

Во втором примере прилагательное 'отверстый', сочетаясь со словом 'око', обладает более привычным (разумеется для поэтического языка) значением, (ср., '*отверзлись вещи зеницы*'); интересно, что сочетание осложнено наречным компонентом "болезненно-", которое, с одной стороны, возводит прилагательное с внутренней коннотацией в ранг окказионализма и придает ему более выразительное звучание, с другой – вносит дополнительное значение реального физического ощущения – боли. Любопытно, что в предыдущих контекстах (т.е. в "Пророке") эксплицитно выраженной семантики боли не наблюдалось.

Словосочетания, коннотативность которых определяется особенностями отношений между определяемым и определением

Статистический анализ показывает, что данная группа словосочетаний является самой распространенной в текстах всех стихотворений. Как правило, необычность сочетания компонентов словосочетаний в текстах словесно-художественного творчества приводит к возникновению "внешних", контекстуально-обусловленных, коннотаций, т.е. дополнительного, а порою и совершенно иного (образного) содержания, объяснимого на метасемиотическом уровне, при относительно нейтральном лексическом наполнении. Именно такого рода сочетания слов становятся в художественном тексте поэтическими метафорами. Нет ничего странного в том, что словосочетания именно этой группы являются самыми распространенными в пушкинских стихотворениях – реализация ими функции воздействия объясняет их употребление в поэтических текстах.

Как и для предыдущей группы, словосочетаниям с внешней коннотацией также свойственно наличие сложного атрибута, например: 'жены чистые пророка', 'болезни жар враждебный', 'свободы сеятель пустынный', 'веры чистый луч', 'глухих судеб удар', 'отпадный веры сын'. Однако если в рассмотренных ранее примерах особую выразительность словосочетанию придавало какое-либо одно маркированное слово, которое тем или иным образом влияло на оттенки значения остальных, то теперь изолированно взятое слово вовсе не будет обращать на себя внимание в силу частотности своего употребления (ср., чистые тарелки, чистая вода и т.д.) или отнесенности к нейтральной лексике.

Прилагательное 'чистые' в этом примере, являясь компонентом сложного атрибута, в данном случае обозначает чистоту и духовную и телесную, непорочность жен пророка. Думается, что такая интерпретация не вызывает большого сомнения. Тем не менее, действительно ли в одном слове заложено столько информации? Конечно, нет. Данное прилагательное выступает лишь в качестве своеобразного смыслового ядра (прежде всего потому что стоит в непосредственной близости к определяемому существительному и связано с ним одним из видов синтаксической связи – согласованием), которое расширяется благодаря контексту. По своей сути несколько следующих строк стихотворения можно назвать сложным расчлененным определяющим существительного 'жены', но только не на грамматическом, а на смысловом уровне:

[О, жены чистые пророка],

От всех вы жен отличены:

Страшна для вас и тень порока.

...вам пристало

Безбрачной девы покрывало...,

и это легко объясняется тем, что мы имеем дело со связным текстом.

Еще ряд примеров:

Клянуся утренней звездой,

Клянусь вечернею молитвой. (Подр. Кор. I)

Торгуя совестью пред бледной нищетою,

Не сыпь своих даров расчетливой рукою... (Подр. Кор. VII)

Рукою чистой и безвинной

В порабоженные бразды

Бросал живительное семя (Свободы сеятель пустынный)

А завтра кованой пятой,

Как змия спящего, раздавят (Стамбул гзуры...)

Глаголом жги сердца людей... (Пророк)

Взгляните – бродит он с увядшею душой,

Своей ужасною томимый пустотой... (Безверие)

Однажды, странствуя среди долины дикой,

Незапно был объят я скорбью великой... (Странник, I)

И от меня, махнув рукою, отступились

Как от безумного, чья речь и дикий плачь

Докучны и кому суровый нужен врач. (Странник, III)

Из приведенных примеров видно, что атрибутивные словосочетания с внешней коннотацией выражают переносное значение различного характера. Укажем лишь виды переноса значения. В тексте "Подражаний Корану" встретился яркий перифраз – «утренняя звезда» (=солнце), характерный для поэзии Востока и вносящий в общее звучание стихотворения струйку "восточности". Словосочетание 'бледная нищета',

‘расчетливая рука’ (ср., ‘завистливая длань’ – бесспорно коннотативное словосочетание), по всей вероятности, представляют собой наложение ассоциативной метафоры и метонимического переноса.

Думается, что особого комментария заслуживает словосочетание ‘суровый врач’, встречающееся в “Страннике” при описании душевной болезни пилитрима. При первом прочтении текста данное сочетание ускользает от внимания или, в лучшем случае, вызывает недоумение – почему врач в столь деликатной ситуации должен быть суровым, поскольку в современном языке прилагательное ‘суровый’ используется при описании чего-то грубого (суровые нитки, климат, суровый человек). При описании человека имеется в виду строгость, серьезность, однако положительного оттенка в значении этого слова нет. Так кто же такой *суровый врач*? Ответ на этот вопрос можно получить в толковом словаре В.И. Даля, который определяет прилагательное ‘суровый’ как ‘проворный’, ‘скорый’, что в сочетании с существительным ‘врач’ можно трактовать как ‘знающий’, ‘опытный’, ‘быстро принимающий решение’ и т.д.

Выше коннотативными мы назвали словосочетания, коннотативность которых определяется контекстом. Нам представляется возможным выделить словосочетание “мгновенный старик”, обладающее таким признаком, в “Подражаниях Корану”:

И горем объятый мгновенный старик,

Рыдая, дрожащей главою поник... (Подр. Кор. IX).

Ни один из компонентов этого словосочетания не обладает внутренней коннотацией, оба характеризуются принадлежностью к лексике с “нейтральной” стилистической характеристикой, более того – в русском языке подобное сочетание несущественно и в изолированном виде скорее всего вызовет недоумение у читателя – прилагательное ‘мгновенный’, имеющее временное значение, может определять абстрактные, но никак не конкретные существительные (ср., ‘мгновенное решение’). Тем не менее словосочетание налицо, оно вполне понятно и объяснимо благодаря контексту – четвертой строфе девятой части стихотворения:

Но голос: “О, путник, ты долее спал;
Взгляни: лег ты молод, а старцем восстал,
Уж пальма истлела, а кладез холодный
Иссяк и засохнул в пустыне безводной,
Давно занесенный песками степей,
И кости белеют ослицы твоей”.

Своеобразие данной коннотации, которую можно определить как “внешнюю”, контекстуально-обусловленную, заключается в том, что она возникает на уровне не одного слова (т.е. в пределах одной связи), а целого словосочетания, когда контекст становится необходимостью.

В настоящем разделе мы рассмотрели далеко не все авторские коннотативные словосочетания, а остановились лишь на наиболее ярких примерах, тем не менее уже сейчас можно подвести предварительный итог на основании сказанного. Словосочетание является одним из наиболее важных стилистических средств для Пушкина, при помощи которого удается передать “дух” подлинника, употребление которого сравнительно свободно (в отличие, например, от слова), или, точнее говоря, более вариативно: “свобода слова” коннотативна, чему

способствует окказиональность одного из компонентов словосочетания, употребление архаизмов и церковно-славянизмов, с одной стороны, и особенности отношений между компонентами и наличием внутренней формы на метасемиотическом уровне, то есть различными видами переноса, с другой.

Однако художественный текст не может содержать исключительно бриллианты – авторские коннотативные словосочетания, – необходима и оправа, выделанная не менее искусно. Словосочетания, представляющие собой именно оправу, заслуживают не меньшего внимания, поэтому обратимся к таким языковым конструкциям, как поэтическое клише и фразеологизм.

В основе признака клишированности лежит лексико-фразеологическая обусловленность сочетаемости слов в речи, и проявляется он в оппозиции регулярно воспроизводимых единиц, вносимых в речь как бы в готовом виде, в виде "блоков", имеющих в языковом опыте говорящего (маркированный член), и тех словосочетаний, которые явно создаются говорящим в процессе речи (немаркированный член). Одной из особенностей клише является их частотность, статистически определяемая употребительность, которую можно выявить лишь при рассмотрении большого числа *поэтических произведений* не только А.С. Пушкина, но и его современников, и только тогда можно говорить о степени частотности употребления словосочетания. Тем не менее в текстах анализируемых нами стихотворений довольно легко можно вычленил несколько поэтических (относящихся к религиозно-философской лирике) клише, не вызывающих сомнений в реализации этого признака. Думается, ими будут следующие:

Нет, не покинул я тебя.

Кого же в сень успокоенья

Я ввел, главу его любя,

И скрыл от зоркого гоненья?

(Подр. Кор., I)

Всечасно бранных уз готово
разрушенье;

Наш век – неверный день, всечасное
волнение. (Безверие)

Под сладкой сенью тишины

Живите скромно...

Люби сирот, и мой Коран

Дрожащей твари проповедай... (Подр. Корану, I)

С небесной книги список дан

Тебе, пророк, не для
строптивых... (Подр. Корану, III)

До утра молитву

Смиренно твори;

Небесную книгу

До утра читай! (Подр. Корану, VII)

Старик, закрыв святую книгу,

Застежки медные сомкнул. (В еврейской хижине...)

Не я ль в день жажды наполнил

Тебя пустынными водами? (Подр. Корану, I)

Духовной жаждою томим,

В пустыне мрачной я влачился... (Пророк)

... "Познай мой жребий злобный:

Я осужден на смерть и позван в суд загробный..." (Странник)

Когда, холодной тьмой объемя
грозно нас,

В день грозного суда, подобно ниве
тучной,

О сеятель благополучный... (Подр. Корану VIII)

Текут в безмолвии часы.

Уснуло всё под сенью ночи. (В еврейской хижине...)

Выделение и разграничение словосочетаний по признаку коннотативности и клишированности является одним из возможных путей исследования, связанных с изучением отдельных сторон целого произведения – в действительности в словосочетаниях как в диалектическом единстве коллигации и коллокации эти признаки переплетены самым тесным образом, взаимосвязаны друг с другом. Словосочетания в разбираемых пушкинских текстах не делятся по принципу дихотомии на коннотативные – неконнотативные, клишированные – неклишированные. Иначе говоря, имеется в виду степень реализации того или иного признака в словосочетании. С другой стороны, приведенные примеры клишированных словосочетаний функционально приближаются к фразеологическим единицам – они регулярно употребляются в поэтических текстах, вносятся, как и фразеологические единицы, готовыми соединениями.

Фразеологические соединения слов академик В.В.Виноградов объединяет в особую, четвертую по счету, категорию стилистических примет "восточно-библейской" речи по двум признакам: во-первых, по принадлежности к некоторому типическому запасу готовой церковной книжно-"славенской" фразеологии; во-вторых, по наличию своеобразных приемов семантического раскрытия и фразеологического распространения символов, приближенных к мифологии и идеологии церковно-библейского языка (см., например, Виноградов 2000 : 127).

Из приведенных В.В.Виноградовым общим списком фразеологических сочетаний в "Подражаниях Корану" видно, насколько они неоднородны по своему происхождению и значению – многие из них можно реально соотнести со Священным писанием, например, 'суетами света' (ср., Суета сует, все – суета! Еккл., 12-8), или:

Но дважды ангел вострубит;

На землю гром небесный грянет...

имеет явное отношение к Откровению Святого Иоанна Богослова: И седьмой ангел вострубит, и раздались на небе громкие голоса... (Апок., 11-15); другие – искусно стилизованы, как, например,

По воле владыки небес и земли.

В книге "Язык Пушкина" В.В.Виноградов пишет, что восточно-библейский колорит создается также применением церковно-религиозной символики, имеющей условно-мистический смысл. Некоторые символы образуют как бы центры семантических сфер, в которые включены "восточные" мифы, например, символ *сеятеля благополучного* (Подр. Кор., VIII), символ *путника* – ср., "Странник" (Виноградов 2000:139, разрядка наша). Это суждение можно подтвердить на основании других примеров из рассматриваемых нами стихотворений. В некоторых случаях фразеологизмы превращаются у Пушкина в цитаты отдельных текстов, "особенно при воссоздании типичных для них условий употребления" (Григорьева 1969 : 181). В этом отношении интересны словосочетания со словом *путь* (*стезя*) – 'путь спасения', 'стезя правды', 'тесный путь', несомненно связанные с церковной фразеологией и символикой, в соотношении со словом *врата*. Так, в "Страннике" сочетания *путь спасения*, *путь тесный или широкий* или *врата спасения*, *тесные или*

широкие обозначают жизнь праведника и грешника и связывают с ней надежду на загробную жизнь:

Иди ж, он продолжал: – держись сего ты света;
Пусть будет он тебе единственная мета,
Пока ты тесных врат спасенья не достиг,
Ступай!..

...Дабы скорей узреть – оставя те места,
Спасенья верный путь и тесные врата...

и соотносятся с евангельским текстом, ср.,

Въидѣте узькими врата яко пространа врата и широкъ путь
въводяи в пагубу и мнози суть въходящии ими коль узька врата и
тѣснь путь въводяи въ животь и мало ихъ есть (Остр. еванг).

Таким образом, словосочетания, представляющие собой поэтические фразеологические единства, можно объединить в особую группу идиоматических словосочетаний.

Теперь мы подошли к наиболее важному вопросу о взаимосвязи между отдельными признаками. Идиоматичность и клишированность тесно связаны и часто переплетаются друг с другом. Идиоматические словосочетания воспроизводятся как заданные языковые единицы и, следовательно, всегда клишированы.

Идиоматичность не исключает коннотативности. Более того, "собственно идиомы, основанные на переносе значения, на метафоре, всегда эмоционально окрашены, содержат в себе "момент стилистический" (Ахманова 1948 : 9). Можно говорить о коннотативности внутри идиоматичности, подразумевая фразеологические словосочетания как с внешней, так и внутренней коннотацией. Приведем примеры:

стезею правды бодро следуй... (Подр.Кор. I) – коннотативное словосочетание с явно маркированным определяемым;

спасенья верный путь... (Странник) – внешняя коннотация возникает на основе метафорического употребления слова 'путь'.

Фразеологические словосочетания всегда коннотативны; степень коннотации варьируется в зависимости от частотности употребления – основного критерия различия поэтического клише и фразеологизма поэтического языка; немаловажно лексическое наполнение словосочетания. Бесспорно, фразеологизмы украшают речь, придают ей образность и яркость, но будучи специфическим стилистическим средством, имеют сравнительно ограниченную сферу употребления.

В настоящей части работы была предпринята попытка рассмотреть атрибутивные словосочетания в произведениях А.С. Пушкина с точки зрения их лексико-фразеологической обусловленности – коллокации, и выявить те языковые средства, которые позволяют говорить об индивидуальном авторском стиле. Итак, авторские коннотативные словосочетания представляют наибольший интерес в изучении данной проблемы, поскольку именно в них реализуется функция воздействия (по В.В.Виноградову). Пушкину свойственно употребление окказионализмов, слов с внутренней коннотацией (чаще всего – церковно-славянизмов). В то же время немаркированные, стилистически "нейтральные" слова в

сочетании друг с другом наполняются переносным значением, вследствие чего приобретают дополнительные коннотации.

Вышеприведенный стилистический анализ пока не позволяет определить эстетической значимости атрибутивных словосочетаний внутри поэтического целого, увидеть их лингвопоэтическую ценность. Описание материала необходимо проводить по двум признакам – в зависимости от лингвопоэтической значимости, объема проявляемых содержательных свойств и лингвопоэтической функции конкретных языковых единиц, в нашем случае атрибутивных словосочетаний. В существовании различий между случаями речупотреблений этих языковых единиц можно убедиться на примере следующих словосочетаний: "зоркое гонение", "жребий злобный", "язык, празднословный и лукавый", "неверный день". Словосочетание "зоркое гонение", которое можно встретить в словах Аллаха, обращенных к пророку, не обладает дополнительными лингвопоэтическими качествами в силу реализации своей основной, номинативной, функции, а общий возвышенный тон звучания ему придает существительное "гонение" с несильно выраженным оттенком книжности, и, следовательно, экспрессивности.

Словосочетание "жребий злобный" встречается в стихотворении "Странник" в диалоге между странником и юношей:

"Познай мой жребий злобный:

Я осужден на смерть и позван в суд загробный -

И вот о чем крушусь; к суду я не готов,

И смерть меня страшит".

Оно может означать нелегкую судьбу и печальное будущее говорящего, и именно в таком значении употреблено в стихотворении, в котором полностью реализует свои лингвопоэтические свойства за счет маркированности определяемого, и помимо экспрессивности придает высказыванию некоторую долю отвлеченности.

Словосочетание "грешный язык, празднословный и лукавый" содержит три функционально равноправных однородных определения, которые, как говорилось выше, не могут в нормальном контексте сочетаться со словом "язык" в значении органа речи, однако благодаря соотношению "язык – сознание – человек" фраза воспринимается как должное. Более того, в "Пророке" Бог наделяет своего избранника не только силой слова, но и силой духа, способностью "внять неба содроганье", видеть окружающий мир "во всех красках".

Словосочетание "неверный день" встречается в стихотворении "Безверие":

Всечасно бранных уз готово разрушенье;

Наш век – **неверный день**, всечасное волненье.

Когда, холодной тьмой объемля грозно нас,

Завесу вечности колеблет смертный час...

Это словосочетание с внешней коннотацией, в отличие от двух предыдущих, самым тесным образом связано с общим содержанием стихотворения и в отрыве от контекста теряет не только свои лингвопоэтические свойства, но и значение в целом. В лучшем случае, оно может значить "неправильно указанный день". Напротив, в стихотворении данное словосочетание оказывается 1) метафорическим эквивалентом слова "безверие", которое обозначает центральную тему

произведения; 2) "смангическим ядром" (ср., наш век – неверный день, всечасное волнение. Когда... завесу вечности колеблет смертный час), поскольку семантика времени характерна для ближайшего окружения этого словосочетания; 3) поводом возникновения ассоциативного ряда, в котором оказывается век не длиннее дня и даже часа, что наводит на мысль о бренности и несостоятельности человека, живущего без веры в Бога.

Объем лингвопоэтических свойств атрибутивного прилагательного "неверный день" не совпадает с тем, что отмечалось в двух предыдущих случаях, поскольку оно вступает в тесный контакт со словосочетаниями "наш век" и "всечасное волнение" и развивает ассоциативный ряд.

Особенно интересными в произведениях А.С.Пушкина оказываются фразеологические словосочетания, которые, наряду с атрибутивными словосочетаниями типа "неверный день", реализуют схожую с ними функцию: они выступают не просто эквивалентами одного слова, а соотносятся с целым текстом, правда, конкретным и хорошо известным, с высказыванием, а, следовательно, некоторой идеей, что невозможно выразить с помощью одного слова. Подобные формулы словно влетают в текст, расширяют его границы, наполняют его звучанием иных *мета*-текстов, создавая тем самым ощущение полифонии и не нарушая при этом художественной индивидуальности самого произведения. Но это не свойство фразеологизмов вообще. В языке повседневного общения они играют иную роль: фразеологизм "ахиллесова пята" обязательно отсылает к "Илиаде".

С точки зрения лингвопоэтической значимости употребление атрибутивных словосочетаний можно разделить на три вида – автоматизированное, лингвопоэтически полноценное и актуализированное употребление. Для того чтобы определить, с каким видом речеупотребления исследователь сталкивается в каждом конкретном случае, необходимо оценить характер связи между языковой единицей и общим содержанием текста. Так, при автоматизированном употреблении словосочетание утрачивает свои лингвопоэтические свойства помимо экспрессивных и, следовательно, может быть устранено из текста без изменения содержательного плана ("скрыл от зоркого гоненья"). При лингвопоэтически полноценном речеупотреблении оба компонента словосочетания сохраняют свои свойства, поскольку его употребление обусловлено общим содержанием текста ("жребий злобный"). Об актуализации следует говорить в тех случаях, когда при непосредственной связи словосочетания в целом с общим содержанием текста один из компонентов этого словосочетания развивает также определенные связи с другими элементами высказывания ("неверный день", "язык лукавый"), что приводит к расширению свойств словосочетания по сравнению с лингвопоэтически полноценным речеупотреблением (Липгарт 1999 : 23).

Употребление словосочетаний-клише в большинстве случаев сводится к автоматизации (например, "С небесной книги список дан тебе, пророк, не для строптивых"... (Подраж. Корану, VII,); "Старик, закрыв святую книгу"... ("В еврейской хижине лампада"). При употреблении клишированных словосочетаний их компоненты могут играть в тексте особую роль, в таком случае употребление их становится актуализированным:

Не я ль в день жажды наполни
Тебя пустынными водами? (Пюдраж. Корану, I)
Духовной жаждою томим,
В пустыне мрачной я влачился... (Пророк)
В то же время многие оригинальные, неклишированные,
словосочетания в силу контекстуальных условий могут подвергаться
автоматизации, что было описано выше.

Литература

- Ахманова О.С. Эквиваленты слов и их классификация в современном английском языке. – «Доклады и сообщения филологического факультета МГУ», 1948.
Виноградов В.В. Язык Пушкина, М., 2000.
Григорьева А.Д. Поэтическая фразеология Пушкина, М., 1969.
Липгарт А.А. Основы лингвопоэтики, М., 1999.
Остромирово евангелие 1056-1057 гг. с приложением греческого текста Евангелии с грамматическими объяснениями, изд. А.Востоковым, Спб., 1843.

ПРАКТИКУМ РКИ

О. Н. Баилакова

УПОТРЕБЛЕНИЕ ВИДОВ ГЛАГОЛА В ИМПЕРАТИВЕ С ОТРИЦАНИЕМ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ЕДИНИЧНОГО ДЕЙСТВИЯ

Как известно, употребление видов русского глагола является в преподавании РКИ «вечной» темой, которая остается в той или иной степени актуальной для иностранных учащихся на всех этапах изучения русского языка.

§1. Побуждение не совершать действие: НЕ + НСВ.

При побуждении не совершать нежелательное, с точки зрения говорящего действие, говорящий употребляет императив НСВ с отрицанием в следующих ситуациях:

- 1) говорящий обращается к слушающему в момент совершения слушающим действия;
- 2) говорящему известно, что самого слушающего или из других источников, что слушающий намерен совершить действие;
- 3) говорящий предполагает, что слушающий может совершить действие намеренно или случайно (о сходстве этой ситуации с ситуацией употребления императива СВ с отрицанием речь будет идти в §3);
- 4) говорящему известно, что слушающий уже совершил действие до момента речи.

При этом важно учитывать соотношение действия, названного в высказывании императивом НСВ, с моментом речи.

1. Действие, названное глаголом в форме императива НСВ, совершается слушающим в момент речи.

(1) а) – *Не шумите! Разбудите ребенка.*

б) – *Не разговаривайте так громко! Вы мне мешаете работать.*

в) – *Не сердитесь! Я не хотел вас обидеть.*

В высказываниях с отрицательным императивом НСВ возникают модальные значения запрета и ненужности совершения действия, на которые могут наслаиваться другие модальные значения, например, значенные пожелания, совета. Отметим, что иногда трудно провести четкую границу между оттенками модальных значений.

В (1а) представлено модальное значение запрета действия. В (1б) запрет относится не к самому действию, а к его интенсивности («так громко»). В (1в) представлено модальное значение ненужности действия.

2. Действие, названное глаголом в форме императива НСВ, должно или может осуществиться после момента речи.

1. Говорящему известно, от самого слушающего или из других источников, что слушающий намерен совершить действие.

(2) а) – *Я хочу купить этот учебник.*

– *Не покупай. Скоро выйдет новое издание.*

б) – *Может быть, выбросить эти конспекты.*

– *Не выбрасывай. Они тебе еще пригодятся.*

в) Мне сказали, что ты хочешь отказаться от новой должности. **Не отказывайся.** Я уверен, ты справишься.

В (2абв) слушающий намерен совершить действие, которое, с точки зрения говорящего, является нежелательным. Говорящий побуждает слушающего не совершать действие и объясняет, почему он считает это действие нежелательным.

2. Говорящий предполагает, что слушающий может осуществить действие намеренно или случайно:

(3) а) – **Не рассказывай ему о наших планах.** Пусть это будет для него сюрпризом.

б) – **Не поливай цветы сегодня.** Земля влажная.

в) – **Не выбрасывай вчерашние газеты,** я не успел их просмотреть.

В (3абв) говорящий побуждает слушающего не совершать нежелательное, с точки зрения говорящего, действие, которое, по его мнению, слушающий может совершить намеренно, по своей воле.

(4) а) – **Не забывай о нашем договоре.**

б) – **Экскурсия начинается в 10 часов утра. Не опаздывай.** Группа тебя ждет не будет.

В (4аб) говорящий предполагает, что слушающий может совершить нежелательное действие по независящим от воли слушающего обстоятельствам, и побуждает слушающего не допустить, чтобы данное действие осуществилось.

3) Говорящему известно, что слушающий совершил действие до момента речи:

(5) а) – **Ты поступил неправильно. Больше так не поступай.**

б) – **Зачем ты давал ребенку мороженое? Больше не давай.** У него болит горло.

в) – **Больше не убирай на моем столе.** Я не могу найти нужную статью.

В (5абв) говорящий оценивает совершенные слушающим действия как нежелательные и запрещает ему совершать аналогичные действия в дальнейшем. Отметим, что в высказываниях данного типа обычно употребляется наречие «больше», которое, с одной стороны, передает значение, связанное с планом будущего – «впредь, в дальнейшем», а с другой, указывает на то, что действие, аналогичное названному императивом, было совершено слушающим ранее (план прошлого).

В отличие от (5абв) в (6аб) передается модальное значение пожелания, чтобы нежелательные действия (состояния) не повторялись в дальнейшем. Значение запрета не может быть реализовано в этих высказываниях, так как действия (состояния), названные императивом, неподконтрольны слушающему.

(6) а) **Библиотекарь возвращает читателю потерянный им читательский билет: – Возьмите ваш билет и больше не теряйте.**

б) **Врач говорит пациенту после его выздоровления: – Больше не болейте.**

§2. Предостережение от нежелательного действия: НЕ + СВ

При предостережении слушающего от нежелательного действия говорящий употребляет императив СВ.

1. Говорящий предупреждает слушающего от нежелательного действия, неподконтрольного слушающему:

- (б) а) – *На лестнице темно. Не упади!*
 б) – *Чай очень горячий. Не обожгись!*
 в) – *Вьмой посуду. Только ничего не разбей!*
 г) – *Не забудь передать мою записку!*

В (7абвг) императив СВ называет действия, неподконтрольные слушающему, то есть действия, которые могут осуществиться случайно, помимо воли слушающего. В этом случае говорящий указывает слушающему на возможность осуществления нежелательного действия и предостерегает слушающего, чтоб он был осмотрительным.

2. Говорящий предупреждает слушающего от нежелательного действия, подконтрольного слушающему.

(8) а) – *Ты будешь убирать в моей комнате? Смотри, не выброси что-нибудь нужное!*

б) – *Заполний бланк внимательно. Не отправь телеграмму по неправильному адресу.*

в) – *Смотри, не скажи ей о наших планах. Пусть это будет для нее сюрпризом.*

В (8абв) говорящий предполагает, что слушающий может осуществить нежелательное, с точки зрения говорящего, действие, названное императивом СВ с отрицанием, или по ошибке (8аб), или по незнанию, что это действие является нежелательным (8в). Говорящий указывает слушающему на возможность ошибки при совершении действия, на нежелательность действия и предостерегает его от совершения этого действия.

В высказываниях с отрицательным императивом СВ часто употребляется делексикализованный императив «смотри/те» в роли междометия, который передает значение предостережения от нежелательного действия.

§3. Сопоставление употребления видов глагола в императиве с отрицанием при передаче единичного действия.

При сопоставлении употребления видов глагола в императиве с отрицанием важно учитывать: а) соотношение действия с моментом речи; б) активность слушающего (действие может быть осуществлено слушающим намеренно или может произойти помимо его воли).

Если действие совершается слушателем в момент речи в высказывании с отрицательным императивом употребляется только НСВ. В случае совершения действия после момента речи могут быть употреблены обе видовые формы.

1. Слушающий может осуществить действие намеренно, по своей воле.

В лингвистической литературе существует точка зрения, что в ситуациях, где проявляется активность слушающего, можно употребить обе видовые формы императива с отрицанием, сохраняя соответствующие оттенки значения видов. Эта точка зрения нуждается в уточнении. Рассмотрим примеры:

(9) а) – *Смотри, не расскажи ей о наших планах. Пусть это будет для нее сюрпризом.*

б) – *Не рассказывай ей о наших планах. Пусть это будет для нее сюрпризом.*

(10) а) – *Не выброси случайно эти газеты. Они мне нужны.*

б) – *Не выбрасывай эти газеты. Они мне нужны.*

(11) а) – *Смотри не вылей раствор из этой банки. Я приготовила удобрение для цветов.*

б) – *Не выливай раствор из этой банки. Я приготовила удобрение для цветов.*

В (9аб), (10аб), (11аб) говорящий предполагает, что слушающий по своей воле может осуществить действие, которое, с точки зрения говорящего, является нежелательным.

В этих высказываниях можно употребить и СВ (9а, 10а, 11а) и НСВ (9б, 10б, 11б) императива с отрицанием. Выбор вида зависит от коммуникативной цели говорящего: выразить опасение, предостеречь от совершения действия – СВ, или побудить не совершать действие (запрещение, ненужность действия) – НСВ.

2. Слушающий может совершить действие ненамеренно, помимо своей воли. В русском языке есть глаголы, обозначающие действия, осуществление которых зависит не столько от воли слушающего, сколько от не зависящих от его воли обстоятельств. Например:

(12) а) – *Не опоздай! Группа тебя ждать не будет.*

б) – *Не опоздывай! Группа тебя ждать не будет.*

(13) а) – *Не забудь то, что я тебе сказал!*

б) – *Не забывай то, что я тебе сказал!*

В высказываниях в (12), (13) действие может произойти помимо воли слушающего под влиянием независящих от его воли обстоятельств, и следовательно активность слушающего не сохраняется. Тем не менее в этих высказываниях могут быть употреблены обе видовые формы. Отметим, что взаимозамена невозможна, если в высказывании передается значение повторяемости действия (14б) или за высказыванием с определенной видовой формой императива в языке закрепилось определенное значение (14в). Высказывание в (14в) является этикетной формулой при прощании, в которой обязательно наличие императива НСВ.

(14) а) – *Не забудьте полить цветы.*

б) – *Не забывайте поливать цветы.*

в) – *Не забывайте нас.*

Сравним еще два высказывания, в которых действие может осуществиться помимо воли слушающего.

(15) а) – *Возьми мой ключ. Только не потеряй.*

б) – *А если я потеряю ключ?*

– *Пожалуйста, не теряй.*

В (15а) говорящий предостерегает слушающего от нежелательного неподконтрольного слушающему действия. В (15б) речь идет о том же действии, но говорящему нет необходимости предостерегать слушающего, так как слушающий сам высказывает предположение, что случайное нежелательное действие может осуществиться. Поэтому в реплике говорящего акцент перемещается с результата на само действие и говорящий употребляет императив НСВ, побуждая слушающего не допустить, чтобы нежелательное действие произошло.

При выборе видовой формы глагола в императиве с отрицанием также необходимо учитывать, что один и тот же глагол может обозначать как намеренное, так и ненамеренное действие, что влияет на выбор видовой формы. Ср.:

(16) а) – *Я не могу открыть дверь: что-то случилось с замком. Попробуй открыть ты. Только не сломай замок!*

б) – Я не могу открыть дверь. Ничего не остается, как сломать замок. Иначе мы не сможем войти в квартиру.

– Не ломай. Я пойду к соседям и вызову по телефону мастера.

В (16а) говорящий опасается, что слушающий может совершить нежелательное действие помимо своей воли, и предостерегает слушающего, чтобы он был осмотрительным.

В (16б) слушающий заявляет о том, что он вынужден совершить нежелательное действие – «сломать замок». Говорящему не нужно выражать смысл предостережение от нежелательного действия, поэтому, побуждая слушающего не совершать нежелательное действие, он выбирает НСВ императива с отрицанием.

Итак, сопоставление высказываний, в одном из которых употреблен глагол в форме императива СВ с отрицанием, а в другом тот же глагол употреблен в форме императива НСВ с отрицанием, показало:

- если в сопоставляемых высказываниях глагол в форме императива с отрицанием обозначает намеренное (9аб, 10аб, 11аб) или ненамеренное (12аб, 13аб) действие, создается возможность взаимозамены видовых форм (и при активной слушающего, и при совершении действия помимо его воли);
- если в одном из сопоставляемых высказываний глагол в форме императива с отрицанием обозначает ненамеренное действие (16а), а в другом – намеренное (16б), взаимозамена невозможна;
- при возможности взаимозамены оттенки модальных значений видов сохраняются, так что выбор вида глагола в форме императива с отрицанием зависит от коммуникативной цели говорящего: предостеречь от нежелательного действия (СВ) или побудить не совершать нежелательное действие (НСВ).

Литература

- Гловинская М. Я. Семантические типы видовых противопоставлений русского глагола. М., 1982.
- Нечева А.И. Лингвистические основы обучения русской аспектуальности в вузе. Ульяновск, 1995.
- Рассудова О. П. Употребление видов глагола в современном русском языке. М., 1982.
- Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива: Русский императив. Л., 1986.

И.П. Кузьмич

ИЗ КУРСА РУССКОГО РАЗГОВОРНОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ. ОБРАЩЕНИЕ

Курс русского разговорного языка¹ адресован иностранным учащимся, имеющим высокий уровень языковой подготовки. Задача курса – облегчить инофонам участие в ситуациях неформального общения, т.е. научить их понимать явления, характерные для разговорного языка. При

¹ Подробное о задачах курса, его теоретической базе, о том материале, на котором строится курс, и о способах записи живой разговорной речи см. в (Кузьмич 2002).

этом не ставится целью активное использование ими разговорных форм и конструкций.

Предлагаемый фрагмент практического курса русского разговорного языка посвящен обращению.

Обращение определяют как «грамматически независимый и интонационно обособленный член предложения» (Вялкина 1997: 276), основной функцией которого является «называние того, к кому направлена речь» (Русская грамматика 1982: 164).

В кодифицированном литературном языке (КЛЯ) в роли обращения обычно выступает имя (существительное, прилагательное, местоимение-существительное) в форме именительного падежа.

В некодифицированной разновидности литературного языка (в разговорном языке, сокращённо – РР)¹ набор форм и синтаксических конструкций, употребляющихся в позиции обращения, более широк.

1. В разговорном языке имеются особые звательные формы², образующиеся только от имён собственных и некоторых терминов родства. Типы звательных форм таковы:

– звательная форма, образованная от существительных типа *мама* и представляющая собой чистую основу (*мам!*)³,

– звательная форма, образованная от сочетания двух слов: нарицательного и собственного имени (*теть Ир!*) или имени и отчества (*Сан Саныч!*),

– звательная форма, включающая два варианта одного слова, причём первый вариант представляет собой усечённую форму (чистую основу), а во втором варианте конечный гласный может растягиваться (*мам-мама!*),

– звательная форма, включающая два варианта одного слова, причём в первом варианте конечный гласный растягивается, а второй вариант представляет собой усечённую форму, гласный которой иногда тоже может растягиваться (*мама-мам!* или *мама-мама!*),

– звательная форма, включающая две части, каждая из которых представляет собой чистую основу, соединённые частицей *a* (*мам! a мам!*),

– звательная форма, представляющая собой первый слог термина родства или имени собственного (*ма!*)⁴.

¹ Некодифицированная разновидность литературного языка имеет место преимущественно в ситуациях непринуждённого общения, когда говорящий не следит за тем, как он говорит, не контролирует форму своего высказывания. Общение незнакомых людей на улице, в транспорте, в магазине и под. не может считаться неформальным, поэтому обращения типа *Девушка!*, *Женщина!*, *Мужчина!* не рассматриваются как разговорные.

² Морфологи иногда выделяют в русском языке особый стилистически маркированный звательный падеж. Основанием для такого выделения считают нулевое окончание в форме именительного падежа у существительных женского рода в позиции обращения, при этом отмечается, что звательный падеж имеется не у всех существительных, он отличается «избирательным отношением к лексике» (Камынина 1999: 61 – 62).

³ Иностранцы зачастую не имеют представления о наличии в РР звательной формы, и поэтому непривычный облик собственного имени, возникающий в ситуациях неформального общения, приводит их в недоумение или даже обижает. Ср., например, японское женское имя *Наоко* и звательную форму на русской почве *Наок*.

⁴ Звательные формы перечисленных типов подробно описаны в (Земская 1987: 77 – 79) и в (Русская разговорная речь 1983: 114 – 116) с точки зрения особенностей их образования, произношения и условий функционирования.

2. В разговорном языке позицию обращения могут занимать имена существительные в именительном падеже, характеризующие адресат высказывания по роду или сфере деятельности, по месту рождения, проживания, временного пребывания и под. и в связи с этим называющие как-либо организации или сферы деятельности, а также имена собственные – географические наименования: *Академия! а Академия! Разрешите наши спор!!*, *Экономика! Что такое «ИДС»?; Италия! Тебе письмо!!*

3. В разговорном языке используются шуточные формы обращения, иногда имеющие оттенок фамильярности, выраженные существительными со значением лица. Так, женщина зрелого возраста обращается к подругам: *Девчонки! Подождите меня!; Девы! Как хорошо! давайте пройдемся по парку!!*

4. В качестве обращения в РР существуют специальные формулы. Одной из таких формул является конструкция с местоимением *кто* + глагол / предложно-падежная форма / существительное в именительном падеже. Если в эту конструкцию входит глагол, она имеет форму придаточного предложения с относительным местоимением¹. В этом случае разговорному обращению в КЛЯ соответствует однословное обращение, выраженное причастием: *Кто опоздал! Садитесь вот здесь!!* (= опоздавшие); *Кто любит! наливайте зелёный чай!!* (= любящие). Если после относительного местоимения *кто* стоит падежная или – чаще – предложно-падежная форма, то эту конструкцию можно рассматривать как предложение с невербализованными членами: *Кто с лимоном берите!!* В КЛЯ этому высказыванию может соответствовать предложение *Те (люди / гости / из вас), кто хочет / любит / пьет чай с лимоном, берите*. Значение предложно-падежной конструкции помогает восполнить отсутствующий глагол. Иногда сложнее обстоит дело с пониманием построения *кто* + существительное в форме именительного падежа. Ср. пример из (Красильникова 1990: 23): «Кто понедельник! Кто из понедельника останьтесь! Кто понедельник! Значит понедельник собираются сюда! (группа, которая занимается в понедельник)».

5. Вторая специальная формула, которая в РР может выступать в роли обращения, – *кому* + имя в родительном или винительном падеже / наречие. Эту конструкцию можно рассматривать как предложение с невыраженными предикатами – наречиями (типа *нужно*) или безличными глаголами (типа *хочется*): *Кому крепкого наливайте!; Кому полотенце! вот я положила!; Кому грустно! Специально для вас! Что сегодня было!*

6. Третья специальная формула, которая в РР может использоваться в качестве обращения, – *у кого* + имя в именительном падеже или *у кого нет чего*: *У кого билеты! иди вперёд!; У кого нет чаики! Возьмите в шкафу!!*

7. В РР в качестве обращения могут использоваться предложно-падежные конструкции (*с чем / в чём / на чём* и под.), указывающие как-либо отличительные черты, признаки лица, которому адресовано вы-

¹ Ср. в (Вялкина 1997: 277): «В функции О., обычно в разг. речи, может выступать вводимое относительным местоимением придаточное предложение: «К т о м о ж е т, – на площадь, в город! – К т о м о ж е т, поднимайся!» (Федик)».

сказывание¹. Как и в предыдущих случаях, невыраженные члены восполняются конситуацией: *На чердаке! Ты будешь слезать или нет?; В пальто! Разденься! а потом проходи!*

Специальные формулы, представляющие обращения 4 – 7 типов, находятся в начале высказывания. Не отмечено ни одного случая употребления таких построений в интер- или постпозиции.

В предлагаемом фрагменте практического курса русского разговорного языка типы обращений даются в представленной выше последовательности. Задания раздела организованы по схеме: наблюдение – конструирование по образцу.

Обращение в русском разговорном языке

1. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Определите характерную для разговорного языка звательную форму, выступающую в функции обращения.

1. Здравствуйте дядя Володь// 2. Серёж! Подожди меня// 3. Юль! я тебе позвоню вечером// 4. Не закрывай дверь Свет! 5. Это ваша книжка/ Анн Сергевн?

2. Скажите, как в непринуждённой обстановке можно обратиться к человеку, используя звательную форму.

а) *Образец:* Юра – Юр!; Лариса – Ларис!

Дима, Саша, Серёжа, Алёша, Валера, Слава, Стёпа, Гриша, Жора, Никита, папа; Люба, Лена, Маша, Ира, Нина, Люда, Мила, Света, Рита, Тамара, Лида, Алла, Вика, Лара, Роза, Марина, Римма, Клава, Вера, мама.

б) *Образец:* Витя – Вить!; Валя – Валь!

Боря, Вася, Володя, Коля, Костя, Федя, Сеня, Женя, дядя; Аня, Оля, Галя, Ася, Катя, Лия, Надя, Соня, Юля, Люся, Варя, тётя.

в) *Образец:* Зоя – Зой!

Рая, Фая, Майя.

г) *Образец:* Майя Сергеевна – Май Сергевн!

Ирина Николаевна, Вера Васильевна, Анна Петровна, Галина Ивановна, Валентина Михайловна, Ольга Дмитриевна.

д) *Образец:* Павел Иванович – Пал Иваныч!

Юрий Сергеевич, Павел Павлович, Александр Александрович, Виктор Владимирович, Владимир Алексеевич, Евгений Михайлович, Григорий Васильевич.

3. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Определите разговорные формы обращения. Подобные формы могут использоваться в ситуациях, когда говорящий хочет быстрее привлечь внимание собеседника или собеседник не сразу реагирует на призыв говорящего.

1. *Вер-Вера!* Выключи телевизор// 2. *Тань-Таня!* Возьми трубку//

3. *Папа-пап!* Там что-то упало// 4. *Витя-Вить!* Не дашь журнальчик?

5. *Ген!* Иди быстрее *Гена!* 6. *Сонь!* Гляди скорее *Соня!* 7. *Тамар Петровна-Тамар Петровн!* Кипит у вас что-то//

4. Обратитесь с просьбой к собеседнику. Вам важно быстрее привлечь его внимание.

¹ Ср. в (Вялкина 1997: 277): «В роли О. могут употребляться (оказационально) синтаксические обороты или словоформы, к-рые обозначают предмет или явление по к.-л. внешним признакам, но не называют их: «Здравствуй, в белом сарафане Из серебряной парчи!» (Вяземский)».

Образец: Вы хотите попросить Наташу принести воды. – а) *Наташа-Наташа!* Принеси воды пожалуйста// б) *Наташа-Наташ!* Принеси воды пожалуйста// в) *Наташ!* Принеси воды *Наташа!*

Вы хотите попросить

1) Полину купить свежие газеты, 2) Варю открыть дверь, 3) Коло починить замок, 4) маму испечь пирог, 5) Лёню подойти к телефону, 6) Оксану полить цветы, 7) Мишу подождать вас.

5. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Определите разговорные формы обращения. Такие формы могут использоваться при настойчивых просьбах.

1. Шура-Шур! Возьми собаку! 2. Тоня-Тонь! Свои рисунки покажи нам пожалуйста// 3. Денис! а Денис! Найди молоток! 4. Саш! а Саш! Принеси пожалуйста лимон! 5. Петровн! а Петровн! Захвати хлеба! 6. Вер Васильн! а Вер Васильн! Не дадите сумку свою?

6. Обратитесь к собеседнику с настойчивой просьбой.

Образец: Малыш просит мать купить игрушечную машину. – а) Мама-мам! Купи машину! б) Мам! а мам! Купи машину!

Вы хотите, чтобы

1) Гриша показал свои марки, 2) Митя не шумел, 3) Лида отнесла посуду, 4) Наталья Петровна взяла цветы, 5) Борис не стучал, 6) Зина закрыла окно.

7. Определите значение разговорных звательных форм в следующих высказываниях.

1. Па! Ты коллекционку принёс? 2. Что у нас на обед/ ба? 3. Тё! Ну давай поедем в «Смену»// 4. Где мои носки ма/ не видела?

8. Скажите, как в непринуждённой обстановке обращаются к папе, маме, бабушке, дедушке, тёте?

9. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Укажите шуточные формы обращения, иногда имеющие оттенок фамильярности.

1. Студент – однокурснице: Ты *мать* английский сделала? 2. Отец – сыну: Ну как дела *старик*? 3. Мать – маленьким сыновьям: *Мужчины!* за стол// 4. Дед – внуку: Иди-ка сюда *братец*!// 5. Школьник – однокласснику: *Старик!* я тебе позволю// 6. Пожилая женщина – своим ровесникам: Что я вам сейчас покажу *ребят!*// 7. Молодой человек – девушке: Я уж тебя *старуха* зажался// 8. Молодой человек угощает своих друзей сигаретами: *Отцы!* налетайте!

10. Скажите, какие обращения с оттенком шутки или фамильярности могут использоваться в непринуждённой обстановке.

11. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Определите значение обращений, использующихся в ситуациях неформального общения.

1. *Воронеж!* просим теперь ваши воспоминания// 2. *Дальний Восток!* неси своё фирменное блюдо// 3. За вами *Сибирь* никто не угонитса// 4. А северяне где? *Север!* где вы?

12. Скажите, как можно в непринуждённой обстановке обратиться к человеку, если он

1) приехал из Киева, 2) долгое время жил на Урале, 3) семейные корни которого в Смоленской области, 4) часто рассказывает о своём путешествии по Италии, 5) знаток истории Новгородского края.

13. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Определите значение обращений, использующихся в ситуациях неформального общения.

1. *Кафедра!* вы опять свои проблемы жуёте// 2. Куда мужчины ушли? *Флот!* на чаепитие шагом марш// 3. *Андрюша! Дима! Детский сад!* *Старшая группа!* Собирайтесь! 4. Ну *зоопарк!* что у вас новенького? 5. *Добрый день институт Пушкина!* заходите//

14. Скажите, как можно в непринуждённой обстановке обратиться к человеку, если он

1) работает в библиотеке, 2) учится в университете, 3) занимается в воскресной школе, 4) закончил Московский авиационный институт (МАИ), 5) часто посещает Музей изобразительных искусств имени А. Пушкина (Изобразилка).

15. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Определите структуру разговорных обращений.

1. *Кто замёрз!* вот надевайте тёплос// 2. *Кто знает!* Ни слова! Молчите! 3. *Кто хочет!* берите чёрный хлеб// 4. *Кто разделся!* в комнату проходите// 5. *Кто балуется!* идите за дверь// 6. *Кто танцует!* в большой комнате музыка//

16. Скажите, как смысл разговорных высказываний задания 15 может быть передан средствами КЛЯ.

Образец: Кто курит! курить можно в коридоре// – *Те (из вас), / Все, кто курит,* может выйти в коридор и курить там.

17. Скажите, как можно в непринуждённой обстановке пригласить гостей

1) садиться за стол, если они вымыли руки, 2) брать кофе, если они съели мороженое, 3) посмотреть дом, если они посмотрели сад, 4) пройти в другую комнату, если им хочется танцевать, 5) взять с собой яблоки, если они хотят.

18. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Определите структуру разговорных обращений.

1. Кто на пруд/ ждём только пять минут// 2. Кто в грязных сапогах/ оставьте у двери// 3. Кто со мной/ идёмте// 4. Кто с детьми/ садитесь с краю// Вам удобнее будет// 5. Кто без сахара/ наливайте сами// 6. Кто футбол/ смотрите на кухне//

19. Скажите, как смысл разговорных высказываний задания 18 может быть передан средствами КЛЯ.

Образец: Кто на пруд! ждём только пять минут// – *Те / Все, кто идёт / хочет пойти / пойдёт на пруд! / Желающие пойти на пруд!* Ждём вас только пять минут!

20. Скажите, какие приглашения, предупреждения, рекомендации можно услышать в непринуждённой обстановке в следующих ситуациях.

Образец: Молоко в молочнике на столе, желающие могут налить его сами. –

Кто с молоком/ наливайте сами//
берите пожалуйста//
пожалуйста в молочнике//

1. Сахар лежит в сахарнице. Желающим пить кофе с сахаром предлагают брать его самим. 2. Желающие пойти ловить рыбу (на рыбалку) должны собраться в девять часов утра. 3. Тех, кто смотрит футбол, просят

сказать, если будет что-то интересное. 4. Тем, кто идёт гулять, рекомендуют взять с собой зонтики. 5. Тем, кто собирается в лес, рекомендуют надеть удобную обувь.

21. Определите структуру разговорных обращений в следующих высказываниях.

1. Кому кофе/ берите// 2. Кому сказки/ на нижней полке посмотрите// 3. Кому жарко/ выходите на балкон// 4. Кому рыбу/ подождите немного// 5. Кому горяченького/ давайте подолью//

22. Скажите, как смысл разговорных высказываний задания 21 может быть передан средствами КЛЯ.

23. Скажите, что можно услышать в непринуждённой обстановке в следующих ситуациях.

Образец: Мать видит, что кое-кто из сидящих за столом детей хочет молока. – *Кому молоко/ берите пожалуйста!*

1. За столом. Кто-то хочет чаю. Хозяйка просит немного подождать. 2. Кое-кто из гостей хочет посмотреть игрушки. Хозяева приглашают их в детскую. 3. В доме жарко. Хозяин рекомендует гостям снять пиджаки. 4. Детям скучны разговоры взрослых. Им предлагают поиграть в лото. 5. Кто-то сказал, что ему холодно. Хозяева приглашают его сесть у камина. 6. Хозяйка приносит пироги с капустой и предлагают гостям.

24. Определите структуру разговорных обращений в следующих высказываниях.

1. У кого нет хлеба/ поднимите руки// 2. Ноги мокрые у кого/ переодевайтесь// 3. У кого монетка/ покажите сразу// 4. У кого ножницы/ передайте пожалуйста// 5. У кого чашки пустые/ передайте ещё налью//

25. Скажите, как могут прозвучать в непринуждённой обстановке предостережения, если говорящий опасается, что кто-то может

1) разлить клей, 2) порезаться ножом, 3) уколоться иголкой, 4) рассыпать соль, 5) уронить вазу?

26. Определите структуру разговорных обращений в следующих высказываниях.

1. С грязными руками! Сначала мыть пожалуйста// 2. С пустыми тарелками! Кому добавки? 3. В карнавальных костюмах! Подходите к ёлке! 4. У окна! Не шумите!

27. Предайте смысл разговорных высказываний задания 26 средствами КЛЯ.

28. Что можно услышать в непринуждённой обстановке в следующих ситуациях?

Образец: Мальчик получил в школе несколько пятёрок. Мать приносит ему подарок (сюрприз). – *С пятёрками! Тебе сюрприз!*

1. Дети бегают по квартире в носках, без тапочек. Им запрещают это делать, рекомендуют надеть обувь. 2. Сидящие у телевизора смеются. Их спрашивают, в чём дело. 3. На кухне что-то упало. Находящиеся в комнате спрашивают, что случилось. 4. Девочка с мороженым в руках подходит к столу, на котором лежат чертежи брата. Тот просит её отойти от стола.

В заключение ещё раз подчеркнём ряд обстоятельств. Во-первых, приведённые в предлагаемом фрагменте практического курса русского разговорного языка формы обращения используются только в ситуациях *непринуждённого общения* между *хорошо знакомыми* людьми. Во-вторых, курс адресован иностранным учащимся *повышенного* этапа обу-

чения. В-третьих, главной задачей курса является обучение *пониманию* специфических разговорных явлений, имеющих место при неформальном общении.

Литература

- Вялкина Л.В. Обращение. // Русский язык. Энциклопедия. Изд. 2. М., 1997.
Земская Е.А. Русская разговорная речь: Лингвистический анализ и проблемы обучения. Изд. 2. М., 1987.
Камынина А.А. Современный русский язык. Морфология. М., 1999.
Красильникова Е.В. Имя существительное в русской разговорной речи. Функциональный аспект. М., 1990.
Кузьмич И.П. Из курса русского разговорного языка для иностранцев. Номинации со значением лица. // Слово. Грамматика. Речь. Вып IV. М., 2002.
Русская грамматика. Т. II. М., 1982.
Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. М., 1983.

О. М. Барсукова-Сергеева

РАССКАЗ Л. УЛИЦКОЙ «ДОЧЬ БУХАРЫ» В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (методическая разработка)

Творчество Людмилы Улицкой получило широкую известность в 90-е годы XX столетия, оно связывает "век нынешний и век минувший". Проза писательницы обладает многими яркими достоинствами, в том числе языковыми, в ее произведениях русский литературный язык предстает во всем многообразии его изобразительных средств. Ее читательская аудитория широка: рассказы и повести писательницы переведены на многие языки, и популярность их растет. В 2001 году за повесть "Казус Кукоцкого" Л. Улицкая получила Бухеровскую премию.

Устояв перед соблазном любой ценой сказать в литературе "новое слово", писательница осталась верна традиции и убедительно продемонстрировала читателю, что "вечные" темы далеко не исчерпаны. Одна из особенностей творчества Л. Улицкой, биолога по образованию, – сосредоточенность на коренных моментах человеческого бытия, умение уловить их ускользающую от поверхностного взгляда сущность. Тайна рождения и тайна смерти, тайна любви и тайна брака составляют предмет ее неустанных размышлений. Многие ее произведения, в том числе известный роман "Медея и ее дети", посвящены семейным отношениям. Женщина – мать и жена – любимый персонаж Л. Улицкой.

Однажды в беседе с читателями писательница очень точно сказала о героине романа: "Медея строит семью из подручного материала". Этими словами Л. Улицкая в каком-то смысле объединила многих своих персонажей – тех мудрых и любящих женщин, чей незаурядный творческий дар расцветает в семье.

Рассказ "Дочь Бухары" – своего рода "визитная карточка" Л. Улицкой. Драматическая история одной семьи затрагивает серьезные нравственные проблемы. Обладая ярким своеобразием, рассказ в то же время обнаруживает прочную связь с русской литературной традицией.

Автор ставит вопросы, но не дает прямого ответа на них, предоставляя читателю свободу в поиске решения. На что можно опереться при интерпретации произведения, в котором центральная тема – любовь и семейные отношения? Прежде всего опорой служит

традиция – национальная, отраженная в фольклоре, а также общечеловеческая, закрепленная в религиозных нормах.

Нам не хотелось бы ограничить свободу учащихся "привязкой" текста рассказа к каноническим христианским текстам, однако представляется полезным указать на эти источники в связи с их универсальностью и особой культурной значимостью.

Предлагаемая методическая разработка адресована иностранцам-филологам 3 и 4 сертификационного уровня владения языком. Она может быть полезна также другим категориям учащихся, в том числе носителям языка.

Материал разработки может быть использован для занятий с преподавателем и для самостоятельного чтения и предполагает знакомство с неадаптированным текстом. Чтобы избежать чрезмерного усложнения поставленной перед учащимися задачи, в разработку включается комментарий, состоящий из двух разделов. В первом разделе приводятся фрагменты из Ветхого и Нового завета, которые могут служить опорой в интерпретации текста; вторая часть содержит единицы лексико-грамматического, стилистического, а также историко-культурного характера. Комментируются следующие лексические единицы: безэквивалентная лексика, индивидуальные авторские слова и словосочетания, стилистически маркированная лексика, многозначные слова, редко употребляемые слова нейтрального стиля и др. Перед учащимися ставится задача выявить идейно-художественный смысл произведения; таким образом, анализ текста в соответствии с вопросами и заданиями должен привести к его целостной интерпретации. Для самопроверки можно воспользоваться предлагаемыми ключами.

Ниже приводятся фрагменты комментария, вопросы и задания, а также фрагменты ключей.

Комментарий

Вопросы брака хорошо разработаны во многих конфессиях, в частности в христианстве. Так, в Ветхом завете указывается, что цель брака – во взаимопомощи: "Нехорошо быть человеку одному; сотворим ему помощника" (Быт. 2, 18); "Горе одному, когда упадет, а другого нет, который поднял бы его" (Еккл. 4, 10).

В трактовке темы любви наиболее авторитетный источник – Новый завет, где провозглашается: "Бог есть любовь, и пребывающий в любви пребывает в Боге и Бог в нем" (1-е соборное послание св. ап. Иоанна Богослова 4, 16). В Новом завете любовь противопоставлена страху: "В любви нет страха, но совершенная любовь изгоняет страх, потому что в страхе есть мучение; боящийся несовершен в любви" (Там же 4, 18).

В Послании св. апостола Павла к ефесянам говорится: "Мужья, любите своих жен, как и Христос возлюбил Церковь и предал Себя за нее. Так должны мужья любить своих жен, как свои тела: любящий свою жену любит самого себя. ... Посему оставит человек отца своего и мать и прилепится к жене своей, и будут двое одна плоть. Тайна сия велика: я говорю по отношению ко Христу и к церкви. Так каждый из вас да любит свою жену, как самого себя" (5, 25-33).

II.

Доходный дом – (в дореволюционной России) дом, в котором квартиры сдавались внаем.

Русо-русский (авт.) – с русыми волосами и типично русским лицом.

Вселишение (авт.) – состояние всеобщей бедности, уравнивающее людей.

...*Аристократическое право жить втроем в трех комнатах...* : в бывшем СССР в крупных городах жилья не хватало, люди жили в тесноте.

И как им было не прощать – надо было прощать.

С самоварным румянцем: вероятно, автор имеет в виду грубоватый медно-красный оттенок.

Сварганить (прост. пренебр.) – сделать, изготовить.

Одно слово (устар.) – короче говоря.

Кизяк – прессованный навоз, употребляемый вместо топлива.

(Корпоративной связью) *былых еще времен* – давней, дореволюционной.

Прилепиться к кому-л. – вступить с кем-л. в тесную, неразрывную связь.

Крупнопористый – с крупными порами на лице.

Ломовой – здесь: сильный, грубый, мужеподобный (возникает ассоциация с ломовой лошадыо, предназначенной для тяжелых работ).

Слабина (разг.) – слабое место.

...*Начисто отрицались передовой наукой*: в бывшем СССР объявлялись ложными многие научные течения, противоречащие духу марксизма.

Мешаться (об уме) – терять ясность.

Заняться (устар. о пожаре) – начаться.

Мыкаться – мучиться, не находя себе места.

Сквозистый – редкий, неплотный.

Оформляться – здесь: приобретать женские формы.

Лакировки (простореч.) – туфли из лакированной кожи.

Невесть какой – серьезный, заслуживающий внимания.

Избушка на курьих (т.е. куриных) ножках – персонаж волшебных сказок.

Расписать – здесь: зарегистрировать брак.

Вопросы и задания

1. Какой изображена послевоенная московская жизнь? Какая ее черта особо выделена автором?
2. Как характеризует автор соседей доктора?
3. Найдите в тексте детали, указывающие на принадлежность Андрея Иннокентиевича к старой московской интеллигенции. Из какой семьи Аля?
4. Какую антитезу составляют семья доктора и ее окружение?
5. Чем отличалась жизнь во флигеле от жизни соседей? Что изменилось с приездом Дмитрия и его жены?
6. Как относились окружающие к старому доктору и его семье? Почему?
7. Проследите, как в ходе повествования имя героини – Аля – вытесняется ее прозвищем – *Бухара*. Почему это происходит?

8. Как ведут себя окружающие по отношению к Але и Милочке, оставшимся без мужской поддержки? Нормально ли такое отношение?

9. Опишите Алю. Какую черту ее характера сразу отмечает автор?

10. Как приняли соседи восточную красавицу? Почему, как вы думаете?

11. Удалось ли Але адаптироваться к новой жизни, столь непохожей на прежнюю? Какие качества проявились в ее отношениях с новым окружением?

12. Сопоставьте Алю с второстепенными женскими персонажами – с другими фронтowymi медсестрами, с покойной женой доктора Танюшей, с Тamarой Степановной. Какую черту героини выявляет это сравнение?

13. Проанализируйте эпизод, в котором Аля "сватает" свою дочь за Григория Бермана. Отметьте несвойственную ей манеру поведения. Чем объяснить это изменение?

14. Охарактеризуйте Дмитрия и Алю как супружескую пару. Похожи они или противоположны? Как относятся друг к другу?

15. Что лежит в основе поведения Али как матери – жалость, любовь или чувство долга? Действительно ли она не замечает уродства дочери? Страдает ли Аля? Почему автор не открывает ее переживания читателю?

16. Какие чувства испытывает к ребенку Дмитрий? Что заставило его разорвать семейные узы? Сопоставьте его со старым Берманом.

17. Сравните позиции супругов по отношению к неполноценному ребенку. Какую антитезу они составляют? Почему семья рушится? Могло ли быть иначе?

18. Оцените главных героев по критерию *сила/слабость*.

19. Обратите внимание на то, как строится в рассказе образ неполноценной девочки. Чьими глазами видит ее читатель? Симпатию или отвращение вызывает она? Чем вы объясните такое решение образа?

20. Автор называет брак Григория и Милочки "прекрасным". Можно ли подобный союз назвать браком? В чем смысл такого брака?

21. Какую роль играет в рассказе понятие *семейная тайна*?

22. Какую оценку дают героине окружающие в финале рассказа? Согласны ли вы с ними? Объясните почему.

23. Л. Улицкая сравнивает Алю с обреченным художником, который торопится *завершить перед смертью великое полотно*.

Насколько обоснованно это сравнение?

24. Почему автор воздерживается от прямой оценки жизни и судьбы героини?

25. Вспомните выражение "нести свой крест". Что оно означает? Применимо ли оно к героине Л. Улицкой?

26. Определите главную мысль рассказа.

Ключи

4. Семья доктора и окружение составляют антитезу *интеллигент – люмпен*, причем не только и не столько в социальном, сколько в нравственно-психологическом плане.

7. Имя Аля нечасто встречается в тексте, а с того момента в развитии сюжета, когда Дмитрий сближается с Тamarой Степановной, у

героини остается одно прозвище – *Бухара*. Прием изменения номинации автор применяет с целью акцентировать враждебное отношение к героине со стороны окружающих.

15. Аля "не терпела чужих взглядов", ее внутренний мир был закрыт от окружающих. И автор не рассказывает о ее переживаниях, это тайна – даже для Дмитрия. Читатель может только догадываться о том, что у нее в душе. Улицкая сообщает нам немного и лишь то, что можно отнести к внешним проявлениям чувств: она определяет состояние героини как *углубленную важность*, с которой та прижимала к себе свою *драгоценность*, она *прилетилась* к девочке. Хотя все дети с таким диагнозом похожи друг на друга, Милочка *казалась матери лучше других*. Наблюдая поведение Григория, она с *сердечным отзывом* узнает в нем черты своей Милочки. Ясно одно: Аля вся отдается своему материнству, всеми силами души любит своего ребенка. Не Милочкино уродство проникает в Алю, как думает Дмитрий, а наоборот, мать своей любовью "очеловечивает" девочку, она как бы передает ей свою духовность (*жена Дмитрия словно и не замечала неполноценности девочки*).

19. Милочка показана автором в двойном освещении. С одной стороны, объективная медицинская картина сводится к заключению: "Классический синдром Дауна". И когда автор описывает Милочку как типичного больного с таким диагнозом, мы словно видим ее глазами Дмитрия (в этом персонаже его профессиональная принадлежность – стержневой элемент). Она голстая, низкорослая, короткопалая, с жидкими волосами, нечистоплотная в детстве и т.д. Правда, Дмитрий жалеет в ней несостоявшуюся "обаятельную личность", но мысленно он хоронит в ней эту личность. С другой стороны, образ Милочки индивидуализирован – не столько утвердить достоинства Милочки, сколько показать красоту и богатство души Али. Поэтому автор, отбирая детали для построения этого образа, как бы солидаризируется со своей героиней – показывает то, что в девочке можно любить: она улыбкающая, спокойная, добрая, послушная и – что самое главное! – она по-своему различает *хорошее* и *плохое*, у нее есть элементарное представление о *добре* и *зле*, она *любит* свою мать. Автор говорит о "бедной творческой душе", которая загнана в тело "трудолюбивого уродца", и отмечает, что в ней было заложено и *стремление к совершенству*.

21. Слово *тайна* встречается в тексте в связи с темой брака и отношений полов. Это слово открывает тему (в жизни соседей *не существовало семейной тайны*), и оно же завершает ее (о браке Милочки и Григория: *в нем была тайна*). В супружеских отношениях Дмитрия и Али была красота и тайна. Это тайна двоих, она не должна быть открыта окружающим – мы знаем, что Аля *не терпела чужих взглядов*.

Однако чужие люди грубо вторглись в мир семьи: Дмитрий, испытывая страх перед "невидимым движением *таинственных* и непостижимых частиц, руководивших судьбой уже рожденного ребенка и того, другого, который мог бы появиться на свет", разрывает семейные узы, Тамара Степановна узнает его *сокровенную мужскую тайну*, его "слабину". Можно сказать, что слово *тайна* вводит критерий авторской оценки семейных отношений (наличие/отсутствие тайны). Значимость этого критерия подтверждается прочной ассоциацией понятия *тайна* с представлением о таинстве брака в христианской традиции.

24. Улишкая не дает прямой оценки действиям героини – в ходе сюжета она как бы "риворачивает" перед читателем созданное Алей "великое полотно", и оно само утверждает правоту и значительность личности его создательницы. Творение героини так убедительно, что даже Паша по-своему это признает.

25. Эти слова напоминают нам о Христе, идущем на казнь. "Нести свой крест" – значит с терпением переносить тяжелые жизненные испытания. Это выражение не раскрывает до конца смысла рассказанной истории, т.к. поведение героини мотивируется прежде всего любовью, наделенной огромной творческой силой.

Литература

1. Гореликова М.И. Интерпретация художественного текста. Рассказы А. Чехова 80-х годов: Учеб. пособие для иностр. уч-ся. Сер. "Текст. От слова к смыслу"/ Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, филол. ф-т. – М., 1997.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1964.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4т. – М, 2002.
4. Словарь иностранных слов. – М, 1988.
5. Философский энциклопедический словарь. – М, 1983.
6. Фразеологический словарь русского языка/ Сост. Л.А. Войнова, В.П. Жуков и др.; Под ред. А. И. Молоткова. – М, 1987.

ОБЗОРЫ

Е.В.Балдина

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ: Franca Beltrame. *Il cammino dell' «uomo inutile» verso il «sottosuolo». L'evoluzione storico-culturale di un personaggio della letteratura russa.* [Франка Бельтраме. Путь «лишнего человека» в «подполье». Историко-культурная эволюция одного русского литературного образа.] – Trieste: Edizioni «Il murice». 1996. – 96 с.

В связи с возрастающим в последние годы интересом к культурологическим аспектам в теории и практике преподавания РКИ все большее внимание специалистов привлекают научные и методические разработки, посвященные проблемам изучения особенностей литературного процесса в России. Очевидно, что наряду с обращением к многочисленным исследованиям и пособиям, написанным российскими филологами, не менее важным является знакомство с работами по данной проблематике зарубежных коллег. Особую ценность в изысканиях зарубежных русистов определяет прежде всего взгляд на русскую литературу «извне». Именно этот опыт, обусловленный принадлежностью исследователей к иной национальной культуре, к иной научной традиции, в первую очередь интересен для отечественной русистики. К числу таких работ, безусловно, можно отнести монографию итальянского литературоведа Франки Бельтраме, содержащую оригинальные наблюдения в осмыслении одного из ключевых образов русской литературы XIX века. Издание вышло на родине автора в 1996 году, однако до настоящего времени в России оно практически неизвестно. Тем не менее можно надеяться, что книга и в настоящее время не потеряла своей актуальности и заинтересует не только историков русской литературы, но и специалистов в области РКИ.

Рецензируемая монография посвящена интерпретации русского литературного феномена «подполья» и «подпольного человека» в творчестве Ф.М.Достоевского. Указывая на ранее отмеченную исследователями связь этих образов с образом «лишнего человека» – своего рода знаковым для русской литературы XIX века, автор ставит задачу более детальной разработки вопросов о генезисе и динамике этой связи. Предпринятая в работе поэтичная историческая и типологическая характеристика эволюции образа «лишнего человека» и его трансформации в образ «подпольного человека» отражена в композиционной структуре исследования. Книга состоит из введения, трех глав, заключения и библиографии.

Первая глава представляет собой конспективный очерк истории возникновения в русской литературе образа «лишнего человека». В этой части монографии собственно литературная традиция создания персонажа «лишнего человека» рассматривается в историко-культурном контексте: социально-психологический тип «рефлексирующей» личности, «рефлексирующего» сознания в произведениях М.Ю.Лермонтова, А.И.Герцена, И.С.Тургенева, И.А.Гончарова комментируется как литературный факт, обусловленный прежде всего исторически. Завершает первую главу краткий обзор дискуссии о «лишнем человеке», имевшей место в русской критике в конце 1850-х – 1860-е годы.

Вторая глава – «Достоевский и 'лишний человек'» – характеризует позицию Достоевского по отношению к вышеупомянутой полемике критиков. В главе анализируются «Зимние заметки о летних впечатлениях» как своего рода идейно-эстетическая «декларация» писателя. Кроме того, подробно прокомментирован факт публикации в 1864 году философской новеллы И.С.Тургенева «Призраки» в издаваемом братьями Достоевскими журнале «Эпоха». «Записки из подполья» рассматриваются исследовательницей одновременно и как художественное завершение дискуссии 1850 – 1860-х годов о «лишнем человеке», и как новое философско-психологическое открытие в русской литературе.

Третья глава – «'Подпольный человек' и 'лишний человек'» – представляет собой сравнительный анализ названных образов в историческом и типологическом аспектах. Автор монографии предлагает представить путь «лишнего человека» в «подполье» в виде схемы, где со структурой «тезис←антитезис→усиленный антитезис» соотносится образ «дельного человека» (подразумевающий гармоничный синтез мысли и воли), образ «лишнего человека» (в котором мысль и воля «разъединены») и образ «подпольного человека» (где мысль и воля пребывают в диалектическом соединении и противоречии). Центральный элемент схемы – образ «лишнего человека», противопоставленный одновременно и образу «дельного человека», и образу «подпольного человека». Последний интерпретируется как непременно парадоксальная личность: усиленная рефлексия – непреодолимый порочный круг, она не останавливается перед «низостью и подлостью» и ее не может преобразить ничто «высокое и прекрасное». Попытка «сложить» анализируемые явления в вышеприведенную схему, с одной стороны, неизбежно приводит к определенным ограничениям и неполноте в трактовке такого неоднозначного и гораздо более сложного и многопланового явления, как «подполье» Достоевского – любая схема в данном случае не может претендовать на универсальность. Но, с другой стороны, представленная схема – это, на наш взгляд, удачный методический ход (возможно, и не входивший в задачу автора), который вполне применим при работе в иностранной аудитории.

Книга адресована прежде всего специалистам по русской литературе и потому интересна как опыт иной историко-литературной научной традиции. Но нельзя не отметить, что рецензируемое исследование, безусловно, может быть полезным и для специалистов по РКИ как при разработке культурологических спецкурсов для иностранных учащихся, так и в преподавании лингвометодических дисциплин.

М. Веретинова

МЕТОДИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА, СОЗДАНЫХ ВО ФРАНЦИИ В XIX – XX ВЕКАХ

Характерной чертой настоящего времени является все усиливающаяся необходимость межкультурной коммуникации.

Как никогда важен диалог культур, поскольку стремление людей к общению возрастает. Отношения между Россией и Францией, развивавшиеся на протяжении истории, всегда характеризовались активным диалогом культур. Еще в 1817 году автор русской грамматики Ж. Амоньер

писал: «Русский язык, являясь языком могущественной державы, влияние которой безусловно на многие страны, важен не только для политиков и деловых людей. Огромную роль играют известные русские писатели, произведения которых заслуживают тщательного изучения. Однако несмотря на все достоинства этого языка, он не так широко известен, как того заслуживает».

И сегодня складывающаяся в России политическая и экономическая ситуация привлекает внимание зарубежной общественности, а богатая история и литературное наследие способствуют неугасаемому интересу и пристальному вниманию к русскому языку. Поэтому актуальность преподавания русского языка в иноязычной среде увеличивается из года в год.

Каковы особенности подхода к языковому материалу в учебных пособиях по русскому языку? Как отбирается этот материал, какова форма его представления, как все это соотносится с принципами методики преподавания РКИ? Попытаемся ответить на эти вопросы, проанализировав некоторые популярные учебные пособия, изданные во Франции в XIX – XX вв.

Одним из ведущих в современной методике преподавания иностранного языка следует считать принцип коммуникативной направленности обучения. Анализ учебного материала во французских учебниках русского языка XIX – XX веков проводился с точки зрения этого метода.

Если обратиться к современной теории создания учебников, то она предполагает, что языковой материал всех уровней необходимо тщательно отобрать, минимизировать, особым образом сгруппировать, описать и подать на занятиях так, чтобы теоретические сведения стали лишь ориентировочной основой для речевой деятельности, или речевой практики. Необходимо также учитывать цели обучения, степень подготовленности и возраст учащихся, особенности их родного языка в сопоставлении с русским, частотность, продуктивность и стилистическую маркированность явления, отбирать речевые единицы, необходимые для активного речевого общения в определенной сфере.

О первых учебных пособиях по русскому языку упоминает Ж. Амоньер в предисловии к своей теоретической грамматике «*Grammaire Russe en quatre parties avec un appendice*», написанной в 1817 г.: «Два первых учебника по русской грамматике на французском языке, нуждались в большой доработке, перед тем как стать учебным пособием для студентов. Первый был составлен Шарпентье и опубликован в Санкт-Петербурге, где позднее переиздавался несколько раз, но без особых изменений. Второй учебник, опубликованный в Париже в 1802 году Модрю, почти не отличался от первого: он был искусно переписан в два больших тома с помощью системы грамматических неологий. В то время не было еще написано работ, которые простым способом, четко и наглядно объясняли бы грамматические принципы, способные сделать процесс обучения легким и приятным». Амоньер определил грамматику как *«искусство правильно говорить и писать»*, говорение и чтение как *«способность выражать свои мысли словами»*, а слова как *«знаки наших мыслей»*.

Книга профессора Жаклара «*Méthode nouvelle pour l'étude de la LANGUE RUSSE*» 1897 года представляет собой том, состоящий из четырех частей, подробно описывающий фонетический, морфологический и синтаксический аспекты. В предисловии автор

представил подробный план проведения своих уроков. Он также остановился на трех методах: синтетическом – правило должно предшествовать упражнению, «от абстрактного к конкретному»; аналитическом главный принцип которого – опора на интуицию учащегося/ Третий, генетический метод, основателем которого считается Маже, заключался в следующем: *грамматика не должна ни в коем случае предшествовать чтению текста, но всегда следовать за ним.* Он писал: *«Рутинное обучение продолжает забывать молодые головы упражнениями на запоминание фактических правил по парадигмам склонения и спряжения, непонятных отвлеченных понятий, форм, лишенных логического смысла и всякого рационального объяснения, флексий, представленных как нечто вроде сущности, изолированной от их естественного окружения, а именно предложения и фразы».* Жаклар считал себя последователем генетического метода: *«Градации синтаксических явлений – это основная база, лексикологические формы группируются вокруг нее. Эти формы очень сложные в русском языке, поэтому они должны быть главным объектом многих уроков».*

Учебник Жаклара не давал, например, упражнений по фонетике, ей должны были заниматься физиологи. Ученики не разбирали механизмов образования звуков. Считалось, что, сконцентрировав все силы на органе слуха, можно добиться хорошего и четкого произнесения звуков, понять о чем идет речь и думать на изучаемом языке. Вначале давалось графическое изображение алфавита, параллельно на французском языке шел перевод букв, например, *Мм – ette, эмь; Ши – ch.* Давалось одно или два «обучающих» упражнения, в которых студент должен был узнать буквы в тексте. Каждая часть пособия состояла из небольших текстов или текстов-диалогов. Все уроки начинались с перевода, который делался письменно в классе. Для перевода давался диалог типа: *Она дома? Elle est à la maison? Задания «version» или перевод обычно содержали инверсию: Дома ли сестра? – Она дома. Голодны ли вы? – нет, я не голоден, но француз голоден и англичанину пить хочется.* Текст перевода сопровождался кратким комментарием, вводящим лексико-грамматический материал урока. Также давалось одно упражнение «*exercice de traduction, d'écriture et de lecture*» типа: 1. *Я понимаю.* – 2. *Ты знаешь.* – 3. *Стадо отдыхает.* – 4. *Луиза болтает; она не слушает.* – 5. *Вот Петр и Феодор, как они работают!...* Отдельные предложения или текст нужно было перевести на французский язык, записать оба варианта в тетрадь или на доске и прочитать. В конце урока был представлен словарь, состоящий из 7-8 новых слов.

Для ознакомительного чтения с учетом приобретенных умений и навыков давались диалоги типа: *У вас ли хороший чай моего нового соседа? – Он у меня. У кого мой сундук? – Он у солдата. – Кому он его дал? – Он его никому не дал...* Необходимо отметить, что эти упражнения, направленные на развитие вариативных реплик-реакций на заданную реплику-стимул, являются показателем зарождающегося уже в то время коммуникативного метода. Учащемуся необходимо было по заданной реплике-стимулу самому придумать несколько реплик-реакций.

Жаклар представляет также упражнения типа: 1. *«Замените утвердительные предложения на вопросительные»*, например: *Медведь очень силен. – Жито созревает летом. – Лучшие давать, чем просить.*

2. «Выразите разным способом сомнение» – Укушение (укус) змеи часто приводит к смерти.

Очень важными с точки зрения коммуникативной направленности заданий были и следующие лексические темы: «Россия», *Русские города*, «Русский язык», «Страны Европы», «Здоровье», «Музыка», «У парикмахера», «Свадьба», «Домашние животные», которые давались в конце книги и рекомендовались для беседы. Слова и выражения по заданным темам не были выделены в отдельный словарь, а вводились по несколько слов в диалогах и текстах. Для учебных целей (чтение, заучивание наизусть и др.) в пособии использовались оригинальные тексты – отрывки из произведений Гончарова, Пушкина, Некрасова. Необходимо отметить, что весь грамматический материал представлен на французском языке; отдельные слова транскрибировались, ударение проставлено во всех текстах и диалогах.

Интересной для анализа представляется книга Петро Мотти «*Méthode Caspey-Otto-Sauer PETITE GRAMMAIRE RUSSE*», изданная в 1913 году.

По методу Caspey-Otto-Sauer (1804 год) было написано огромное количество книг по грамматике разных языков: русского, немецкого, итальянского, испанского, голландского, японского, греческого. Авторы считали, что все грамматики, которые были написаны ранее, «*похожи как сестры*» и в них сохранялся один принцип построения материала. Преимущество своего метода они видели прежде всего в ясности структуры учебников, где наилучшим образом сочетаются «теория и практика». Принцип – быстрое обучение чтению и письму на иностранном языке и в то же время пониманию и переводу.

Книга Пьетро Мотти предназначена для интенсивного изучения русского языка. Чтобы представить русские звуки, была адаптирована в этом издании система международной фонетической Ассоциации (*Association phonétique internationale*). Она позволяла сравнивать, насколько это возможно, звуки разных языков. По мнению автора, «большинство знаков не нуждаются в объяснении – русские буквы и звуки похожи на французские по форме и по звучанию». После графического представления алфавита и описания основных фонетических особенностей русского языка дается одно общее упражнение – «*repetition*» (повторите): *кровь, стань, стан, дай, мой, шалаш, часть, рано, царь, перец*, где звуки произносились учащимися не изолированно, а в составе слова. Давались упражнения типа «*exercices de lecture avec transcriptoin de la prononciation et traduction*», перед которым автор предлагал мини-комментарий для преподавателя, где особый акцент делался на произношение и ударение в русском языке. Перевод давался построчно с транскрипцией:

1. *Потемкину доложили однажды, что некто граф М., житель Флоренции, превосходно играет на скрипке. Потемкину захотелось его послушать; он приказал его выписать...* Подобные тексты необходимо было заучивать наизусть. Был представлен словарь, обычно состоящий из 21 слова, например: царь, Бог, везде, здесь, там, когда, сегодня, кто, дома, отец и их перевод на французский язык. Затем давалось упражнение с использованием этих слов: 1. *Бог везде... Кто дома? – Отец дома...* Не избегал Мотти и упражнений на перевод: *la poire, une pomme... Le pere est aujourd'hui chez lui*. За этим упражнением следовало коммуникативное

задание на ведение беседы – «**conversation**»: *Где отец? – Отец там, здесь... – Когда брат дома? – Брат сегодня дома...*

Такие упражнения уже носят ситуативно-тематический характер и в большей степени направлены на развитие диалогической речи, в отличие от подобных упражнений профессора Жаклара, которые развивали в основном навыки построения высказывания. Отдельно Мотти выделял упражнения, отрабатывающие правильное правописание слов и предложений: один и тот же текст давался печатными и прописными буквами, и благодаря этому учащийся мог как читать и писать, так и заучивать его наизусть. После текста давалось несколько вариантов алфавита, например, отрывок из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Пророк» или Н.А. Некрасова «Слезы матери».

Учебник Мотти содержал также задания типа «**согласитесь с данными высказываниями или возразите**», «**дайте ответы на поставленные вопросы**» (по тексту).

В конце книги автор представил французско-русский и русско-французский словари, выделил слова первой необходимости по темам: «*Вселенная*» – *небо, свет, солнце, море, золото, серебро*; «*Деревья*» – *крестьянин, село, поле, мельница* и др. Ситуации в диалогах соответствовали этим лексическим темам, но лексика отрабатывалась только в рамках одного урока, в последующих же уроках она практически не встречается. Однако грамматическая тема предыдущего урока обязательно отрабатывается, например, в вопросно-ответных заданиях – у автора они названы «**беседами**»: «*Как называется эта буква?*» («*Comment se nomme cette lettre?*»); «*Как пишется буква «а» по-русски?*». В конце давались общепотребительные предложения, типа: – *Что у Вас?*

– *У меня книга.*

– *Купили ли Вы что-нибудь?*

– *Да, я купил овощи.*

Работа над репликами-стимулами ведется уже, как мы видим, в ситуативных диалогах. В такие общепотребительные предложения включались речевые элементы, характерные для русской разговорной речи (частицы и пр.), т.е. формировался, закреплялся и активизировался разговорно-речевой минимум, а также шло знакомство учащихся с тактикой ведения русского диалога.

В пособиях, изданных в последующие пятьдесят лет, усилилась коммуникативная направленность.

Учебник «*Méthode quotidienne Assimil Le russe sans peine*» состоит из 79 уроков. Это две книги: «**Практический курс**» и «**Пособие по грамматике с приложением**». Задача пособия – развитие речи учащихся. Цель этой книги, по мнению авторов, заключается в следующем: «*Следовать естественному методу, который состоит в первую очередь в понимании, а затем в говорении*». Принцип успеха – каждодневные повторения: «*Ежедневно посвящайте 45 минут русскому языку*». Учащийся читает текст на русском языке, французский текст у него тоже перед глазами. Дается параллельно краткая грамматическая справка. Необходимо прочитать ее вначале, потом еще раз громко прочитать текст, а в конце урока попробовать воспроизвести его. Подобная справка сопровождает каждый урок, а отдельная книга по грамматике позволяет учащемуся проверить точность своих знаний.

Принцип такой: читайте, слушайте кассету и перечитывайте до тех пор, пока произношение звуков не будет идентично звукам на кассете. Все уроки записаны на кассету. Принцип запоминания материала – «снежный ком». Авторы подчеркивают один из важных принципов обучения – сознательность. По их мнению, терпение, регулярность и сознательность – вот что должно помочь ученику. Процесс выработки грамматических навыков обеспечен коммуникативными упражнениями. Иными словами, представление языкового материала должно осуществляться посредством диалога, т.к. в основе овладения речевыми грамматическими автоматизмами лежит речевая практика, т.е. речь как средство коммуникации, а не так называемые грамматические умения в образовании грамматических форм слов и конструировании предложений. Перед первым уроком авторы представляют русский алфавит в виде таблицы, а затем правила чтения русских слов в сопоставлении с французскими, например произнесение русского «Р» и французского «R»: *драма – drama – drame...*

Делается акцент на ударные слоги, которые произносятся сильнее, чем конец слова, тогда как во французском языке последний звонкий слог преобладает. В русском языке ударяемый слог может варьироваться. Урок № 1 начинается с произношения: *ourok nomer adin*.

1. *Я люблю чай.*
ia l'oubl'ou tchai.
J'aime (le) the.
2. *Я не люблю какао.*
ia n'e l'oubl'ou kakao.
Je n'aime pas (le) cacao.

В виде самостоятельных предложений или диалогов построен весь учебник. Упражнения носят коммуникативный характер. Это образцы разговорной речи, представленные в ситуативно-тематических диалогах с построчным переводом:

1. *Кто знает, где он?*
Kto znaïët gd'e on?
Qui sait ou il (est)?
2. *Я знаю; вы знаете; он знает.*
ia znaïou; vy znaïët'ë; on znaïët.
Je sais; vous savez; il sait.
3. *Кто; никто; где.*
Kto; nikto; gd'e.
Qui; personne; ou.

Проведенный анализ показывает, что система упражнений по формированию неподготовленной речи представлена в учебных пособиях по-разному, что можно объяснить прежде всего тем, что пособия различаются временем их создания. Пособия менялись, так как шло развитие методики, выделялись закономерности, которые важны были для практического овладения языком. Ранние пособия позволяют много узнать об историко-культурной ситуации того времени. Важен также и авторский талант в изобретении новых элементов при составлении упражнений.

Необходимо заметить, что все пособия по русскому языку были ориентированы на сопоставительное обучение во Франции, а не в России. Французы использовали грамматико-переводной метод и линейное описание отдельных морфологических категорий (существительное, прилагательное, глагол и т.д.) и отдельных синтаксических конструкций.

В рассмотренных французских грамматиках русские звуки даются по аналогии с французскими, дается французская транскрипция, большая роль в обучении отводится имитации. Учебники не содержат вводно-фонетического курса, хотя уже в первых учебниках наблюдались попытки показать основные законы русской фонетики: редуциро/ гласных в предударной и заударной позициях, позиционное оплушение/озвончение.

Можно сказать, что обучение, с одной стороны, шло по моделям, так как авторы использовали слишком много упражнений на перевод: использование прямого и обратного перевода уже на начальном этапе не способствовало проверке и закреплению изученных форм, а заставляло учащегося мыслить по моделям французского языка. С другой стороны, мы видим явную попытку французских авторов придать процессу обучения коммуникативный характер – практически все упражнения и тексты представлены в виде диалогов, которые постепенно приобретали ситуативно-тематический характер, но это условно-речевые диалоги, так как количество реплик и в языковом, и в структурном отношении было ограничено. Очень важную роль играют и предлагаемые лексические темы, являющиеся отражением историко-культурной ситуации того времени.

Важно отметить, что французские авторы стремятся представить как языковые упражнения, так и речевые, хотя все они скорее относятся к языковым, несмотря на «речевой» характер заданий, потому что они построены на однотипном языковом материале, задают однотипные стимулы и рассчитаны на однотипную реакцию. Результатом их выполнения является сформированный навык – операция с соответствующей языковой (грамматической) единицей.

Представленные вопросно-ответные упражнения также имеют в основном языковую направленность. Они нацелены на выработку навыков образования и употребления грамматических форм и конструкций, даже если в формулировках заданий использованы речевые стимулы типа "согласитесь" и др.

Также можно отметить удачный опыт авторов, использовавших общедидактический принцип доступности обучения при введении новой лексики – известные синтаксические конструкции, а при введении новых синтаксических конструкций – уже известную лексику. Эти упражнения формируют первичные умения образования словоформ, которые необходимы при выработке умений высшего порядка – творческого конструирования собственных речевых высказываний.

Анализ учебных пособий по русскому языку французских авторов показывает, что все рассмотренные учебники, в зависимости от времени создания, в большей или меньшей степени отражают особый подход к изучению языка иностранными учащимися и демонстрируют постепенное усиление в них коммуникативной направленности в овладении языковым материалом.

Литература

- Вagner В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи. – М.: Изд-во РУДН, 1995.
Моговилова О.Г. Специфика упражнений для развития навыков разговорной речи. Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. ст./ Ред. кол.: Базилевич Л.И., Верещагин Е.М и др. М., 1972.

Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/ Сост. Леонтьев А.А. М., 1991.

Грамматика Руссе en quatre parties avec un appendice par G. Hamoniere, Paris., 1817.

Méthode nouvelle pour l'étude de la LANGUE RUSSE (Méthode nouvelle comparative et graduée) par V. Jaclard (professeur de langue russe au lycée Condorget), 1897.

Méthode Caspey-Otto-Sauer PETITE GRAMMAIRE RUSSE par Pietro Motti (ancien professeur a l'Institut technique Royal de plaisance, 1913.

Méthode quotidienne Assimil Le russe sans peine (Russe contemporain par A. Cherel, realisee avec le concours de Mme Bratous et de M. Balakhonov de l'Université de Leningrad, 1986).

Памяти Галины Ильиничны Володиной

23 мая 2003 года после тяжелой продолжительной болезни ушла из жизни Галина Ильинична Володина, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов МГУ, один из ведущих специалистов нашей страны в области преподавания русского языка как иностранного.

Галина Ильинична работала в МГУ им. М.В. Ломоносова с 1962 года. В 1979 году она защитила кандидатскую диссертацию «Формальный и семантический анализ предложений со значением наличия», а в 1991 году – докторскую диссертацию «Принципы описания простого предложения в идеографической грамматике русского языка».

Г. И. Володина принадлежала к научной школе В.А. Белошапковой, несколько статей было написано ими совместно. Вера Арсеньевна высоко оценивала вклад Галины Ильиничны, разрабатывавшей проблемы семантического синтаксиса применительно к преподаванию русского языка как иностранного, в теоретическую русистику. На защите докторской диссертации Галины Ильиничны Вера Арсеньевна говорила об огромном объеме и тщательности аналитической работы, выполненной Галиной Ильиничной.

Г. И. Володина всегда успешно сочетала научно-исследовательскую и учебно-методическую работу. Она была создателем учебников и учебных пособий нового направления, под её руководством был применён ономастологический подход к структурированию языкового материала в учебнике, она разработала понятие комплексного речевого образца как основной единицы обучения. Ей принадлежит около ста публикаций, среди которых монография, многочисленные статьи, учебники русского языка для иностранных учащихся, в том числе «Практический курс русского языка для студентов-иностранцев, обучающихся в вузах естественно-технического профиля», вышедший двумя изданиями в 1970 и 1977 годах и до сих пор использующийся в качестве основного пособия в вузах естественно-технического профиля.

В последние годы Г. И. Володина читала спецкурсы «Простое предложение в функциональной грамматике», «Простое предложение: взаимодействие формы и смысла», вела семинар «Синтаксические варианты предложений как средство выражения субъективных смыслов», руководила курсовыми, дипломными работами и диссертационными исследованиями.

Г. И. Володина была руководителем многих творческих коллективов, привлекала в них молодёжь. Её руководство никогда не было формальным, она много работала с членами авторского коллектива, передавая им свой опыт, стимулируя их творческий рост.

Г. И. Володина всегда щедро делилась своими лингвистическими и методическими находками с коллегами. Она до последних дней никому не отказывала в совете и помощи. Многие преподаватели кафедры, где работала Галина Ильинична (и не только этой кафедры), считают себя её учениками.

Г. И. Володина часто выступала на конференциях, проводимых в Московском университете, других вузах Москвы, Советского Союза.

Находясь в командировке в США в 1992 – 1994 и 1997 – 1998 годах, она читала лекции и выступала с докладами на конференциях в американских университетах. Г. И. Володина принимала непосредственное участие в организации научных чтений, проводимых на филологическом факультете МГУ.

Имя Г. И. Володиной известно изучающим и преподающим русский язык как иностранный. Среди её учеников были представители всех континентов. Каждый был ей интересен, и каждому досталась частичка её души, её тепла.

Г. И. Володина не была сухим кабинетным учёным. Она любила жизнь, любила людей. Обладая широким кругозором, разносторонними интересами, Галина Ильинична и коллег, и студентов, и просто знакомых старалась приобщить к тому, чем увлекалась сама: к музыке, к литературе, к истории и архитектуре Москвы. Её пешеходные экскурсии, её капустники, её пироги памятны многим.

Г. И. Володина принадлежит к тем учёным, которые своими теоретическими трудами и практической деятельностью создали новую область прикладной лингвистики – описание русского языка в целях преподавания иностранцам.

Все, знавшие Галину Ильиничну Володину, прекрасного специалиста, светлого, доброго человека, навсегда сохранят о ней благодарную память.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	
СЛОВООБРАЗОВАНИЕ. МОРФОЛОГИЯ. ЛЕКСИКОЛОГИЯ	
<i>О. К. Грекова</i> Общий ли факт, или Практические заметки—3 о выборе глагольного вида	4
<i>Т. В. Белоштанкова</i> Текст как способ передачи категории аспектуальности	12
<i>Е. В. Клубков, С. В. Гудилова</i> Сложное слово как объект лексикологии, словообразования, морфемики и морфологии	18
<i>Г. А. Битехтина</i> Об актуализации семантических потенций глагола и его адвербиальных распространителей в речевом акте	28
<i>Ю. В. Раicina</i> Как образуются новые русские наречия? (О системе продуктивных словообразовательных типов наречий-неологизмов)	34
<i>М. В. Михенькова</i> Разграничение формы и содержания в языковой игре	44
<i>Е. А. Кузьмина</i> Из опыта декодирования символических толкований азбуквника	53
СИНТАКСИС. СТИЛИСТИКА	
<i>Н. М. Лариохина</i> Учёт соотносительности предложений с модальными модификаторами долженствования и инфинитивных предложений в преподавании РКИ	59
<i>В. А. Кузьменкова</i> Запреты и ограничения на употребление одной из соотносительных форм предиката (описательный предикат — однословный предикат)	64
<i>С. И. Кокорина</i> Некоторые наблюдения над языковыми явлениями, связанными с категориями референции и определенности/неопределенности	71
<i>С. А. Вишнякова (С.-Петербург)</i> Синтаксис научного текста как одна из актуальных проблем современной лингводидактики и пути ее решения	80
<i>О. Е. Фролова</i> Грамматика и связность текста	86
<i>Г. И. Володина</i> Некоторые из средств выражения в высказывании субъективных смыслов Статья II. Семантические роли частицы <i>да</i>	92
<i>Е. К. Столетова</i> Частица <i>как бы</i> : семантика и контексты употребления	108
<i>О. Н. Григорьева</i> «Я тебе русским языком говорю...» (Об особенностях русского конфликтного диалога)	115
МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ	
<i>О. В. Егорова</i> (Германия) Немецкий адвербиальный генитив	

(ADVERBIALER GENITIV) и его эквиваленты в русском языке.....	124
<i>В. Ю. Копров (Воронеж)</i> Русские предложения с возвратными глаголами и их соответствия в английском языке.....	128
<i>А. А. Коростелева</i> К вопросу о коммуникативном дублировании в современном русском и ирландском языках.....	134
<i>Е. К. Лебедева, И. В. Некрашевич</i> Варианты причинно-следственных конструкций в русском и болгарском языках.....	141

ФОНЕТИКА. ИНТОНАЦИЯ

<i>Г. М. Богомазов</i> Русский тип языкового мышления и его отражения в звуковой форме слова.....	145
<i>Н. Н. Касько</i> Некоторые особенности построения корректировочного курса по фонетике и интонации для японских учащихся.....	148
<i>Е. К. Столярова</i> К вопросу об имплицитности и эксплицитности выражения смысловых компонентов в звучащей диалогической речи.....	153

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Из опыта зарубежных коллег

<i>Дж. Ватсон (США)</i> Роль культурно-исторической теории Выготского в современном преподавании иностранных языков в США.....	163
<i>Д. О. Немец-Игнашева (США)</i> К введению курса внеаудиторных занятий по современной российской культуре в программу обучения русскому языку как иностранному.....	168

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ. ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

<i>Л. Н. Норейко</i> Новая модель обучения и коммуникативные потребности учащихся.....	174
<i>В. В. Добровольская</i> Некоторые перспективные тенденции методической организации современного учебника.....	178
<i>О. К. Грекова, Е. А. Кузьмина</i> Языковой портфель аспиранта и пособие по развитию речи на материале языка специальности «Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат».....	183
<i>В. М. Касьянова, Т. В. Кортава</i> Интерактивный комплекс по русскому языку для иностранных учащихся физико-математического профиля начального этапа обучения (проект создания).....	188
<i>М. В. Милованова, Е. С. Рудькина (Волгоград)</i> Принципы создания разноуровневых учебных пособий по русскому языку как иностранному.....	192

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ

<i>А. Ю. Александрова</i> Некоторые терминологические проблемы земельного законодательства (консультация специалиста для	
--	--

преподавателя РКИ).....	196
<i>Л. Н. Бастина</i> Лингвометодическое описание профессионально ориентированного курса РКИ (на материале математического текста).....	201
<i>Н. Д. Колетвинова (Казань)</i> Профессионально ориентированный дискурс как необходимая составляющая современного учебника русского языка для иностранцев.....	210
<i>Г. М. Левина</i> Русский дискурс как предмет обучения студентов в вузах инженерного профиля и иностранных инженеров, работающих на производстве.....	215

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Г. Бузина (США)</i> «Мастер и Маргарита» и «Агония» – еще об одном подтексте романа Михаила Булгакова.....	225
<i>Л. В. Еришова, Л. Н. Норейко</i> Концепция курса для иностранных учащихся “Проблемы национального самосознания в русской литературе Серебряного века”.....	230
<i>Н. Н. Горбонос (Украина)</i> «Еще не стар» или «уже не молод» в поэтике Александра Вампилова (категория времени в звучащем художественном тексте глазами лингвиста).....	234
<i>Дэн Ин (КНР)</i> Художественный текст в лингвострановедческом аспекте.....	242
<i>Кан Су Кюн (Республика Корея)</i> Роман М. А. Булгакова «Белая гвардия» в интерпретации корейских переводчиков.....	246
<i>О. Ю. Лобанова</i> Отражение интонации стихотворной речи в вокальном произведении.....	253
<i>М. Танака (Япония)</i> Текст первоисточника в постановках Петра Фоменко.....	271
<i>А. Г. Татьяна</i> Интерпретация концепта «семья» у А.П. Чехова и Л.Н. Толстого (к проблеме чтения художественного текста в иностранной аудитории).....	276
<i>А. В. Хлопянов</i> Лингвопоэтика атрибутивных словосочетаний в религиозной лирике А.С. Пушкина.....	281

ПРАКТИКУМ РКИ

<i>О. Н. Башлакова</i> Употребление видов глагола в императиве с отрицанием при передаче единичного действия.....	283
<i>И. П. Кузьмич</i> Из курса русского разговорного языка для иностранцев. Обращение.....	287
<i>О. М. Барсукова-Сергеева</i> Творчество Л. Улицкой на уроке русского языка для иностранцев (методическая разработка по рассказу «Дочь Бухары»).....	304

РЕЦЕНЗИИ. ОБЗОРЫ

<i>Е. В. Балдина</i> Рецензия на книгу: Franca Beltrame. Il capanno dell'	
---	--

«uomo inutile» verso il «sottosuolo». L'evoluzione storico-culturale di un personaggio della letteratura russa. [Франка Бельтраме. Путь «лишнего человека» в «подполье». Историко-культурная эволюция одного русского литературного образа.].....	310
<i>М. Вереитинова</i> Методика представления языкового материала в учебниках русского языка, созданных во Франции в XIX –XX веках.....	311
Памяти Галины Ильиничны Володиной	319
ОГЛАВЛЕНИЕ	321

