

СЛОВО

ГРАММАТИКА

РЕЧЬ

Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

К 250-летию Московского университета

СЛОВО
ГРАММАТИКА
РЕЧЬ
Выпуск VI

Сборник научно-методических статей,
посвященный вопросам преподавания
русского языка как иностранного

Москва 2004

УДК 802/809.1
ББК 82.2 Р
С 48

Рецензенты: ст. преподаватель кафедры РКИ естественных факультетов МГУ им. М. В. Ломоносова А. Ф. Егорова;
доцент кафедры русского языка РХТУ им. Д.И. Менделеева Е. Ю. Николенко;
канд. филол. наук О. М. Сергеева;
канд. филол. наук, доцент Ю. А. Туманова

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета филологического факультета Московского Государственного Университета им. М. В. Ломоносова

Редакционная коллегия: канд. филол. наук, доцент О. К. Грекова
канд. филол. наук Е. А. Илюшин
канд. филол. наук доцент Л. В. Красильникова
канд. филол. наук А.Г. Матюшенко
Е. В. Моргунова
канд. филол. наук, доцент Ф.И. Панков
канд. филол. наук, доцент О. В. Чагина

Ответственный редактор: канд. филол. наук, доцент О. В. Чагина

С 48 СЛОВО. ГРАММАТИКА. РЕЧЬ. Вып. VI: Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – С. 252.

ISBN 5-211-05031-2

Шестой периодический сборник «Слово. Грамматика. Речь» включает статьи по актуальным проблемам теории и практики преподавания русского языка как иностранного. В сборнике рассматриваются вопросы описания и представления грамматики в иностранной аудитории, особенностей звучащей речи, вопросы методики преподавания РКИ, анализ художественного текста. Предназначен для филологов-русистов, студентов, аспирантов и преподавателей РКИ – российских и зарубежных.

УДК 802/809.1

ББК 82.2 Р

© Авторы статей, 2004

© Филологический факультет МГУ
им. М. В. Ломоносова, 2004

ISBN 5-211-05031-2

Предисловие

Данный сборник продолжает серию издаваемых с 1999 года выпусков «Слово. Грамматика. Речь», посвященных описанию русского языка с позиций преподавания его как иностранного. Это уже 6-ой выпуск. В нем отражены некоторые результаты исследований в области теории и практики преподавания РКИ. Сборник состоит из разделов, представляющих основные аспекты преподавания русского языка как неродного.

Раздел «Теория языка в аспекте преподавания РКИ» включает в себя разные по тематике работы, объединенные принципом описания материала с учетом системных, функциональных и коммуникативных свойств языка. Именно под таким углом зрения рассматривают авторы синтаксическое поведение глагола. Это статьи о функционировании видов глагола в речи (Г. И. Володина), о различных ролях инфинитива (С.П. Агарышева), об аспекте значения синтаксемы V + Вин.п. в сочетании с глаголами определенных лексико-семантических групп (Н. В. Петровская), о транспозиционном употреблении императивных форм (Е.В. Полишук). В том же разделе представлено и направление исследования древних текстов и жанров, обращенное к вопросам обучения будущих филологов-русистов. В этом плане закономерным является обращение к Острожской библии (Е.А. Кузьминова) и жанру притчи в форме ее современного бытования в интернет-полилоге (Н.А. Шляхова). Завершает раздел статья О.Н. Занкиной (Волгоград), которая предлагает материалы по использованию в практике РКИ средств вторичной номинации.

В разделе «Фонетика. Интонация» помещены две статьи, рассматривающие языковые стратегии актеров. Это анализ выражения различных отрицательных эмоций – возмущение, упрек, презрение (О.В. Великоборцева) и описание средств коммуникативного уровня языка, привлекаемых актерами для формирования разных образов одного и того же персонажа (А.А. Коростелева).

Раздел «Межязыковые сопоставления» составляют статьи, описывающие черты сходства и различия русского и других языков. Под углом зрения носителей персидского языка анализируются особенности русских сложных слов (Хосейн Голами, Иран) и фрагменты системы глагольных времен (А.Р. Валипур, Иран). В статье Н.А. Емельяновой прослеживаются особенности национального дискурса при преподавании иностранцам русского и английского языков. Статья Г.Тупса (США), сопоставляющая употребление в речи интонационных единиц русского и английского языков, вызывает интерес не только с теоретической, как результат взаимодействия звуковых и лексико-грамматических единиц в обоих языках, но и с практической точки зрения, при составлении пособий по системе ИК. Хан Ман Чун (Южная Корея) и Р.А. Кулькова. в своей статье рассматривают средства выражения смыслового акцентирования в русском и корейском языках.

В разделе «Методика и организация учебного процесса» авторы предлагают новые стратегии, формы и методы обучения в разных видах учебного процесса. Так, в статье И.В. Одинцовой, посвященной обуче-

нию чтению, дается новая, оригинальная классификация типов догадки. Нетрадиционный подход к презентации в учебниках союзов что и чтобы описывается в статье Н.Н. Беляковой и З.Н. Никольской (Норвегия). Учет особенностей национального менталитета, этнических характеристик страны, культуры представлен в статьях Т. Е. Владимировой, Л.В. Ершовой, Л.Н. Норейко. Специфике работы со студентами инженерного профиля посвящена статья И.Б. Авдеевой. В статье Р.А. Кульковой рассматриваются условия и предпосылки построения эвристического урока как современной формы занятий по развитию речи. Проблемы создания современного учебника отражены в статье И.М. Моисеенко и Н.В. Мальцевой-Замковой (Эстония), дающих анализ современного состояния изучения русского языка в Эстонии и выделяющих приоритетные направления в этой области.

Раздел «Практикум РКИ» включает методическую разработку к чтению в иностранной аудитории рассказа Людмилы Коль «Изжога», а также материалы И.П. Кузьмич из курса русского разговорного языка. Задача этих материалов состоит в том, чтобы помочь иностранному учащемуся понять некоторые тенденции современной русской разговорной речи.

Тематика раздела «Интерпретация художественного текста» многообразна. Это «вечные вопросы бытия» и их отражение в русской литературе (статья А.Г. Матюшенко о романе Гончарова «Обломов»), теоретические вопросы литературоведения (Кан Су Кюн, Южная Корея), размышления А.Г. Татьяниной о принципах курса русской классической литературы для иностранцев, ряд статей о Пушкине – о сценическом воплощении «Пиковой Дамы» (М.Танака, Япония) и о существовании в народном сознании легенды о царе-избавителе (Чун Чжи Юн, Южная Корея). В статье Т.В. Бузиной прослеживается интересная внутренняя взаимосвязь между художественными мирами Н.В. Гоголя и М.А. Булгакова. В статье Н.В. Баландиной дается подробный анализ рассказа С. Довлатова «Встретились. Поговорили».

Раздел «Рецензии. Обзоры» содержит обстоятельный анализ Русско-польского паремиологического словаря, проведенный В.Г. Кульпиной и В.А. Татариновым. Нет необходимости напоминать о том, насколько важно для преподавателя РКИ знание черт сходства и различия в группе родственных языков и учет их типологических характеристик.

Редколлегия и авторы приносят глубокую благодарность рецензентам – А.Ф. Егоровой, Е.Ю. Николенко, О.М. Сергеевой, Ю.А. Тумановой – за сделанные ими ценные и конструктивные замечания.

Виды глагола (функционирование их в речи)

Анализируя функции видов глагола в речи, мы сосредоточиваем наше внимание на их содержательной роли, на том, как они раскрывают в высказывании коммуникативную задачу говорящего. Те дополнительные смыслы, которые осложняют основное объективное содержание сообщения при использовании того и другого вида, весьма разнообразны и достаточно многочисленны. В силу этого соответствующий материал будет предложен в виде серии статей.

Статья первая

Одно и то же определённое действие в одних сообщениях о нём может быть обозначено несовершенным видом глагола, в других – совершенным видом. Это обусловлено тем, что, сообщая о действии, говорящий фиксирует внимание на разных особенностях его протекания во времени.

Например, для определённого сообщения может быть актуальным только тот факт, что действие имело место, адресату сообщения это не было известно и важно было узнать именно и только о том, происходило действие или нет: *Он читал этот роман; Он сдавал экзамен по истории; Мы открывали окно; Он брал у меня эту книгу* и т.п.

Актуальной может быть информация о том, как или как долго протекало действие: *Он с увлечением читал роман / Он читал его весь день.*

Говорящему может быть важно:

•указать на то, что действие было результативным: *Он сдал экзамен по истории;*

•или на то, что действие (мы знаем, что оно имело место) закончилось, завершилось и, соответственно, также было результативным: *Он прочитал / дочитал роман;*

•или сообщить о том, что ожидаемое / предполагаемое нами действие, действительно произошло: *Я прочитал роман, который ты мне дал; Мы посмотрели ту передачу, о которой ты нам говорил.*

В сообщениях, где действие обозначено разными видами одного глагола, речь может идти и об одном и том же действии, как это имело место в рассмотренных выше примерах и о разных ситуациях, например:

1) о действиях, результат которых сохраняется или уже аннулирован в момент речи: *Он приехал в Москву (= он в Москве) – Он приезжал в Москву (= он был в Москве, но уже из Москвы уехал); Мы открыли окно (окно сейчас открыто) – Мы открывали окно (= окно было открыто, но сейчас уже закрыто);*

2) об одновременных или последовательно происходящих действиях: *Когда мы шли в университет, начался дождь* (= два события совпали во времени: мы попали под дождь) – *Когда мы пришли в университет, начался дождь* (= второе событие произошло после того, как первое завершилось: мы были уже в университете, когда пошел дождь);

3) о повторявшихся действиях, между которыми был определённый интервал во времени или такого интервала не было (они произошли как бы в один «приём», как одно событие): *Она несколько раз перечитывала этот роман* (= между действиями проходило определённое время) – *Она несколько раз перечитала записку* (= в один приём). Выбор вида для обозначения действия как раз и даёт возможность передать в сообщении подобную дополнительную информацию, вернее показать, какая именно характеристика реализации действия актуальна в данном случае для говорящего.

Раздел I

Употребление видов глагола в форме прошедшего времени

Рассмотрим последовательно, какие дополнительные смыслы получают выражение в высказывании при обозначении действия глагольными формами несовершенного и совершенного вида.

1. Констатация факта ↔ сообщение о результативности / завершенности действия

Показать специфику видения ситуации говорящим при обозначении её тем или иным видом глагола целесообразно, сопоставив высказывания типа:

а. – *Вы уже завтракали? А то выпейте с нами кофе.* – *Спасибо, я уже завтракал.*

б. – *Со стола можно убирать? Вы позавтракали?* – *Позавтракали, можно убирать.*

Здесь важно обратить внимание на то, в какой ситуации задан каждый вопрос. Что не было известно задающему его? Что именно он хочет узнать?

В случае «а» не было известно, происходило действие или нет, именно это его и интересует. В случае «б» о том, что действие имело место, говорящему ясно, он видит это; его интересует, закончили ли сидящие за столом свой завтрак.

Речь и в том, и в другом случае идёт об однократном, завершившемся, результативном действии. Однако в ситуации, когда говорящему или его собеседнику неизвестно, имело ли действие место, и необходимо получить или дать соответствующую информацию, для обозначения действия используются глаголы *несовершенного* вида.

В рассмотренном выше примере «б») контекст даёт прямое указание на очевидность факта реализации действия. Однако на то, что спрашивающего интересует именно результативность, завершенность действия могут указывать и контексты несколько иного характера, например:

– *Надеюсь, вы позаэтракали? А то мы не скоро сможем пообедать.* – *Позаэтракали, позаэтракали. Не беспокойтесь.* [Говорящий предполагает, что действие имело место, он надеется на это, и его интересуется, достигнут ли результат].

– *Вам «Литературка» больше не нужна? Вы прочитали её? – Прочитал. Возьмите.* [Говорящему нужна газета, он сможет её взять, если тот, у кого эта газета находится сейчас, уже кончил её читать, т.е. его интересуется, завершено ли действие].

– *Ну как? Посмотрели «Путешествие натуралиста»? – Посмотрели. Спасибо, что вы сказали об этой передаче. Было очень интересно.* [Задающий вопрос предполагает, что собеседники последовали его совету, т.е. что действие имело место, поэтому его интересуется, действительно ли оно реализовано и, соответственно, привело к ожидаемому результату].

– *Ты сходил в библиотеку? – А как же! Я же обещал. Книги, о которых ты говорил, вон там у тебя на столе.* [И в этом случае спрашивающий рассчитывает, что действие произошло, собеседник обещал его выполнить, говорящего интересуется результат этого действия].

– *Наконец-то сводили детей в зоопарк. А то обещали им это ещё месяц назад.* [Говорящий сообщает о том, что реализовано действие, которое давно должно было произойти, что имеет место соответствующий результат].

Таким образом, если говорящий знает, что действие имело место, или предполагает, рассчитывает, надеется, что оно произошло, для него актуальна информация именно о том, достигло ли оно результата. В этом случае для его обозначения используются глаголы *совершенного* вида.

Обратите внимание: из глаголов движения для констатации факта используются бесприставочные глаголы «разнонаправленного» движения: *ходил, ездил, бежал, водил, возил* и т.п.; для указания на результативность действия – эти же глаголы с приставкой *с-*: *сходил, съездил, сбегал, сводил, свозил* и т.п.

Система заданий при обработке данного материала прежде всего должна продемонстрировать учащимся связь выбора вида с коммуникативной задачей высказывания: с намерением говорящего показать, что именно в сообщении о данной ситуации для него актуально.

Как представляется, для этой цели могут послужить упражнения с заданиями следующего типа.

У П Р А Ж Н Е Н И Я

1. Сравните предложения. Обратите внимание, в какой ситуации задан каждый вопрос. Что не было известно задающему вопрос? Что именно он хочет узнать?

О б р а з е ц: – *Вы сдавали зачёт по истории? – Нет, еще не сдавал.*
– *А Наташа сдавала? – Сдавала.* – *Ну, и как? Сдала? – Конечно, сдала.*

1. Саша показал тебе свои новые фотографии? 2. А я тебе свои фотографии показывал? 3. Ты ходил сегодня в магазин? 4. Ты сходил в магазин? и т.п.

2. Какой вопрос (используя данные глаголы) вы могли бы задать собеседнику в следующих ситуациях, если вас *интересует, было или не было действие?*

О б р а з е ц: (*читать / прочитать*) Вы хотите знать, интересная ли это книга. – *Ты читал эту книгу?*

1. (*смотреть / посмотреть*) Вы хотите знать, что было вчера в программе «Времена». 2. (*заходить / зайти*) Вы хотите знать, был ли ваш собеседник на почте. 3. (*звонить / позвонить*) Вы хотите знать, говорил ли он сегодня по телефону с Аней. и т.п.

3. Задайте вопросы в сходных ситуациях, используя те же глаголы, но при условии, что вы *надеетесь / предполагаете, что действие произошло.*

О б р а з е ц: (*читать / прочитать*). Вам хотелось бы взять почитать ту книгу, которую вы видите у вашего собеседника. – *Ты уже прочитал эту книгу?*

1. (*смотреть / посмотреть*) Ваш собеседник обещал рассказать вам, что было в программе «Времена». 2. (*заходить / зайти*) Ваш собеседник обещал купить конверты. 3. (*звонить / позвонить*) Ваш собеседник должен был поздравить Аню с днем рождения. и т.п.

4. Дополните диалоги. Напомните собеседнику, что предлагаемое им действие уже имело место (и таким образом дайте понять, что делать этого не надо).

О б р а з е ц: – *Показать тебе марку, которую я вчера купил?* – *А ты мне ее уже показывал.*

1. Рассказать тебе, что с нами вчера приключилось? 2. Объяснить тебе, как туда ехать? и т.п.

Задания упражнений в чём-то могут быть сходными (например, в предлагаемых далее упражнениях 5, 6). Однако целесообразно показать учащимся те варианты ситуаций, при сообщении о которых для говорящего актуальна информация о том, что действие имело место.

5. Выразите вежливый отказ от предлагаемого действия. Объясните свой отказ тем, что действие уже имело место.

О б р а з е ц: – *Напить вам кофе?* – *Спасибо, я уже пил.*

1. Не хотите ли пообедать с нами? 2. Попробуйте тогда этот пирог. 3. Не хотите ли пойти с нами на выставку цветов? и т.п.

6. Ответьте на вопросы. Объясните, что тот, о ком идёт речь, не хочет чего-либо делать, потому что он это уже делал.

О б р а з е ц: – *Вы не хотите посмотреть этот фильм? Почему?* – *А я его уже смотрел.*

1. Николаю надо посоветоваться об этом с юристом. Почему он этого не сделает? – А он уже 2. Почему Рита не сказала, что она задержится сегодня на работе? – А она уже и т.п.

Сходны и в то же время не идентичны задания упражнений 7 и 8.

7. Ваш собеседник даёт вам определённый совет. Спросите его, приходилось ли ему самому делать то, что он советует вам.

Образец: – *Тем, кто интересуется русской историей и русской архитектурой, очень интересно было бы съездить в Суздаль. – А вы сами туда уже ездили?*

1. Советую вам посмотреть «Дядю Ваню» в Малом театре, многие очень хвалят. 2. Обязательно прочитайте эту повесть Алексея Харламова. 3. Сходите на выставку старинного портрета. и т.п.

8. Вы собираетесь, что-либо сделать. Спросите, делал ли когда-либо это ваш собеседник.

Образец: *Мне хочется сфотографировать город вечером. Скажите, вы когда-нибудь фотографировали вечерний город?*

1. Вы собираетесь поужинать в этом ресторане. 2. Вам надо заполнить анкету. 3. Вас пригласили принять участие в телепередаче и т.п.

Достаточно часто имеет место конкуренция видов: для описания определённой ситуации могут быть использованы оба вида, однако использование того или другого вида вносит в высказывание присущие ему дополнительные смыслы.

2. Оппозиции форм прошедшего времени с отрицанием

Отрицательная форма глаголов *несовершенного вида* служит для констатации того факта, что действие не имело места. Контекст может внести в высказывание следующие дополнительные смыслы:

•указать на то, что субъект ещё и не приступал к действию,

•что говорящий и не собирался делать названного действия,

•что действие довольно долго не имело места.

Ср.: *Таких задач я никогда не решал* (= подобное действие не имело места). – *Первую задачу я решил, а вторую еще не решал* (= еще не приступал к действию). – *Этих задач я не решал, они не имеют отношения к той теме, которой я сейчас занимаюсь* (= не делал этого и не собирался делать). – *Не знаю, справлюсь ли я с заданием. Я уже сто лет не решал никаких задач* (= действие долгое время не имело места).

Формы *совершенного вида* сообщают высказыванию следующие дополнительные смыслы: используя форму совершенного вида, говорящий может показать, что субъект ситуации:

•начал действовать, но результата пока не добился,

•он должен был бы, собирался что-либо сделать, но не сделал (контекст в этом случае или не комментирует, почему действие не выполнено, или указывает, что что-то помешало его выполнить).

Ср. *Она еще не приготовила ужин, но через полчаса, надеюсь, ужин будет готов* (= субъект еще не достиг результата действия). – *Ты собиралась накормить нас вкусным ужином. Ну, где твой ужин? – Ой, не приготовила. Неожиданно пришлось весь день заниматься разными неотложными делами* (= субъект не смог реализовать своего намерения).

У П Р А Ж Н Е Н И Я

1. Прочитайте предложения и скажите, в каком случае говорится о том, что 1) действие просто не имело места, 2) субъект даже не приступал к действию, 3) он начал действовать, но результата пока не добился, 4) он хотел, собирался что-либо сделать, но что-то ему помешало.

1. Он не писал контрольную работу, его не было на занятиях. Он не написал контрольную. Задачи оказались для него слишком сложными. Я не писал родным о том, что случилось, зачем было их волновать. 2. Я не ходила на экскурсию, я даже не знала, что будет такая экскурсия. Я собиралась пойти на эту экскурсию, но не пошла: разболелась голова. 3. Передал мою просьбу Антону? – Ой, извини, ещё не позвонил и т.п.

Обратите внимание: в рассматриваемом противопоставлении семантики видов из глаголов движения употребляются глаголы: *не ходил – не пошёл, не ездил – не поехал*.

2. Сообщите, что вы ещё не приступали к действию.

О б р а з е ц: (*переводить / перевести*) *Покажи, как ты перевела текст. – А я его ещё не переводила.*

1. (*учить / выучить*) Ты уже знаешь это стихотворение? 2. (*искать / найти*) Ты нашла свою тетрадь? 3. (*укладывать / уложить*) Ты уже уложил все вещи? и т.п.

Чтобы показать, насколько выбор вида связан с коммуникативной установкой говорящего, целесообразно дать «рядом» идентичные по составу примеров упражнения (как, например, 2 и 3).

3. Сообщите, что вы приступили к действию, но пока ещё не достигли результата.

О б р а з е ц: – *Покажи, как ты перевела текст. – Я его ещё не перевела.*

1. Ты уже знаешь это стихотворение? 2. Ты нашла свою тетрадь? 3. Ты уже уложил все вещи? и т.п.

4. Сообщите, что вы не собирались делать то, о чём вас спрашивают, и не делали. Используйте в ответе указанные глаголы.

О б р а з е ц: (*говорить / сказать*) – *Аня знает, что мы собираемся пригласить её в ресторан? – Нет, я ей об этом не говорил, пусть это будет для неё сюрпризом.*

1. (*покупать / купить*) Вот купил масло и сыр. – А хлеб? – У нас же есть хлеб. 2. (*включать / включить телевизор*) – По телевизору вечером что-нибудь хорошенькое было? – А я.... У меня в гостях были друзья. и т.п.

5. Сообщите, что тот, о ком вы говорите, собирался что-либо сделать, но не выполнил своего намерения.

О б р а з е ц: (*ходить / пойти*) – *Ну, как концерт? – Знаете, я не очень хорошо себя почувствовала и не пошла на концерт.*

1. (*отправлять / отправить*) – Письмо всё ещё здесь! – Да, извини, всё ещё.... 2. (*мыть / вымыть*) – Эту посуду можно ставить на ме-

сто? – Нет, 3. (ответать / ответить) Светлана обещала сразу же написать ответ на это письмо, но всё ещё и т.п.

6. Объясните разницу в значении следующих высказываний. Какой дополнительный смысл вносит в высказывание использование того и другого вида?

1. Книги так и лежат на столе, Маша почему-то *не убрала* их. – Маша *не убирала* книги со стола, они ещё будут ей нужны. 2. Готовлюсь к отъезду, но вещи я ещё *не укладывал*. – Я ещё *не уложил* кое-что из нужных мне вещей. 3. Вот досада! Я же видела, что собирается дождь, а зонт *не взяла*. – Зонт я *не брала*, совершенно ясно, что дождя не будет. и т.п.

7. Употребите нужный вид глагола. Укажите, где можно использовать оба вида. Объясните, как изменится значение высказывания при изменении вида.

Образец: (ставить / поставить) – Молоко не очень холодное? – Нет, я не *ставил* его в холодильник. – А минеральная вода в холодильнике? – Нет. – Почему же ты не *поставил* её туда? – Выпьем в таком случае чаю. – Чаю? А я не *ставил* чай.

1. (убирать / убрать) – Словарь на месте? – Нет, на столе. Я его ещё не..., он мне еще нужен. / – Ты кончил заниматься? – Кончил. – А книги почему не...? И где мои тетради? Ты их убрал? – Нет, не ..., я их даже не видел. 2. (покупать / купить) – Дом бабушки сохранил свой стиль. – А что, мебель в нём всё та же? – Всё та же. Мы ничего не хотели менять и ничего нового не.... Хотелось бы повесить вот здесь хорошую картину, но пока ничего не.... 3. (приглашать / пригласить) – На ужине будут только свои. Приходи! – И Павел будет? – О, нет-нет! Его я не.... – А Сергей? – Сергея тоже не будет. Хотя его я, пожалуй, зря не.... и т.п.

Специально следует остановить внимание на том, что для обозначения того, что действие в течение долгого времени не имело места: Я уже давно не встречал его; Он уже столько времени не давал ничего себе знать; Ты давно был здесь? – Да уже года два не заглядывал, – и того, что долго не наступал результат действия, используется несовершенный вид глагола: Он сразу ответил на ваш вопрос? – Нет, долго не отвечал; Я в ту же минуту понял, что случилось, а он долго ничего не понимал.

Усвоению данной информации о функции несовершенного вида могут послужить упражнения следующего типа (см. упражнения 8 и 9).

8. Ответьте на вопрос отрицательно и сообщите, что действие вообще давно не имело места.

Образец: – Он позвонил вам после экзамена? – Нет, не позвонил, и вообще он давно нам не звонил.

1. Вы написали ему после возвращения? 2. Я сегодня получил письмо из дома. А ты получил? 3. Люблю твои пироги. А сегодня ты что-нибудь испекла? и т.п.

9. Ответьте на вопросы. Укажите, что результат действия долго не наступал.

Образец: Он сразу понял, что вы от него хотите? – Нет, долго не понимал.

1. Вам сразу открыли дверь? 2. К телефону подошли быстро? 3. Он сразу вас узнал? 4. Вы быстро заснули?

В завершение работы над данным разделом можно предложить упражнение типа 10.

10. Употребите нужный вид глагола и объясните, почему вы использовали именно этот вид. Укажите, где могут быть использованы оба вида. В чём будет содержательное различие этих высказываний?

А. (не проверял / не проверил) 1. – Студенты хорошо написали контрольную? – Не знаю. Я ещё... их работы, буду проверять вечером.

2. – Часы идут точно? – Не знаю,... 3. – Температура у больного снизилась? – Утром была высокая, а вечером мы ещё....

Б. (не искал / не нашёл) 1. – Ты обещал дать мне адрес Ивана Ивановича. – Представь, искал его вчера чуть ли не весь вечер, но.... 2. – Ты уже купил подарок Наташе? – Даже и... ещё. и т.п.

[продолжение следует]

УЧЕТ СИНТАКСИЧЕСКИХ РОЛЕЙ ИНФИНИТИВА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Одной из тем, наименее разработанных в методической системе РКИ, является функционирование инфинитива глагола в синтаксической структуре предложения.

В силу флективной природы русского языка изменение флексий служит сигналом для поиска новых смысловых отношений внутри предложения. Различие же в смыслах, выражаемых инфинитивом, не маркировано: выполняя многообразные структурные и смысловые роли, он остается неизменным по форме. Эта особенность позволяет авторам отдельных формулировок включать инфинитив в ряд «неизменяемых слов» (Краткая русская грамматика: 395), хотя это вступает в логическое противоречие с определением инфинитива как исходной формы глагольной парадигмы. Итак, инфинитив – это начало парадигмы, но, являясь таковым, он называет действие, не обозначая отнесенности глагола к лицу, числу, времени и наклонению. Как бы обособляясь от глагольной парадигмы, инфинитив не выполняет глагольной функции в полном объеме, беря на себя лишь «называние действия», т.е. выполняя функцию, свойственную существительному.

Представляется, что именно двойственная природа функционирования инфинитива, синтезирование субстантивных и глагольных ролей приводит к чрезвычайной синтаксической многофункциональности, которая пока еще не представлена достаточно последовательно в системе РКИ.

Перечислим основные синтаксические роли инфинитива:

* Разные классификации выделяют следующие типы предложений, в которых инфинитив участвует в формировании субъектно-предикатных отношений:

- 1 тип. *Трудиться – доблесть.*
Сломать дерево является преступлением.
- 2 тип. *Сомневаться значит искать.*
Жизнь прожить – не поле перейти.
- 3 тип. *Задача – учиться.*
Наша цель – победить.
- 4 тип. *Кататься – весело.*
Детям весело играть.
- 5 тип. *Можно (нужно) уехать.*
Пора ехать.
- 6 тип. *Запрещается курить.*
Хочется пить.

7 тип. *Нам пришлось уехать.*

Ему удалось выиграть.

8 тип. *Не о чем спорить / Есть о чем спорить.*

Не к кому пойти / Есть к кому пойти.

9 тип. *Здесь не пройти.*

Куда пойти?

Где бы посидеть?

10 тип. *Молчать! Не шуметь!*

* В структуре сложноподчиненных предложений инфинитив передает значение времени, условия, цели основного действия, формирует изъяснительное придаточное предложение, реже – имеет уступительное значение.

Перед тем как прийти домой, он зашел к другу.

Если нагревать жидкость, она испаряется.

Чтобы добиться успеха, нужно трудиться.

Он знает, куда идти.

Сколько ни говорить, а нужно дело делать.

* В структуре простого предложения инфинитив может выступать в роли приименного распространителя, а также, примыкая к подчиняющему, главенствующему глаголу, формировать восполняющие, целевые и объектные отношения.

Остановимся на рассмотрении специфики формирования с помощью инфинитива объектных отношений. Здесь представляется важным выделить признаки, еще недостаточно исследованные и значимые для методики РКИ.

Примыкая к глаголу, инфинитив является структурной частью составного предиката. Достаточно четко выявлены два типа примыкающего инфинитива: субъектный и объектный. В первом типе исполнителем действия, заключенного как в главенствующем глаголе, так и в инфинитиве, является одно лицо.

Я мечтаю поехать в Париж.

Я готовлюсь поступать в МГУ.

Во втором типе объектный инфинитив обозначает действие, имеющее собственного исполнителя, не совпадающего с субъектом действия, выраженного подчиняющим глаголом.

Он убедил брата поступать в МГУ.

Нам запретили курить.

Как при субъектном, так и при объектном примыкающем инфинитиве мы имеем дело с формированием объектных отношений. Доказательством служит возможная вариативная соотносительность связи примыкания и связи управления.

Я мечтаю поехать в Париж – Я мечтаю о поездке в Париж.

Нам запретили курить – Нам запретили курение.

При субъектном инфинитиве подчиняющий глагол имеет одиночную связь, в то время как при объектном инфинитиве подчиняющий

глагол приобретает двойную глагольную связь и требует неизменного наличия дополнения со значением объекта – лица, к которому обращено волеизъявление.

В традиционном синтаксисе субъектный и объектный инфинитив рассматриваются без дифференциации их особых признаков, собственных «поведенческих» характеристик. Так, в группу глаголов со значением волеизъявления, для которых характерен объектный инфинитив (приказать, предложить, советовать кому-н. сделать что-н.), включают глагол *обещать*, к которому примыкает субъектный инфинитив и которому свойственны трансформационные особенности именно этого типа.

Видение проблемы примыкающего инфинитива с позиций РКИ, уточнение смысловых отношений, им выражаемых, требуют четкого разграничения функций субъектного и объектного инфинитива. И само движение наблюдения от смысла к форме позволяет отметить ряд особенностей, о которых будет сказано ниже.

Рассмотрим примыкание субъектного инфинитива (тип I)

Традиционно считается, что в этом типе примыкания могут участвовать в качестве главенствующих глаголы следующих лексико-семантических групп:

1. Глаголы со значением мысли, интеллектуального состояния, восприятия, желания:

хотеть, надеяться, мечтать, любить, предполагать, намечать, планировать, забыть, привыкнуть, отвыкнуть, согласиться, отказаться делать/сделать что-н.

2. Глаголы со значением опасения, негативного отношения:

бояться, стыдиться, опасаться, испугаться делать/сделать что-н.

3. Глаголы со значением возможности, способности, умения:

уметь, мочь, учиться, быть в состоянии, осмелиться, решиться делать/сделать что-н.

4. Как особую группу выделим глаголы со значением обещания, которые традиционно включаются в группу волеизъявления:

обещать, дать слово, поклясться, пообещать кому-н. делать/сделать что-н.

Мы считаем, что основанием для выделения в особую группу является наличие у них двойной глагольной связи, в то время как другим глаголам, подчиняющим субъектный инфинитив, свойственна одиночная связь.

Рассмотрим тип примыкающего объектного инфинитива (тип II)

Главенствующими в этом типе примыкания могут быть глаголы со значением волеизъявления:

- *предложить, посоветовать, приказать, велеть, разрешить, запретить, мешать, помочь кому-н. делать/сделать что-н.;*
- *убедить, уговорить, попросить, учить, готовить кого-н. делать/сделать что-н.;*

– требовать от кого-н. (у кого-н.) делать/сделать что-н.

Из классификаций, представленных в академических грамматиках, глагол **требовать** выпадает, видимо, в силу того, что он единственный из глаголов волеизъявления управляет род. падежом с предлогом. В преподавании РКИ этот глагол является активным, и уже поэтому его следует ввести в классификацию.

К этому же типу принадлежат глаголы со значением передачи:

- Дать ребенку поест; Принести больному попить.

В противоположность первому типу глагольных предикатов, где наличие дополнения в позиции между подчиняющим глаголом и инфинитивом невозможно, во втором типе дополнение в вин. или дат. падеже (после глагола **требовать** в род. падеже) является обязательным – без него смысловое значение глагола остается нереализованным. Например:

Он запретил шуметь.

Он убедил разойтись.

Без дополнения-существительного смысл фразы может быть понят только консигуативно. Логическое значение глагола реализуется полностью лишь при наличии дополнения:

Он запретил детям шуметь.

Он убедил врагов разойтись.

В традиционном синтаксисе уже отмечалась двойственная роль дополнения, стоящего между главенствующим глаголом и инфинитивом: оно одновременно выражает собой лицо, к которому обращено волеизъявление и которое должно выполнить действие, названное инфинитивом (Грамматика-82; 34).

Двойная связь главенствующего глагола, связь управления и связь примыкания, в этом случае выражает особые смысловые отношения. Для методики РКИ представляется важным сместить акцент на дополнение как на сигнал появления нового субъекта, связанного с инфинитивом имплицитно выраженной, не имеющей формальных грамматических признаков предикативной связью. Важно, чтобы благодаря маркеру-дополнению учащийся увидел новый синтаксически «зауалированный» смысл внутри основного смысла предложения. Наличие скрытой пропозиции подтверждается легко реализуемым делением единого составного глагольного предиката на две пропозиции.

Отец запретил сыну курить / Отец запретил. Сын не курит.

Офицер приказал солдатам построиться / Офицер приказал. Солдаты строятся.

Наличие двух пропозиций делает возможной трансформацию предложений с объектным примыкающим инфинитивом в сложноподчиненные предложения с союзом **чтобы**, где в придаточной изъяснительной части скрытая предикативная связь «дополнение – инфинитив» приобретает грамматическую оформленность.

предложил

Он посоветовал сыну поступать в университет.

разрешил

*предложил,
Он посоветовал, чтобы сын поступал в университет.
разрешил,*

Возможность такой трансформации присуща практически всем глаголам, подчиняющим себе объектный инфинитив.

Итак, в представленных наблюдениях мы постарались выявить различия в синтаксическом «поведении» примыкающего к глаголу субъектного/объектного инфинитива:

* Наличие имплицитно выраженной второй пропозиции во втором типе примыкания (объектный инфинитив) делает возможной трансформацию простых предложений в сложноподчиненные с изъяснительной придаточной частью с помощью союза *чтобы*. Подобная трансформационная способность отсутствует у глагольных сочетаний первого типа.

* В позиции между подчиняющим глаголом и объектным инфинитивом обязательным является наличие дополнения в вин. и дат. падеже, указывающего на субъект второго действия (у глагола *требовать* дополнение в род. падеже). Дополнение в аналогичной позиции при субъектном инфинитиве является невозможным.

* Ряд глаголов со значением обещания: *обещать, дать слово, поклясться, побожиться* составляют особую группу, связанную примыканием с субъектным инфинитивом, но имеющую двойную связь.

* Глагол *требовать* следует ставить в один лексико-семантический ряд с глаголами *волесизъявления*, однако выделяя его как единичный пример управления род.падежом с предлогом *У* или *ОТ*.

Выявленные особенности представляются значимыми для преподавания РКИ и могут быть положены в основу системы упражнений, направленных на отработку функции инфинитива.

Литература:

Русская грамматика. Т. II, М., 1982.

Краткая русская грамматика / Под ред. Н.Ю.Шведовой и В.В.Лопатина. М., 1990.

Вопросы коммуникативно-функционального описания синтаксического строя русского языка / Под ред. М.В.Всезолодовой и С.А.Шузаловой. М., 1989.

Шмелева Т.В. Семантический синтаксис (текст лекций). Красноярск, 1988.

**ОБУСЛОВЛЕННАЯ СИНТАКСЕМА «В + ВИНИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ»
В СВЯЗАННОМ УПОТРЕБЛЕНИИ
(с глаголами вступать/вступить, пускаться/пуститья)**

Русская падежная система богата и многообразна. Семантика и функционирование падежных форм описаны в трудах Н.Д. Арутюновой, М.В. Всеволодовой, Г.А. Золотовой, Е.В. Клобукова, Е.В. Падучевой, Н.Ю. Шведовой. На основе работ этих ученых и особенно на основе синтаксического словаря Г.А. Золотовой, можно пронаблюдать языковые нюансы и представить результаты наблюдений в виде списков.

Одним из значений обусловленной синтаксемы «в + винительный падеж», описанным в синтаксическом словаре Г.А. Золотовой, является «фазисное значение действия» (термин Г.А. Золотовой), где предикцирующий компонент связан с фазисными и каузативно-фазисными глаголами:

- **Пустылись** мои ребята в разговоры,
Пошли догадки, толки, споры. (Крылов).
- Сейчас первая очередь уже сдана в эксплуатацию. («Правда», май 1983 г.).

В словаре представлены следующие фазисные и каузативно-фазисные глаголы:

вводить в... / ввести в...
вступать в... / вступить в...
погружаться в... / погрузиться в...
пускаться в... / пуститься в...
сдавать в... / сдать в...
собираться в... / собраться в...
ударяться в... / удариться в...
углубляться в... / углубиться в...

Некоторые из них, например, погружаться в..., вводить в... в сочетании с винительным падежом уже были нами подробно рассмотрены в статье «Обусловленные синтаксемы в + винительный падеж в связанном употреблении». (Петровская, 2001).

Рассмотрим значения и возможности употребления фазисных глаголов вступать /вступить, пуститься/пускаться с синтаксемой в + винительный падеж более подробно.

вступать в... / вступить в...

Рассматривая глагол *вступать* как фазисный, мы можем выделить следующие его значения в сочетании с винительным падежом и предложном в:

1. Начинать какое-либо рече-мыслительное действие:
 - *Левин хотел и не мог вступить в общий разговор* (Л. Толстой)
2. Приступать к выполнению каких-либо обязанностей:

– *Товарищ старшина, вступайте во временное командование лодкой* (Собол.).

3. Подключаться к какому-либо действию:

– *Кот сам был недоволен, что погорячился и вступил в драку* (Чехов)

4. Выполнять определенные юридические обязательства, предъявлять права на что-либо:

– *На днях отправлюсь я в Нижегородскую деревню, дабы вступить во владение оной* (Пушкин).

5. Входить, поступать в состав чего-либо:

– *Корчагин родился в тот год, когда Леденев вступил в партию* (Островский).

6. Переходить к новому состоянию, положению:

– *Я по любви вступил в законный брак* (Чехов).

7. Заключать союз, соглашение с кем-либо:

– *С древней матерью землею Он вступил в союз навек* (Достоевский).

8. Начинать действие, работу чего-либо:

– *Новые мощности вступают в строй со следующего месяца.*

9. Переходить к новому временному периоду:

– *Европа вступила в эпоху Возрождения.*

Необходимо отметить, что во многих случаях фазисные глаголы входят в состав описательного предиката и имеют глагольный коррелят («вступил в разговор» = «заговорил»), однако в ряде случаев «предназначением подобных описательных предикатов является номинация действия, для которого в языке нет соответствующего глагола в форме совершенного вида, который передавал бы данное значение: Стороны вступили в переговоры = Стороны начали переговоры» (Кузьменкова, 2000).

Сфера проявления предиката (СПП) может быть различной.

Интеллектуальная сфера проявления предиката широко представлена сочетаниями глагола **вступать** с синтаксемой **в + винительный падеж имен существительных**, называющих рече-мыслительные действия.

– *Я не читал, – мрачно сказал Крицкий, очевидно не хотевший вступить в разговор.* (Толстой).

– *Только впоследствии выяснилось, что Иван Федорович приезжал отчасти по просьбе и по делам своего старшего брата, Дмитрия Федоровича, которого в первый раз отроду узнал в этот самый приезд, но с которым вступил еще до приезда своего из Москвы в переписку.* (Достоевский).

Однако, не все существительные, называющие рече-мыслительные действия могут входить в состав данной синтаксемы: ***вступить в болтовню**.

Итак, интеллектуальная СПП может быть представлена в следующей таблице.

СПП	Пример	Глагольный коррелят
Интеллектуальная	в разговор в спор в переписку в полемику в беседу в переговоры в брань в сговор в объяснения в препирательства в пререкания в заговор	заговорить заспорить переписываться полемизировать беседовать 0 браниться сговориться объясняться препираться пререкаться 0

Социальная СПП представлена сочетаниями глагола *вступать* с синтаксемой **в + винительный падеж имен существительных**, называющих:

1. Группировки, объединения, группы людей:
 - *Корчагин родился в тот год, когда Леденев вступил в партию* (Островский Н.А.);
 - *Европейские страны вступили в союз.* («Известия», 1996);
2. Обязанности, должности людей:
 - *Ему предложили немедленно вступить в должность* (Пушкин).
3. Состояние, социальное положение:
 - *Собственник вступил в свои права;*
 - *Закон вступил в силу;*
 - *Молодожены вступили в законный брак;*

Социальная СПП может быть представлена в таблице.

СПП	Значение	Пример	Глагольный коррелят
Социальная	Принадлежность к какой-нибудь группировке, объединению	в партию	0
		в семью	0
		в колхоз	0
		в профсоюз	0
		в комсомол	0
		в группу	0
		в организацию	0
	в кооператив	0	
	Объединение с кем-либо, принятие чьей-либо позиции	в союз в соглашение в коалицию	союзничать соглашаться 0
	Изменение социального статуса	в брак в супружество	0 0

	Начало выполнения каких-либо обязанностей	в должность в обязанности в исполнение обязанностей в службу в звание	0 0 исполнять обязанности служить 0
	Выполнение определенных юридических обязательств а) по отношению «к лицу» б) по отношению «не к лицу»	в договор в права в обязанности во владение в управление в законную силу в силу в действие	договориться 0 0 владеть управлять 0 0 действовать
	Начало действия, работы, эксплуатации чего-либо	в строй в действие в эксплуатацию	0 действовать эксплуатировать
	Присоединение, подключение к какому-либо действию	в драку в борьбу в бой в единоборство в войну	драться бороться 0 единоборствовать воевать

Большое количество синтаксисом в + винительный падеж в сочетании с глаголом вступить имеют временное значение и могут обозначать:

1. Начало нового временного периода (*в эпоху, в век, в год, в эру, в тысячелетие, в фазу, в период*):

– *Приказу следовать за человеком в серой ливрее камен ничуть не удивился, щелкнул длинным кнутом и план вступил в свою первую фазу* (Акунин).

2. Наступление определенного возраста (*в возраст, в пору, в лета*):

– *Она еще не вступила в возраст, когда было решено выдать ее замуж Охлопнина* (Решетников).

ПУСТИТЬСЯ В... / ПУСКАТЬСЯ В...

Рассматривая данный глагол как фазисный можно выделить следующие сферы проявления предиката:

• эмоционально-психическую:

– *Жена отругивается, в слезы пускается* (Решетников),

• интеллектуальную:

– *Офицер, думая, что он ошибся, пустился в объяснения* (Пушкин),

• физическую:

– *В мои лета не можно же пускаться мне в присядку* (Грибоедов),

• социальную:

– *Все пустилися в торги* (Пушкин).

Рассмотрим каждую из них более подробно. В эмоционально-психической сфере проявления предиката глагол пуститься в сочетании с синтаксемой в + винительный падеж может иметь значение резкого, неожиданного, непредвиденного начала действия, выражающего отрицательные эмоции (*в слезы, в уныние, в рев, в крик*), неблагоприятные поступки (*в разгул, в загул, в пьянство*) или же поступки, рассматриваемые обществом как неблагоприятные:

– *Бедняжка оказалась в Петербурге, куда перебралась со своим семинаристом и где беззаветно пустилась в самую полную эмансипацию* (Достоевский).

В интеллектуальной СПП данная синтаксема может обозначать неспешное, степенное начало рече-мыслительной деятельности (в размышления, в раздумье, в рассказы, в воспоминания), попытку объяснения чего либо (в толкования, в объяснения, в выяснения), присоединение к какому-либо действию (в беседу, в разговор), новую сферу деятельности (в политику, в религию, в искусство, в литературу).

В социальной СПП синтаксема имеет значение лимитатива (в торги, в торговлю, в коммерческие обороты, в коммерцию, в бизнес, в финансовую деятельность, в кредитную сферу).

Физическая сфера проявления предиката представлена сочетаниями в пляс, в присядку, в бега, в бегство.

СПП	Пример	Глагольный коррелят
Эмоционально-психическая	в крайности	0
	в слезы	0
	в рев	реветь
	в разгул	0
	в загул	загулять
	в пьянство	пьянствовать
Интеллектуальная	в рассуждения	рассуждать
	в размышления	размышлять
	в беседу	беседовать
	в раздумья	раздумывать
	в рассказы	рассказывать
	в воспоминания	вспоминать
	в объяснения	объясняться
Социальная	в торги	торговаться
	в торговлю	торговать
	в коммерческие обороты	0
	в коммерцию	0
	в бизнес	0
		финансировать

	в финансовую деятельность в кредитную сферу	кредитовать
Физическая	в пляс в присядку в бегство в бега	плясать 0 сбежать сбежать

Литература:

- Всеволодова М.В., Го Шуфень Классы моделей простого предложения и их типовые значения. М.; 1999 г.
- Золотова Г.А. Синтаксический словарь. М.; 1988 г.
- Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю Коммуникативная грамматика русского языка. М.; 1998 г.
- Канза Роже Канд. дисс. Описательный способ выражения семантического предиката в современном русском языке. 1993 г.
- Кузьменкова В.А. Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке. Автореферат. М.;2000.
- Петровская Н.В. Обусловленные синтаксемы в + винительный падеж в связанном употреблении // Слово. Грамматика. Речь. вып. 3, М., 2001.

**К ПРОБЛЕМАТИКЕ НЕКОТОРЫХ СЛУЧАЕВ НЕИМПЕРАТИВНОГО
УПОТРЕБЛЕНИЯ ФОРМ ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Являясь ядром функционально-семантического поля императивно-сти, форма глагольного повелительного наклонения (императив), являющаяся специализированной формой для выражения побуждения, берёт на себя основную нагрузку при выражении целого спектра модальных значений побуждения: от категорического требования, приказа, распоряжения до совета, рекомендации, смягчённой просьбы. При этом при формировании определённого типа побудительного значения доминирующую роль могут играть как, с одной стороны, лексическое значение глагола, стоящего в императивной форме, так и, с другой стороны, взаимодействие средств, относящихся к разным уровням языка, – а именно, синтаксической структуры высказывания, его интонационно-го оформления, взаимодействия с контекстным окружением.

Особого внимания заслуживает также положение В.В. Виноградова, высказанное им в статье «О категории модальности», – «...необходимо различать модальные функции глагольных форм наклонения в свободном и синтаксически обусловленном, связанном употреблении. Этот принцип приобретает особенно важное значение при исследовании модальных значений и функций повелительного наклонения (сравните модальное значение императивных форм в условных и уступительных конструкциях)» (Виноградов 1947: 263).

Вообще, категория наклонения, обладая крайне ограниченным морфологическим механизмом, отличается сложной гаммой разнообразных оттенков и разновидностей своего проявления, что соответствует общему характеру грамматического строя русского языка. Ведь флективность грамматического строя русского языка характеризуется не только тем, что один аффикс является одновременно носителем множества различных категориальных значений, но и тем, что один и тот же аффикс в различном лексико-грамматическом окружении выступает в качестве выразителя различных – то более сближающихся, то более отдаляющихся друг от друга – разновидностей одного и того же категориального значения.

Одна из характерных особенностей повелительного наклонения заключается в том, что формы этого наклонения часто выражают модальные значения, свойственные не только повелительному, но и другим наклонениям. Собственно императивные формы (кроме форм совместного действия и форм синтаксического побудительного наклонения с частицей «пусть») в соответствии с различными способами проявления в них категориального значения повелительности можно разделить на три группы:

1) синтаксически не связанные формы, выражающие собственно значение повелительного наклонения;

2) синтаксически связанные формы, выражающие определённые видоизменения значения повелительного наклонения, вмещающиеся в рамки данной категории.

Разнообразные видоизменения значения повелительного наклонения могут возникать, например, при введении в состав предложения личных местоимений 2-го лица «ты – вы», что в зависимости от препозитивного или, наоборот, постпозитивного употребления местоимения по отношению к глаголу, а также в зависимости от семантики глагола, интонации высказывания и окружающего контекста, вносит в высказывание дополнительные эмоционально-стилистические оттенки побуждения – с одной стороны, смягчение побуждения с элементами уговаривания, мольбы –

– *Вы не прыгайте, вы спокойно, вы посидите, – попросил Егор.* (В.М.Шукшин);

– *Ты приляг тут, Яшутка, пока до чаю... а там мы тебя разбудим.* (М.Горький);

и, с другой, – усиление категоричности побуждения с элементом быстроты, немедленности исполнения требуемого действия –
– *Тапки обмотай ты, скорее, – обезножишь, – издали прозвучал глухой голос Николая.* (Б.Акунин);

3) синтаксически связанные формы, выражающие модальные значения, свойственные как повелительному, так и другим наклонениям.

«Весь ряд значений, принимаемых в славянских наречиях такими формами, как *веди* и пр., выводится из их повелительности. Другие модальные значения рассматриваемых форм представляются (или изображаются) их повелительным значением. Таких производных значения в русском языке – два: а) условное и б) изъявительное. Хотя каждое из этих значений представляет особенности в русском литературном языке и русских наречиях, однако особенности эти, как и во множестве других случаев, весьма тонки, и определить их с плеча, как топором, невозможно» (Потебня 1899: 178).

Именно на примере императивов с условным и изъявительным значениями, как нам кажется, правомерно рассмотреть вопрос о связи между, с одной стороны, формальными, и, с другой стороны, функциональными, императивами. Можно ли в данных случаях говорить о переносном употреблении императива или же следует скорее говорить об утрате им своего категориального значения и возникновении особого, переходного типа между повелительным и другими наклонениями?

1. Прежде всего обратимся к рассмотрению императивов с условным значением.

В данном случае можно говорить о них как о «строєвых элементах сложного предложения» (Книга о грамматике 2004: 362). Известно, что сложные предложения с условным значением, включающие в свой состав формы императива, могут быть двух типов. В первом типе выража-

ется условие, потенциально реальное в будущем и настоящем. При этом глагол-сказуемое в главном предложении стоит в форме изъявительного наклонения настоящего или будущего времени. Важной особенностью таких предложений является то, что в них используется форма повелительного наклонения только от глаголов совершенного вида, которая может сочетаться со всеми тремя лицами, а также то, что она находится в препозиции к подлежащему.

«А начни я говорить – вы застыдитесь и убежите». (А.Н.Островский)

«Не улыбнись он и не ответь ничего, она начнёт стеречь каждое движение». (И.А.Гончаров)

«Войди он сейчас ко мне в комнату – не пошевелюсь...» (А.Н.Толстой)

«Да накупи я всех этих, которые вымерли, ... приобрети их, положим, тысячу..., вот уже двести тысяч капиталу». (Н.В.Гоголь)

Закончи я работу раньше – мы успеем на последний поезд.

Во втором типе предложений выражается ирреальное условие, где императивная форма придаточной части сочетается с сослагательным наклонением в главной части.

«Не приди в голову Чичикова эта мысль, не явилась бы на свет сия поэма». (Н.В.Гоголь)

«Ну не знай я всех тонкостей, не постигни всего этого, меня бы как раз обманули». (Н.В.Гоголь)

Скажи я это вовремя – всё бы было по-другому.

В языковом сознании эти формы сохраняют определённую общность с обычными формами повелительного наклонения, однако представляется, что эта близость выражена здесь в меньшей степени, чем расхождение с собственно императивом. Здесь, по выражению В.В.Виноградова, проявляется «этимологическая направленность «языкового сознания». По мнению И.П.Мучника, «эта общность определена тем, что между собственно императивными формами и формами с условно-придаточным значением имеется значительное число промежуточных звеньев со значениями и функциями переходного типа. Эти промежуточные звенья берут на себя основную нагрузку, отдаляясь таким образом от императивов. Таким промежуточным звеном является, например, конструкция: *приди ко мне завтра, застанешь меня дома*» (Мучник 1955: 119) (выделено автором).

В такого типа предложениях передаётся значение действия, которое может или могло бы произойти при определённых условиях, и в данном случае императивные формы выступают не в прямой (побудительной) функции, а в косвенной (условной) функции. Таким образом, встаёт вопрос о том, уместно ли в данном случае говорить о переносном значении императива или же, скорее, о его транспозиционном употреблении, когда структуры остаются императивными лишь по своей форме, а функционально сближаются с формами сослагательного наклонения, выражая реальное или нереальное условие, утрачивая при этом связь с

побудительностью. «Побуждение связано с желанием, долженствованием, возможностью... Переносное, вторичное значение формы императива связано с прямым значением через эти модальные смыслы. Суть переноса в данном случае состоит в том, что в определённых контекстных условиях актуализируются эти и другие близкие им смыслы, а основное значение – побуждения – уходит в тень, имплицитруется» (Книга о грамматике 2004: 362).

В данном же случае, как нам представляется, данные модальные смыслы, присущие побудительности, не выражаются. Возможно предположить, что в данном случае речь идёт не о переносном употреблении, а о полном изменении значения как такового. Такой отход от побудительности и тяготение к полю условных значений поддерживается и факторами формального порядка. Так, собственно императивные конструкции¹ подчинены чёткому принципу своей организации (обращение побуждения к субъекту 2-го лица, формальное отсутствие субъекта (кроме рассмотренных выше случаев введения в состав императивных предложений личных местоимений 2-го лица). В несобственно императивных конструкциях данные критерии становятся нерелевантными. Известно, что императив в русском языке, образуясь от акциональных (обозначающих физическое или умственное действие лица) глаголов, не образуется (или это имеет место в редких случаях) от глаголов определённых классов (в частности, от безличных, бытийных, стативных, называющих проявления свойств неодушевлённого предмета и ряда других). Наоборот, в несобственно императивных структурах такие формы становятся возможными и употребительными.

«Не рассветай летом так рано, не увидела б тебя, как ты полем – полем ко мне шёл...» (безличный глагол) (П.Нилин)

«Случись с этим господином та оказия, сидели бы мы с тобой, Павел Иванович, сейчас в другом месте...» (бытийный глагол) (Н.В.Гоголь)

«Увиди, услыши он меня – я бы в ответ всем сердцем к нему потянулась». (глагол физического восприятия, ощущения) (М. Горький)

2. Особого рассмотрения также заслуживает частотно встречающееся в русском языке употребление повелительной формы при обозначении неожиданного, внезапного и быстро совершившегося действия.

В этом случае используется форма 2-го лица единственного числа повелительного наклонения совершенного вида, утратившая значение лица и числа. Лицо и число производителя действия определяется при этом личным местоимением или существительным, выступающими в качестве подлежащих, а также контекстом.

¹ По аналогии с широко распространённым термином «несобственно вопросительные предложения» представляется возможным применить к рассматриваемым в данной статье конструкциям название «несобственно императивные» или, вслед за В.С.Храковским и А.П.Володиным, – квазимперативы.

«Отец-то мой ему и полюбись: что прикажешь делать?»
(И.С.Тургенев)

«И вот вдруг мне тогда в ту же секунду кто и шепни на ухо...»
(Ф.М.Достоевский)

«И блесни мне тут счастливая мысль». (И.С.Тургенев)

«Вот однажды отец побей меня, а я и убѣг». (М.Горький)

В данном случае также представляется оправданным говорить не о переносном значении императивных форм, а о их транспозиционном употреблении, об утрате ими своего категориального значения и о приобретении значения, свойственного изъявительному наклонению, — а именно, значения неожиданного действия в прошлом.

Широкое распространение в языке таких форм позволило ряду исследователей сделать вывод о том, что данные формы представляют собой специфическое функциональное проявление императива. В частности, такой точки зрения придерживался А.А.Потебня: «Следует думать, что эффект изображения большой быстроты действия, связанный с употреблением этой формы, вытекает из предположения, что за повелением немедленно следует исполнение» (Потебня 1899: 184). В.В.Виноградов отмечал, что данные формы восходят к остаткам древнего аориста, и «в современном русском языке в форме прошедшего времени совершенного вида, омонимической с формой повелительного наклонения, намечается новый тип глагольного наклонения, которое можно назвать наклонением волонтактивным (или волевым)» (Виноградов 1947: 601).

Можно ли оправданно отнести рассмотренные выше формы к особому типу наклонения? Частота их употребительности в языке достаточно мала, они ограничены стилистически: главным образом употребляются в разговорной речи и просторечии. При этом на обычное значение прошедшего времени накладываются дополнительные специфические оттенки. Таким образом, представляется, что в данном случае скорее следует говорить не о самостоятельном наклонении, а о модальной разновидности переходного типа, своим значением относящейся к области изъявительного наклонения, а формой — к области повелительного наклонения.

То же самое можно отнести к несобственно побудительным структурам, сближающимся по значению с формами сослагательного наклонения.

Иными словами, в центре располагается категория собственно повелительного наклонения, а на периферии — модальности, которые, сохраняя определённую (прежде всего формальную) связь с повелительным наклонением, тянутся к центрам других наклонений — сослагательного и изъявительного.

Литература:

- Виноградов В.В. Русский язык. М., 1947.
- Книга о грамматике. Материалы к курсу «Русский язык как иностранный». Под ред. А.В.Величко. М., 2004.
- Мучник И.П. О значениях форм повелительного наклонения в современном русском языке. Учёные записки МОПИ, т. XXXII, вып.2, Труды кафедры русского языка. М., 1955.
- Потебня А.А. Из записок по русской грамматике, т.4. Харьков, 1899.
- Шмелёв Д.Н. Внеимперативное употребление формы повелительного наклонения в современном русском языке. Русский язык в национальной школе, 1961, №5.
- Филиатова Е.А. Побуждение и императив. Способы выражения побуждения по-русски. Материалы к спецсеминару. – М., 2002.
- Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива. Русский императив. Л., 1986.

**ОСТРОЖСКАЯ БИБЛИЯ:
НАПРАВЛЕНИЯ КНИЖНОЙ СПРАВЫ НОВОЗАВЕТНЫХ КНИГ**

Острожская Библия (далее ОБ) – первая полная печатная Библия на церковнославянском языке, изданная в Остроге в 1580-1581 гг. трудами князя Константина Острожского и его сподвижников – будущего константинопольского патриарха Кирилла Лукариса, ректора Острожской коллегии Герасима Смотрицкого, типографа и справщика Ивана Федорова.

В основу первого печатного церковнославянского библейского кодекса был положен список Геннадиевской Библии (1499 г.) (далее ГБ), полученный из Москвы "ѿ бл҃гочестива, и въ православїи изрядно сѣтелна гдѣра, и великаго кнѣза, юанна василѣевича московскаго". Геннадиевский рукописный свод, созданный "при архіепнскопѣ новгородкомъ генадїи в великомъ новѣ городѣ въ дворѣ архіепнскопѣ" (ГИМ, Синод. № 915, л. 1), включал в свой состав "книги различнаго происхожденія, какъ географическаго, такъ и хронологическаго" (Томеллеры 2001: 52). Те книги, которые не входили в библейский канон православной церкви и не были переведены в свое время на церковнославянский язык, в Новгородском архиепископском скриптории были переведены с Вульгаты¹; это книги 1—2 Паралипоменон, 1—3 Ездры, 1—2 Маккавейскіе, Неемии, Товита, Иудифь, Премудрость Соломона. С латыни также переведены были 10—14 главы книги Есфирь, главы 1—25, 46—51 книги Иеремии. Предисловіе и Оглавленіе в ГБ (ГИМ, Синод. № 915, л. 3—7 об.) переведены с немецкаго оригинала. Все остальные книги ГБ были взяты по славянскои рукописнои традици. Так, например, Псалтырь представлена в кирилло-мефодіевскомъ переводѣ, Песнь Песней – в русскомъ толковомъ переводѣ, Евангелія, Деянїя и Посланїя Апостоловъ – в Афонскои редакци XIV в. (Алексеев 1999: 197—198).

При подготовкѣ изданїя ОБ текстъ ГБ былъ подвергнутъ исправленїю преимущественно по греческимъ изданїямъ с привлеченїемъ латинскихъ оригиналовъ и с использованїемъ другихъ славянскихъ рукописныхъ источниковъ. Сформировалось устойчивое представленїе о томъ, что объектомъ правки в ОБ стали прежде всего книги, переведенные в ГБ с латыни, которые были либо заново переведены острожскими издателями с греческаго языка, либо отредактированы по греческому источнику (Карташев 1981: 601 – 602, Рижскїй 1978: 98 – 99, Алексеев 1999: 205 – 206, 214). В то время какъ большинство книгъ ГБ, имеющихъ славянскіе рукописные источники (книги Иова, Притчъ, Пророковъ, Екксесїастъ, премудрость Иисуса сына Сирахова, Псалтырь и Четвероевангелїе), были изданы в Остроге "с самыми

¹Вульгата – латинскїй переводъ Библии, выполненнїй в IV в. Иеронимомъ Стридонскимъ.

незначительными поправками, устраняющими очевидные ошибки и оплошности писцов" (Алексеев 1999: 204-205) и "почти в точности совпадают с Геннадиевским текстом" (Рижский 1978: 99).

Однако исследование языковых исправлений, внесенных издателем ОБ в текст Евангелия от Матфея ГБ, дает основания оценивать их работу не как "аккуратное копирование"¹ (Алексеев 1999: 214), а как целенаправленную и последовательную книжную *справу*, т.е. "процесс исправления богослужебных и библейских книг, имевший целью достижение правильности или понятности славянских конфессиональных текстов и языка" (Запольская 2000: 305).

Только в пяти случаях мы можем говорить об исправлении в ОБ очевидных ляпсусов, допущенных в ГБ:

	Геннадиевская Библия	Острожская Библия
20:12	сътвориъ	сътвориъ
21:34, 21:38	къ дѣлатель (2 раза)	къ дѣлательемъ
7:13	широкъ поу ^т въводанъ въ пагоубоу и мнози соуть въуодашимъ	вхощащен и ^н .
16:18	адава	адова

Все остальные исправления являются результатом нормализаторской деятельности острожских справщиков, реализующих определенные программные языковые установки:

1. ограничение вариативности (лексической и грамматической синонимии), приводящей к неоднозначному пониманию сакрального текста;
2. следование греческим образцам в качестве средства достижения языковой правильности библейского текста;
3. устранение аграмматизмов, искажающих смысл текста.

Ограничение вариативности

Устранение лексической синонимии

1. В притче о сеятеле в ГБ представлено два варианта греческой конструкции ἐπὶ τῶ πετρῶν – на каменны^х: дроугаа же подоша на каменны^х (13:5) и на каменн: а на каменн сѣянное (13:20). В ОБ второй вариант подвергается элиминации и в качестве единого устанавливается на каменны^х.

¹ Заметим, впрочем, что при все scrupulosности и аккуратности проведенной редактуры острожским издателем не удалось избежать и досадных промахов. Допущенные ими ляпсусы сосредоточены в пределах одного листа (л. 6): пред оцѣма момма нже на нѣсѣхъ ⇒ нѣсемъ (10:33); нже аще напоитъ единого ѿ малыхъ смѣхъ чашоу стѣданы воды ⇒ стѣдану воду (10:41) и могут быть квалифицированы как ошибки "ассимиляции" (Ляхачев 1983: 75) – в обоих случаях ошибочно повторяется окончание предшествующей формы: оцѣма момма нѣсемъ; чашоу стѣдану воду

2. В результате проведенной в ОБ правки снимается синонимия црѣво (5:3, 5:19, 8:11, 16:28, 20:21, 21:31) и црѣвѣ (5:20, 11:11, 13:43, 18:01, 18:04) (греч. ἡ Βασιλεία). Из двух использованных в ГБ синонимов острожскими издателями сохраняется второй.

Устранение грамматической синонимии

В грамматических позициях, образующих в ГБ зону вариативности, в ОБ во всех случаях предпочтение отдается стандартному книжному варианту. Варианты, рассматриваемые как диалектные или стандартные разговорные, в ряде случаев порождающие омонимию, последовательно устраняются.

1. В Евангелии от Матфея ГБ засвидетельствованы 3 новгородские диалектные формы с флексией -ѣ в И. мн.ч. м.р.: И по немь идоста народѣ мнози (4:25), видѣвше же народѣ чюдншася (9:8) и в М. ед.ч. ж.р. въ странѣ и сѣнѣ смрътнѣн (4:16). В ОБ все эти формы заменяются стандартными книжными: народѣ ⇒ народи, сѣнѣ ⇒ сѣни.

2. В И мн. существительные мужского рода (с суффиксами -тель, -орь) в ГБ представлены с двумя окончаниями -е и -и, при этом стандартные формы на -е количественно преобладают (6 / 2): жителе (13:39), оучителе (23:08), мытаре (5:46, 9:10, 21:31, 21:32), но дѣлатели (21:34, 21:38). В ОБ последняя форма подвергается правке дѣлатели ⇒ дѣлателе и в качестве единственно нормативного устанавливается окончание -е.

Такая же вариативность флексий -е/-и характеризует в ГБ и формы И мн.ч. заимствованных существительных мужского рода на -ени (типа архѣрен). И в этом случае формы на -е являются преобладающими (29 примеров, в том числе 7 примеров Зв.=И.): архѣрее (21: 45, 27:06, 27:12 и др.), фарѣее (9:11, 12:14, 15:01, 23:03 и др.), саддукее (22:23). Окончание -и, зафиксированное в ГБ в 7 случаях, правится в ОБ на -е: архѣрен ⇒ архѣрее (26:3, 26:59, 27:1), фарисен ⇒ фарисее (7:29, 9:34, 12:2, 12:14, 16:1).

3. Окончание Р. мн.ч. -ени (возникшее из -ни после падения редуцированных), употребляющееся в ГБ только у существительного дѣти: развѣ женѣ и дѣтен (14:21, 15:38), оставите дѣтен (19:14), в ОБ во всех случаях замещается стандартным -ни: дѣтен ⇒ дѣтн. В ГБ окончание -ни является нормативным для существительных на мягкий согласный мужского и женского (типа кость): заповѣдн (5:19), костн (23:27), нощн (4:02), днн (4:02), поутн (6:05, 22:09), господн (15:27), свѣдѣтелн (18:16), дѣлателн (9:37), людн (13:15), моужн (14:21, 15:38). Таким образом, в результате проведенной правки в ОБ устанавливается единая форма Р. мн.ч. всех существительных на мягкий согласный.

4. В Р. ед.ч. у существительных среднего рода с суффиксами -ен, -ес, -лт в ГБ безусловно доминирующим является стандартное окончание -е (16 примеров): времене (26:16), сѣмене (22:25), отроцате (02:20),

обчате (12:12), телесе (27:58), очесе (7:04, 7:05), словесе (5:32, 15:23 и др.), небсе (3:17, 16:01 и др.). Единственная засвидетельствованная в ГБ форма с унифицированной флексией -и в ОБ подвергается исправлению: **прежде времени** ⇒ **времени** (8:29).

Следование греческим образцам

Об ориентации издателей ОБ на греческие образцы, проявляющейся как на уровне текста, так и на уровне языка, свидетельствуют следующие исправления.

1. Там, где в греческом тексте представлен Асс. sing., форма множественного числа ГБ правится в ОБ на форму единственного числа:

вметаютца мрежа в море (4:18) **мрежа** ⇒ **мрежо**

ср. **βάλλοντασ ἀμφιβληστρον εἰς τὴν θάλασσαν**

2. В отрицательных конструкциях с не в соответствии с греческим оригиналом родительный падеж последовательно заменяется винительным:

не оубонтеса Ѡ оубивающих тѣло, дша же не могоущих оубити (10:28) **дша** ⇒ **дшѣ**

ср. τὴν δὲ ψυχὴν μὴ δυναμένων ἀποκτεῖναι

знаменїи же временемь не можете искоусити (16:3) **знаменїи** ⇒ **знаменїа**

ср. τὰ δὲ σημεῖα τῶν καιρῶν οὐ δύνασθε

3. В Т. ед. ч., Д. дв. и мн. ч. в Евангелии от Матфея ГБ зафиксированы как именные (а), так и членные формы причастий (б):

а) **да съвоудетса реченое исаеть прркомь гл҃оцѣмь** (4:14), **спл҃цем же чакимь** (13:25), **вдоуцѣмь имь** (26:21), **многомь льжесѣвѣтелемь прѣстѣпльшѣмь** (26:60);

б) **исаеть прркѡ гл҃оциимь** (3:3; 12:17), **тѣм же нсходацима** (9:32), **взлѣзшима нма в корабль** (14:32), **пришедшимь имь кѣ народоу** (17:14), **живущим же имь** (17:21).

В ОБ все без исключения членные формы заменяются именными: **гл҃оциимь** ⇒ **гл҃оцѣмь**, **нсходацима** ⇒ **нсходацима** ⇒ **влѣзшима**, **пришедшимь** ⇒ **пришедшѣмь**, **живущим** ⇒ **живущѣмь**. Предпочтение именной формы продиктовано стремлением усилить формально-семантическую трансляцию греческого языка, в котором словоизменение причастий аналогично словоизменению имен существительных (3 склонение): λέγοντος как ἄρχοντος; ἐξερχομένων, ἐμβάντων, ἐλθόντων, ἀναστρεφόμενων как ἀρχόντων.

Устранение аграмматизмов

В ОБ исправлены все без исключения допущенными писцами ГБ аграмматизмы – ошибки, заключающиеся в нарушении реализации грамматической категории, поддержанном отсутствием данной категории в живой диалектной речи:

1. "конгруэнтное" двойственное число (Жолобов, Крысько 2001: 47)

не двѣ ли птицы цѣнитиса ⇒ цѣнитаса единомуѹ асарѹю (10:29);

2. форма аориста 3 л. мн.ч.

И по немь идоста ⇒ идоша народѣ мнози (4:25);

3. форма сравнительной степени прилагательного И. ед.ч. ср.р.

[зерно] еже малѣнши ⇒ малѣнше ѣ ѿ всѣхъ сѣмень (13:32).

Перед создателями рукописного Геннадиевского свода стояла прежде всего задача *фиксации* наличного актуального *текста* Священного писания в церковнославянском переводе. Проблема же его *языковой нормализации* была выдвинута на первый план при подготовке библейского кодекса к изданию в Остроге – книгопечатание как новая форма копирования и размножения текста предъявляло особые требования к его стандартизации. Обзор правки, внесенной острожскими издателями в Евангелие от Матфея, демонстрирует, что программная языковая редактура проводилась ими на всем пространстве библейского текста, который после выхода в свет получает значение стабилизатора языковой нормы и определяет дальнейшие судьбы церковнославянского языка в славянском мире.

Литература:

Алексеев А.А. Текстология славянской Библии. – СПб, 1999.

Жолобов О.Ф., Крысько В.Б. Двойственное число // Историческая грамматика древнерусского языка. Под ред. В.Б.Крысько. Т. II. – М., 2001.

Запольская Н.Н. Книжная справа XVII века: проблема культурно-языкового реплицирования // Studia Russica, XVIII. – Budapest, 2000, p. 305-314.

Карташев А.В. Очерки по истории русской церкви. Т. I. – М., 1991.

Лихачев Д.С. Текстология. – Л., 1983.

Рижский М.И. История переводов Библии в России. – Новосибирск, 1978.

Томеллер В. Латинский язык в Геннадиевском кружке (о латинском произношении: предварительные данные и постановка вопроса) // Библия в духовной жизни, истории и культуре России и православного славянского мира. К 500-летию Геннадиевской Библии. Сборник материалов международной конференции. Москва, 21-26 сентября 1999 г. – М., 2001.

ИЗ ОПЫТА АНАЛИЗА СОВРЕМЕННОГО ИНТЕРНЕТ-ПОЛИЛОГА (притча и порожденные ею реплики)

Известно, что в современном мире интернет как средство коммуникации приобретает все большую популярность. В настоящее время виртуальное общение часто заменяет собой межличностное, устный канал связи формирует и новый микроязык. Так, ни для кого не секрет, что, представляясь и оставляя свои координаты, современный человек, как правило, предъявляет свой электронный адрес, а если такого не имеется, то собеседник (иностранец в большей степени) бывает очень удивлен.

Неоднократно в лингвистической литературе отмечался двойственный характер влияния интернета на язык. С одной стороны, «интернет заставляет язык развиваться более высокими темпами, отражая тенденции стремительного общественного развития» [Кулагина htm]. С другой стороны, мы являемся свидетелями негативных тенденций – «возникает одномерный подход к дискурсу» [Кулагина htm], добавим к этому, что нивелируются параметры, значимые для реального общения (пол, раса, акцент, а также то, что лежит в сфере невербальной семиотики (жесты, мимика, позы, манеры). Таким образом, интернет-пользователь осознает себя полноправным представителем особого пространства, которое живет и развивается по своим законам и правилам.

Особое место в системе интерактивного общения занимает так называемый форум, где любой пользователь может разместить сообщение (как правило, проблемного характера), претендующее на обсуждение с другими участниками форума. Эти сообщения говорят о том, что современный человек присваивает себе внутри пространства интернет разные коммуникативные роли, которые могут свидетельствовать о картине мира, ценностной шкале и моральном словаре современного носителя языка.

В качестве материала для анализа мы решили взять для анализа сообщение, автор которого определил его жанровую принадлежность как притчу, и рассмотреть ответные реплики на него.

На современном этапе притча сохраняет как исторически присущую ей сферу бытования (религиозный дискурс), так и приобретает новые (притча в деловом дискурсе¹, притча как оригинальный жанр современной прозы², а также театральная притча¹). В разбираемом нами случае

¹ Так, президент компании «Стана» на интернет-конференции под названием «Философия общего дела. Дело и духовность» выбирает притчу как новую форму подачи материала, рассчитывая на то, что она «освежит восприятие» участников конференции.

² Примером тому может послужить притча М.Л. Яковлева «Пир», а также притчи, размещенные в одноименной жанровой рубрике интернет-альманаха начинающих писателей «Снежный ком».

притча действует как элемент интернет-полилога, являясь своего рода маской, скрывающей определенную жизненную ситуацию. Адресат сообщения (притчи) нуждается в оценке своих действий и облачает свой нарратив в форму притчи. Он рассчитывает на активную реакцию со стороны адресантов. Получатели «декодируют» текст притчи. Интерес представляет то, какие лингвистические механизмы задействованы в процессе «декодирования».

Разбираемая нами притча является яркой иллюстрацией текста, претерпевающего переход от разговорного дискурса к художественному тексту. Автор притчи одновременно является и автором-создателем художественного произведения (роль повествователя в традиционном нарративе), и коммуникантом в спонтанном полилоге (роль говорящего в разговорном языке). Таким образом, сама коммуникативная ситуация содержит момент перехода от одного типа текста к другому, а потому именно в этот период насыщаются разными значениями «те языковые элементы, семантика которых в принципе связана с коммуникацией» [Падучева 1996: 2000] – эгоцентрические элементы (дейктические и модальные).

Можно предположить, что притча и режим интерактивного общения, в котором она функционирует, соответствуют «канонической» речевой ситуации, по Лайонзу, которая предполагает следующие условия:

I. Говорящий и слушающий присутствуют в контексте сообщения.

II. (единство времени). Момент произнесения высказывания говорящим совпадает с моментом его восприятия слушающим. Однако соответствие этого пункта анализируемой ситуации представляется спорным, т.к. реакция на 'первотекст' может быть мгновенной, т.е. сразу после введения новой информации в интернет-пространство, когда временной интервал между запуском новой информации и реакцией на нее сводится к нулю (ISIQ), а может последовать и через несколько дней.

III. (единство места). Говорящий и слушающий находятся в одном и том же месте (в данном случае реально место говорящего и слушающего не совпадает, но виртуально они находятся в одном пространстве – пространстве «интернет»); обычно отсюда следует, что они могут видеть друг друга и имеют общее поле зрения. Рассматриваемая ситуация не исключает последнего параметра, поскольку в форуме существует так называемая «фотогалерея участников форума», где помещаются фотографии участвующих в интерактивном общении. Таким образом, коммуникант, находясь в режиме спонтанного сообщения, может визуально представить себе своего собеседника. Поле зрения является общим для говорящего и слушающего и ограничено рамками самого форума.

Эти особенности говорят о том, что перед нами не что иное, как аналог, модель живого, реального общения – так называемое *виртуаль-*

¹ Таджикиский театр музыкальной комедии им. Камала Худжанди показал в Школе драматического искусства в Москве «Сон бабочки» – притчу, рассказанную «сверхсовременным языком».

ное, или интерактивное, общение. Популярность такого типа общения значительно возросла за последние десять лет, особенно среди молодежи. Она объясняется тем, что за неимением достаточного количества времени, но при наличии потребности в общении молодым людям стало удобнее прибегать к такого рода общению, не выходя из дома, находясь перед экранами мониторов. Однако при этом участники интерактивного общения не могут прибегать к жестовому языку, не могут быть услышаны друг другом в прямом смысле этого слова, они лишь имитируют устный канал связи. Поведение участвующего в форуме диктуется законами интернета, которые лишь частично соотносимы с законами живого, реального общения.

Эгоцентрические элементы языка и условия канонической ситуации позволяют сделать вывод о том, что интернет-сообщение в виде притчи дает нам представление о «вложенных» друг в друга коммуникативно-языковых пространствах: *Пространство первое* есть реальная жизнь. На этом уровне в условно названной трехмерной системе действуют реальные люди, сидящие перед экранами своих мониторов. *Пространство второе* есть пространство интернет. В нем реальные люди становятся участниками интерактивного общения, причем они могут как сохранять свои настоящие имена (напр., Андрей), так и присваивать себе новые – производные от реальных (напр., юлька, Настик, леха, Наташка) или нет (напр., oldi, Моль, -Я-, Jilla, Ли, Don Huan, Olla, Belle).

Художественный мир притчи, который сохраняет как традиционные для рассматриваемого жанра элементы (небольшой объем текста; простые, но функционально полные номинации; неосложненные структуры, постановка жизненно необходимых и вневременных вопросов бытия), так и включает в себя новые, исконно не присущие ему (обращение к читателю в рамках текста и апелляция к его воображению; парцелляция; элементы устной речи и присутствие авторского «я» в тексте; номинации современных реалий). Пространство третье, то есть сама притча выглядит на страницах интернет следующим образом:

А теперь представьте зимнюю, очень холодную ночь. Лес. Темную трудную и длинную дорогу, по которой идет усталый человек. Он вроде знает куда идет. И знает, что когда-нибудь придет, и что его там не очень ждут, и не очень согреют. Так... он идет, потому, что нужно куда-то идти.

И догоняет его шикарный автомобиль и водитель, восхищенный смелостью и упорством путника, предлагает подвезти его. Они едут, разговаривают, между ними возникает симпатия, дружба, и вот они уже угощают друг друга, даже просто делят все, что у них есть. Потом водитель предлагает путнику отказаться от своей цели и приглашает с собой, обещает что с ним ему будет лучше, теплее, свободнее, он будет счастлив, он будет иметь верного друга. И путник, согретый теплом салона и словами водителя, соглашается.

Машина сворачивает и едет по дороге незнакомой путнику. Едет долго и им так же хорошо вместе. И кажется что, это будет вечно, и хочется чтобы эта дорога не кончалась. Но вдруг звонит телефон. Обычный мобильник. И кто-то спрашивает водителя – «Где ты и что ты делаешь?»

Получив ответ, этот кто-то, имеющий большую власть и влияние, просто приказывает – «Вернись, высадил этого путника, и возвращайся!» И водитель так и сделал. Он высадил путника в незнакомом лесу, на пустынной дороге, в морозную снежную ночь. И уехал. Так вот, сдал назад, развернулся и уехал. Мог на уезжать, мог отвезти путника обратно, на то место где они встретились. Но он не сделал этого и просто уехал.

А теперь, я хочу знать выберется ли путник оттуда?

Вернется ли туда, куда шел?

Простит ли водителя?

Но я бы на его месте постарался запомнить этого водителя, постарался когда-нибудь найти его и отомстить.

Главными действующими лицами здесь выступают путник (П) и водитель (В). Интересен при этом тот факт, что автор притчи – реальный человек в первом пространстве есть одновременно и главный участник развернувшегося интерактивного полилога – old1 во втором пространстве, и путник из притчи в третьем пространстве. Так создается основание для частичного совмещения трех пространств.

Разбираемое нами текстовое сообщение порождает в интернете ответные тексты = реплики, что создает своего рода деривационную текстовую цепочку. При этом тексты-дериваты также могут взаимодействовать между собой. Ниже мы приводим фрагмент полилога:

Андрей: *Каждый сам в ответе за свою судьбу. Никто не заставляет путника сходить с находенной дороги, никто не заставляет его менять стабильность шествия на нестабильность роскоши... И сдается мне, не так уж и важна была для него цель его предыдущего путешествия, раз он променял её на что-то. Значит, и мстить ему не за что.*

АМОР: *Только тогда каждый вынужден будет свои ошибки признать. А на это, как ни странно, не у всех смелости хватает.*

Олег: *Самая трудная вещь в мире – это предоставить других самим себе...*

Постепенно число участников полилога, характерной чертой которых является игнорирование различных правил орфографии и пунктуации, растет. Коммуникативное пространство расширяется. Интернет-полилог сравним в этом смысле с «паутиной», которая имеет центр (притча) и исходящие от него «нити»(ответные реплики).

Чтобы произвести анализ ответных интернет-реплик на притчу, целесообразно, на наш взгляд, воспользоваться «методикой исчисления рече-поведенческих тактик» [РП-тактик] Е.М. Верещагина и В.Г. Кос-

томарова, которая имеет своей целью разработать «лингвистический инструментарий для объективации духовной культуры» [Верещагин, Костомаров 2000: 94]. Изначально эта методика была предназначена для того, чтобы систематизировать богатый речевой материал, который необходимо усвоить иностранному учащемуся. Так, например, существует определенная речевая ситуация (утешения, извинения, оправдания и др.), которая в разных этнокультурно-языковых общностях будет иметь разные тактики поведения. В этом смысле понятие РП-тактик является смежным с понятием «культурного сценария», которое было введено А.Вежицкой.

РП-тактикой является определенная линия поведения коммуниканта, которая входит в его усилия с целью достижения перлокутивного эффекта. Таким образом, исчисление РП-тактик помогает выявить минимальные смыслы, которые заложены в репликах коммуникантов и их системное представление. Иначе говоря, мы членим полилог на множество смыслов, которые помогают восстановить целостное представление о выдвигаемой для обсуждения проблеме. Алгоритм наших действий выглядит следующим образом: «итог исчисления грамматически построен как фраза, фрагменты которой, называющие группу однородных РП-тактик, набраны полужирным шрифтом, а фрагменты, называющие сами тактики, – курсивом». [Верещагин, Костомаров 2000: 96]. Римские цифры соответствуют нумерации участников интернет-дискуссии, а арабские обозначают количество подключений коммуникантов к интерактивному полилогу. Проанализировав реплики коммуникантов, мы увидели, что в сознании адресата (A_2) происходит отождествление адресанта (A_1) либо (1) с путником из притчи (П) [A_1 – П], либо (2) с реальным человеком ($L_{реал.}$ = реальное лицо), участником определенной жизненной ситуации, которая стоит за притчей [A_1 – $L_{реал.}$]. Возможен и третий вариант: адресат отождествляет себя с путником из притчи (примерка собственной ситуации на мир притчи и жизненную ситуацию адресанта) [A_2 – П – A_1]. Соответствующие обозначения касаются всех участников интерактивного общения, кроме oldi, автора притчи. Пометки указываются следующим образом: если коммуниканту присущ только один тип отождествления, то графический знак стоит напротив его имени, если же несколько, то напротив определения самой РП-тактики. В качестве примера используем реплики только одного коммуниканта, чтобы наглядно увидеть действие методики:

1. Моль

1. призывает oldi к прощению водителя, потому что – [A_1 – П]
 - *«Месть забирает много сил, а ведь так много сил потребуется на поиск верного пути!»*
 - *водитель «хотел сделать что-то хорошее – но не смог».*
2. осознается в том, что – [A_2 – П – A_1]
 - *«ни разу в жизни никому сознательно не мстила», однако*

• «наверно кое-кому отомстила. В ситуации, когда <...> ожидали ответной подлости – тем, что оставила человека наедине со своей совестью»

• «не сделала ничего, за что мне было бы стыдно»

• не чувствует себя униженной.

3. вызывает к совести –Я- и oldi [A₁ – Л_{реал}]:

• «не надо перекладывать ни на кого ответственность! Не Вас [–Я- и oldi] соблазнили и окрутили – а Вы соблазнились и окрутились. И, следовательно, все претензии – К СЕБЕ!».

Ответные реплики свидетельствуют о разном культурном и моральном уровне современных носителей языка. Речевое поведение коммуникантов развивается в двух направлениях. Первое направление заключается в том, что воспринимающий притчу облекает свою оценку в форму генеритивного высказывания, как-то: «каждый сам в ответе за свою судьбу», «самая трудная вещь в мире это предоставить других самим себе», «Мсть забирает много сил, а ведь так много сил потребуется на поиск верного пути!», «Любовь даже разбитая так действует на душу, что из нее льются стихи, притчи, прозы», «по жизни надо испытывать удовольствия» и др. То есть, говорящий действует по правилам жанра: много частных он сводит к единому общему и облекает его в некоторое умозаключение, где единичный и конкретный субъект равен 'всем'. Второе направление есть прямое опознание себя в речевом пространстве интернет и одновременное отождествление себя как участника коммуникации в реальном мире, и здесь возможны следующие варианты: апелляция к предшествующему личному опыту («Я тоже отомстила, правда, я женщина и мстила мужчине...»); реальные вопросы к собеседнику («Кто ты такой, чтобы давать уроки другим?»); «А почему вернулась? Он ваш муж?»); благодарения («Еще раз всем спасибо. Если бы ни один из вас не поддержал меня, я бы ничего не сделал...») и др.

Анализ материала показал, что современный носитель языка и одновременно активный участник виртуальной межкультурной коммуникации «Интернет» выбирает для себя форумное общение как возможность обсудить наиболее актуальные жизненные вопросы. Проанализировав тексты интернет-дискуссий, мы пришли к выводу о том, что предметом обсуждения очень часто становятся проблемы христианской этики, столь характерные для человека рубежа XX – XXI вв., и в этом случае притча является едва ли не самым подходящим жанром, оформляющим мысль. Жанр притчи включает в себе потенциальный диалог: давая, казалось бы, четкий ответ на поставленный вопрос, она порождает ответную реакцию либо в сознании адресанта («Я – Я»-коммуникация, по Ю.М. Лотману), либо в сознании адресата («Я – ОН»-коммуникация в терминологии Ю.М. Лотмана) [Лотман 2000].

«Плоды» бытования в названном пространстве дают богатейший материал для исследований в области функциональной грамматики и в то же время, они могут быть использованы как примеры дискуссий, тематика которых, как правило, очень интересует наших учащихся.

Литература:

- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Рече-поведенческое исследование притчи Пушкина о блудной дочери // Вопросы языкознания. М., 2000, №2.
Кулагина htm – <http://conf.stavsu.ru>
Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб, 2000
<http://strasti.ru>

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ПЕРИФРАЗА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
(на материале семантического поля «Свет»
в современном русском языке)

Как известно, иностранцы, изучающие русский язык, не в полной мере владеют средствами вторичной номинации, они не только не используют их в своей речи, но и не опознают в тексте. Объекты действительности, окружающие их, иностранцы называют прямо, и в этом их можно сравнить с детьми, как наименее компетентными носителями языка. Иностранных граждан, изучающих русский язык, следует обучать средствам и приемам фигуральной речи, одним из которых является перифраза (Курс стилистики фигуральной речи как таковой отсутствует, хотя он необходим).

Перифраза (от греч. *periphrasis* «окольная речь») может быть определена как «описательный оборот, образуемый для замены какого-либо общепринятого наименования» (Москвин 2001: 74).

Перифраза – сложное и интересное явление – богато представлена в системе обозначений источников света. Однако обнаруживается ряд особенностей функционирования данной фигуры речи в семантическом поле (далее СП) «Свет». В изучаемом СП в основном «работает» метафорическая перифраза (на 300 метафорических перифраз приходится всего 6 логических перифраз). Например: «Меж тем в лазурных небесах Плывет луна, *царица ночи*» (А.С. Пушкин, Руслан и Людмила; *царица ночи* – метафорическая перифраза), «Кончились поздно труды роковые, Вышли на небо *светила ночные*» (Н.А. Некрасов, Саша; *светила ночные* – логическая перифраза, ср.: Вышли на небо *луна и звезды*), «Видишь *солнце* над морем? Ступай! Ты достоин быть слугой моего *золотого отца*» (Н. Гумилев, Дагомея; *золотой отец* – метафорическая перифраза) или «В Египте, жил-был славный царь. Имел он дочь – творенья диво... Яснее *дневного светила* Улыбкой ясной своей» (Е.А. Баратынский, Переселение душ; *дневное светило* – логическая перифраза, ср.: Яснее *солнца*...). Примеры логических перифраз, которые возникают в результате замены видового понятия родовым, переноса с более широкого понятия на более узкое, в исследуемом поле единичны. Это такие единицы, как *ночное светило* (луна, месяц), *дневное светило* (солнце), *ночные светила* (луна и звезды), *небесные светила* (солнце, луна, звезды). Такую иерархию логических и метафорических перифраз легко объяснить, поскольку описательные обороты, как правило, свойственны художественной речи, где они реализуют декоративную функцию, создавая яркие запоминающиеся образы.

Другая особенность функционирования перифразы в СП «Свет» заключается в том, что деривационная модель перифразирования активно используется только при именовании естественных источников света: луны (месяца), солнца, зари, звезд. Случаи перифрастического именован-

ния артефактов, к которым мы относим искусственные источники света (лампа, лампада, свеча и т.д.), в данном семантическом поле единичны. К примеру: «*Белый шар* под потолком сиял до того, что резало глаза» (М.А. Булгаков, Собачье сердце; *белый шар* – перифрастическое именование артефакта *лампа*), «На подвесках из легкого золота закачались *лампадки небесные*» (С. Есенин, Богатырский похвист; *лампадки небесные* – метафорическая перифраза естественных источников света *звезд*).

Более того, перифрастические именованья естественных источников света часто образуются путем использования искусственных источников света в качестве грамматически опорных слов перифразы. Например: «Он ночи полюбил густые, Уединенье, тишину, И ночь, и звезды, и луну, Луну, *небесную лампаду*...» (А.С. Пушкин, Евгений Онегин; ср.: естественный источник света *луна* именуется через искусственный *лампада*) или «*Месяц* по небу катился – *зловещий фонарь*» (А. Блок; ср.: *месяц* – *фонарь*). Особый интерес вызывает перифраза *ночное солнце* или *солнце ночи*, характерная для поэзии серебряного века: «Наяву Видевший *солнце ночное*, Лишь для тебя на земле я живу, Делаю дело земное» (Н. Гумилев, Канцона первая) или «*О солнце ночи!* Вечная безденность! И полузвь» (И. Северянин; перифрастическое наименование одного естественного источника света образуется путем использования другого естественного источника света в качестве грамматически опорного слова перифразы).

Собранный нами материал позволяет утверждать, что в СП «Свет» деривационная модель по типу перифразирования доминирует в поэтической речи по сравнению с прозаической, на 85 процентов перифраз в поэзии приходится лишь 15 процентов единиц в прозе. Самой частотной метафорической перифразой в исследуемом поле является единица с грамматически стержневым словом *серп*, например, *серп поднебесный* (*волишебный, зеленый, лунный, серебристый, холодный*), которая в художественной речи называет *луну, месяц*. Причем данная перифраза вступает в антонимические отношения с единицей *лунный круг*, также основанной на метафоре. Ср.: «Город во мгле засыпает, *Серп серебристый* возник...» (М. И. Цветаева, Зимой) и «Что мерещится им в *лунном круге?*» (А.А. Ахматова, Реквием).

Современной науке о языке известно множество типологий перифраз, которые позволяют описать данное явление с разных сторон. Применение классификации по степени освоенности перифраз языковой системой позволяет выделить в СП «Свет» языковые и речевые перифразы. Языковые, то есть общеизвестные перифразы, в системе обозначений источников света единичны. К ним мы относим перифразы *ночное светило, дневное светило, небесные светила, светило ночи, светило дня, лунный (поднебесный) серп, лунный круг (диск), огненный шар, солнечный диск, царица ночи (нощи)*. Речевых перифраз гораздо больше, это и понятно, поскольку они индивидуально-авторские и еще не освоены большинством носителей языка. Например: «Над озером скрипят уключины, И раздается женский визг, А в небе *ко всему приученный* бессмысленно кривится *диск*» (А. Блок, Незнакомка; *ко всему приученный диск* – речевая

перифраза), «Но зато какую силу воли придавала им уверенность, что целое *небо* со своими *бесчисленными жителями* на них смотрит с участием, хотя немым, но неизменным!» (М.Ю. Лермонтов, Герой нашего времени; *бесчисленные жители неба* – речевая перифраза) или «Заря-заряница, *красная девица...*» (С. Есенин, Яр).

В.П. Москвин предлагает классифицировать перифразы по степени их номинативной адекватности, подразделяя их на точные, фиксирующие существенные признаки объектов, и неточные, называющие «такие признаки объекта, которые не входят в типовое представление о нем и поэтому не отражаются в научных определениях <...>, неточная перифраза, в отличие от точной находится с перифразируемым словом в отношении уточнения, информационного восполнения» (Москвин 2001:75). В СП «Свет» количество неточных перифраз во много раз превышает долю точных. Проиллюстрируем данное утверждение на примерах: «За рекой над лесом медленно выплывал в синее небо *золотой полукруг*» (М. Горький, Три дня; неточная перифраза *золотой полукруг* отражает несущественные признаки объекта – его цвет и форму), «Запад подернулся *лентой розовой...*» (С. Есенин, Весенний вечер; *розовая лента* – неточная перифраза), «...*Небесные светила* Назначенным путем неведомая сила Влечет» (Е.А. Баратынский, К чему невольнику мечтания свободы..; *небесные светила* – точная перифраза).

Всеми учеными признается классификация по частеречной принадлежности перифраз, позволяющая описать грамматическую структуру данных единиц. Согласно данной типологии перифразы подразделяются на субстантивные и глагольные. В СП «Свет» все перифразы субстантивные, поскольку сами перифразируемые слова – имена существительные. В СП «Свет» субстантивные перифразы образуются по следующим синтаксическим образцам: 1) «имя существительное + конкретизирующее его прилагательное»: *розовая лента* (С. Есенин, о заре), *желтый жираф* (В.В. Маяковский, о солнце), *хлебная коврига* (С. Есенин, о луне), *озимый сев* (С. Есенин, о звездах), *небесные огни* (Н. Гумилев, о звездах); 2) «имя существительное + родительный падеж конкретизирующего его имени существительного»: *ломоть чарджуйской дыни* А.А. Ахматова, о месяце), *обломок перстия* (А. Мей, о месяце), *позднее бессмертия светило* (Ф. Тютчев, о луне). Довольно часто перифрастические сочетания используются в функции приложения, являясь синонимом перифразируемого слова и выполняя чисто стилистическую роль, поскольку номинативную функцию выполняет перифразируемое слово, например: «Как взглянули *звездолеточки*, Загадали думу-польмя...» (С. Есенин, Песнь о Евпатии Коловрате) или «Вот в пустыне я и кличу: «*Солнце-зверь*, я заждалась, Приходи терзать добычу Человеческую, князь!» (Н. Гумилев, Невеста льва).

В СП «Свет» для именованья источников света активно используется фигура речи антономасия, или прономинация в традиции античных риторик. Синтаксическая модель перифразирования «имя существительное + родительный падеж конкретизирующего его прономинанта»: *свет Авроры* (К.Батюшков, о заре), *рог Селены* (В.А. Жуковский, о луне), *лик*

Гекаты (М. Цветаева, о луне), *шар Дианы* (М.Ю. Лермонтов, о луне), *луч Феба* (Баратынский, о солнце) достаточно продуктивна в СП «Свет» и очень редко встречается в других семантических полях. Подобное явление объясняется тем, что такие естественные источники света, как заря, луна и солнце имеют «семантические дериваты, произведенные от онима» (Андреева 1999:34), которые называются прономинантами. Прониминанты *Аврора, Эос, Геката, Диана, Луцина, Селена, Цинтия, Гелиос, Феб* образованы на основе олицетворения, произошли от теонимов, характеризуются обязательной связью с прецедентным текстом и обозначают в художественной речи природные объекты (заря, луна, солнце).

По количеству компонентов выделяют двусловные и поликомпонентные перифразы, по наличию / отсутствию в тексте перифразируемого слова классифицируют зависимые и самостоятельные перифразы. В СП «Свет» двусловные и зависимые перифразы доминируют над поликомпонентными и самостоятельными. Например: «Но вот опять хлынули играющие лучи, – и весело и величаво, словно взлетая, поднимается *могучее светило*» (И. Тургенев, *Бежин луг*; двусловная самостоятельная перифраза, контекст подсказывает, что речь идет о солнце, хотя перифразируемое слово отсутствует), «И *позднее бессмертия светило* С ночных небес глядит в него уныло...» (Ф. Тютчев, И.-Х. Цедлиц. Байрон; поликомпонентная трехсловная самостоятельная перифраза), «*Месяц, всадник унылый, Уронил повод*» (С. Есенин, *Покраснела рябина*; двусловная зависимая перифраза, перифразируемое слово – месяц). Зависимые перифразы по наличию / отсутствию контекста с перифразируемым словом далее подразделяются на дистантные и присловные: «*[Кошевой] выехал на бугор, повернул коня. Внизу, в Татарском, на фоне аспидно-черного неба искристым лисьим хвостом распушилось рыжее пламя*» (М. Шолохов, *Тихий Дон*; поликомпонентная трехсловная зависимая дистантная перифраза). В зависимых присловных перифразах перифразируемое слово и перифраза находятся в определительных отношениях, а присловная перифраза выступает в синтаксической функции определения. Зависимая присловная перифраза может также использоваться в синтаксической функции сказуемого, при этом перифраза и перифразируемое слово находятся в отношениях координации. По позиционной типологии зависимые перифразы классифицируют как зависимые перифразы, которые следуют за перифразируемым словом (*месяц, всадник унылый*) и те, которые ему предшествуют, что называется пролеписом (*катится диском золотым луна, розовой лентой заря или Ковригой хлебною под сводом Надломлена твоя луна*) (С. Есенин, *О, край дождей и непогоды...*). Зависимые присловные перифразы, следующие за перифразируемым словом, встречаются в авторской картотеке гораздо чаще, чем зависимые дистантные, находящиеся в препозиции к перифразируемому слову.

Перифраза – это стилистический прием, который используется в тексте, реализуя различные функции: пояснительную, оценочную, декоративную, эвфемистическую и игровую. В связи с этим возможна функциональная типология перифраз, при этом выделяются логические, оце-

ночные, поэтические, шуточные и эвфемистические перифразы. Логические перифразы или дефиниции предназначены для пояснения значений слов, они состоят из двух компонентов: слова-идентификатора, которое называет ближайшее родовое понятие, и слова-конкретизатора, обозначающего основной признак объекта, например: *ночное* (слово-конкретизатор) *светило* (слово-идентификатор). Поэтические перифразы выполняют декоративную функцию и используются в художественной речи. В СП «Свет» подобный тип перифраз значительно доминирует над всеми остальными: «Вот с запада *Скелет неизмеримый* По мрачным сводам начал подниматься И звезды заслонил собою...» (М.Ю. Лермонтов, *Ночь II*; *скелет неизмеримый* – поэтическая перифраза), «А надо мной *спокойный и двурогий* Стоит *свидетель*» (А.А. Ахматова, поэтическая перифраза – *спокойный двурогий свидетель*). Примеры шуточных и оценочных перифраз крайне редки, к примеру: «а в щетине звездной – / *месяц рыжеватый, / старец плутоватый, / странник бесноватый, / ночи завсегда!*» (Ю. Мориц, На макушке – лысо, волосенков нету.; шуточные перифразы используются в игровой функции), «Если плещется *лунная жуть*, Город весь в ядовитом растворе» (А.А. Ахматова, Если плещется лунная жуть.; оценочная перифраза). Эвфемистические перифразы в изучаемом поле не представлены.

Классификация перифраз по различным параметрам позволила сделать вывод о том, что в СП «Свет» преобладают метафорические поэтические зависимые присловные двусловные субстантивные перифразы, выполняющие, главным образом, декоративную функцию в тексте.

К сожалению, современная лексикография до сих пор не располагает авторитетным словарем перифраз. На наш взгляд, языковые, а также наиболее распространенные (частотные в художественной речи) речевые перифразы должны быть зафиксированы в словарях данного типа. Предлагая ниже авторскую словарную статью «Луна» для словаря перифраз, считаем важным пояснить принцип отбора и расположения материала в словарной статье. Поскольку ряд перифрастических наименований одновременно обозначает ночное светило и округлой, и серповидной формы, в словарной статье «Луна» мы объединили месяц и луну как две ипостаси ночного светила, указав, что месяц, как правило, – ночное светило серповидной формы. Словарная статья содержит как языковые, так и яркие речевые перифразы. Языковые перифрастические наименования следуют вслед за заголовочным словом, речевые помещаются за ними, отделяясь от языковых двумя косыми линиями. И языковые, и речевые перифразы иллюстрируются цитатами из поэтической речи XIX–XX вв.

Словарная статья «ЛУНА» для словаря перифраз

Луна, месяц (о ночном светиле серповидной формы): *ночное светило, светило ночи, царица ночи (нощи) / небес, лунный круг; (о месяце) лунный / поднебесный / серебристый серп, лунный полукруг // солнце ночи, казачье солнышко (устар.), колесница ночи, небесная лампада, шар Дианы, золотая лягушка; (о месяце) двурогий свидетель, друг ночи.*

Прими же скорбный мой привет, *Ночное мирное светило!* (В. Кюхельбекер, Мечта); Меж тем в лазурных небесах Плывет луна, *царица ночи* (А. Пушкин, Руслан и Людмила); Что мерещится им в лунном круге? (А. Ахматова, Реквием) Над городом древним алмазные русские ночи, И *серп поднебесный* желтее, чем липовый мед. (А. Ахматова, Бежешк); Город во мгле засыпает, *Серп серебристый* возник... (М. Цветаева, Зимой).

// Спустилась *ночи колесница*, *Небес лазоревых царица*, Блеснула бледная луна. (А. Полежаев, Иман-козел); Он роши полюбил густые, Уединенье, тишину, И ночь, и звезды, и луну, Луну, *небесную лампаду*, которой посвящали мы Прогулки средь вечерней тьмы. (А. Пушкин, Евгений Онегин); Читать любила жалкие романы Или смотреть на бледный шар Дианы. (М. Лермонтов, Сашка); *Золотую лягушкой* луна Распласталась на тихой воде. (С. Есенин, Я покинул родимый дом...); А надо мной спокойный и *двурогий* Стоит свидетель. (А. Ахматова); И месяц огненный, безмолвной *ночи друг*, Встает над ближнею горою. (И. Никитин, Над светлым озером пурпуровой зари...).

Месяц см. Луна

Перифраза выступает мощным источником синонимии в СП «Свет» и свидетельствует о концептуальном статусе данного поля в современном русском языке. Однако синонимия в нерасчлененном виде не годится как признак концепта, поскольку только стилистические синонимы являются его показателями, наличие исключительно идеографических синонимов – признак низкого концептуального статуса понятия. Метафорические перифразы *царица ночи*, *друг ночи*, *шар Дианы*, *розовая (алая) лента*, *солнечный диск*, значительно расширяют периферию синонимических рядов с доминантами *заря*, *луна*, *солнце*, логические перифразы *ночное светило (светило ночи)*, *лунный серп*, *серп поднебесный*, *дневное светило (светило дня)* пополняют ядро указанных синонимических рядов.

Обобщая сказанное выше, заметим, что иностранцы должны знать не сами перифразы, а синтаксические модели перифразирования, что составляет основу языковой компетенции, языкового чутья. Умение опознавать перифрастические средства в художественном тексте в процессе аудирования и чтения, способность активно использовать и производить их в речи при говорении и письме свидетельствует об активном и пассивном речевом фонде говорящего. Невладение средствами и приемами фигуральной речи обедняет мышление.

Литература:

Москвин В.П. О разновидностях перифразы // РЯШ. – 2001. – № 1. – С. 74–75.
Андресва А.А. Прономинация как источник синонимии в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999.

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВЫХ СТРАТЕГИЯХ АКТЕРОВ (на примере выражения негативных эмоций в ролях О.Ефремова, О.Табакова и А.Калягина)

В данной работе в рамках семантического анализа коммуникативного уровня русского языка рассматривается соотношение системы коммуникативного уровня языка и ее эстетически нагруженных реализаций¹.

Значения коммуникативного уровня языка определяются через основные понятия позиции говорящего, позиции слушающего и осознаваемой и квалифицируемой ими ситуации. Коммуникативный уровень организуется понятием целеустановки, представленной вариативным рядом конструкций. Под эстетической функцией средств языка мы понимаем их роль в создании соответствующих художественных образов.

В отличие от номинативного уровня текста роли, заданного и неизменного, его коммуникативный уровень принципиально интерпретирующен, варьируем. С этим связана основная задача работы актера над текстом сценария – отбор тех средств коммуникативного уровня языка, которые соответствуют представлению актера о создаваемом образе. Такой выбор обусловлен принципами той или иной школы актерского мастерства, а также эстетической и подчиненной ей языковой стратегией самого актера.

Осуществляя свой выбор, актер руководствуется сценарием, он или максимально приближается к нему (если его трактовка образа совпадает с данной), тогда коммуникативные средства, предложенные сценаристом, становятся его средствами, или преобразовывает его на коммуникативном уровне, тогда возникает оригинальный звучащий текст². И то, и другое свидетельствует об осознанной актерской стратегии.

Представление об амплуа актера складывается на основе его работ, созданных им образов; с другой стороны, актера выбирают на те или иные роли, учитывая его «тему». Соответствие возможностей сценария и творческого метода актера – залог успешной работы; хороший режиссер стремится к такой гармонии, подбирая актеров на роли (вспомним Чичикова А.Калягина или Матроскина О.Табакова), или, напротив, дает артистам нехарактерные для них роли, идет на эксперимент, ломает на-

¹ В статье используются основные понятия и инварианты средств коммуникативного уровня русского языка, описанные в [Безьева 2002], а также материалы лекционного курса и с/с М.Г.Безевой «Эмоции в русском звучащем диалоге».

² Хорошо известно, что один письменный текст позволяет разным актерам создавать совершенно разные звучащие образы [Брызгунова 1984, Великоборцева 2004], модификации подвзргаются даже самые классические тексты [Федорова 2004].

ше привычное представление об актере и том или ином классическом образе (как, например, комический доктор в к/ф «Айболит-66» в исполнении О.Ефремова).

Делать объективные выводы о стратегии актера можно лишь, принимая во внимание весь массив творчества рассматриваемой личности, однако подтверждения выявленной стратегии можно наблюдать и на ограниченных отрезках. Таким частным случаем, отражающим целое, являются негативные эмоции (в центре нашего внимания – эмоция возмущения), которым посвящена данная работа. Как известно, «одна и та же эмоция выражается разными языковыми личностями по-разному в зависимости от множества факторов, в том числе и неязыковых» [Язык и эмоции 1995: 7]. Продемонстрируем особенности языковой стратегии О.Ефремова, О.Табакова и А.Калягина, сравнивая способы, которые использует каждый из них для оформления негативных эмоций своих персонажей.

Мы опираемся на следующее рабочее определение: *возмущение – это выражение активного эмоционального состояния говорящего, связанного с негативной оценкой резкого расхождения представлений о норме говорящего с нормой слушающего (3-его лица, социума) либо с нормой развития ситуации.* Сама формулировка определения говорит о том, что структуры высказываний, относимых нами к возмущению, включают такие средства коммуникативного уровня, которые связаны со значением нормы и расхождения позиций говорящего и слушающего на уровне инвариантных параметров или алгоритма их развертывания.

Как и любая целеустановка, возмущение имеет собственные структуры. Кроме того, эмоция (здесь – возмущение) может накладываться на другие целеустановки (например, вопрос, волеизъявление), а также совмещаться с близкими эмоциональными целеустановками, такими, как в нашем случае упрек, презрение, раздражение.

В наши задачи не входит исчерпывающий анализ всего вариативного ряда возмущения, мы останавливаемся лишь на тех структурах, которые позволяют наиболее ярко продемонстрировать различия стратегий актеров. На фоне разнообразия групп, обнаруживаемых при анализе возмущения (возмущение в структурах волеизъявления, в оценочных конструкциях, в различных по форме высказываниях с вербализацией расхождения позиций говорящего и слушающего), мы остановимся на структурах, совпадающих с конструкциями, которые встречаются в вариативном ряде вопроса (с так называемыми местоименными вопросительными словами, функционирующими в роли частиц [Русская грамматика 1980], без них, а также переспрос):

2

Что вам здесь на до?! (Калягин (далее – К), тетюшка Чарлса, «Здравствуйте, я ваша тетя»)

2

В чем де ло?! (Ефремов (далее – Е), полковник, «Бег»; Табаков (далее – Т), мисс Фурия, «Мэри Поппинс»)

Кто вам на это пра во дал?! (Е, Иванов, «Живые и мертвые»)

6 3²

Какой еще Стелькин?! (Е, Подберезовиков, «Берегись автомобиля»)

2

Где мой понуга й?! (Т, мисс Фурих, «Мэри Поппинс»)

2³ 2

Где ваше уважение / к же ищине! (К, тетушка Чарлея, «Здравствуйте, я ваша тетя»)

2

Вы зачем на него кричите? (Т, Олег Савин, «Шумный день»)

3

Вы слышали?! (Т, мэр Нью-Йорка, «Леди на день»)

3

Мать?! (Т, Олег Савин, «Шумный день»)

3

Ну как, будем говорить правду? (Т, лейтенант, «Живые и мертвые»)

3 2 2

Будет / коне и безобразиям / или не т?! (Т, мэр Нью-Йорка, «Леди на день»)

3

Думаешь, я сплю?! (Т, Обломов, «Несколько дней из жизни...»)

2

И вы... знаете, кто вы?!.. (Т, Олег Савин, «Шумный день»)

Мы видим, что значение возмущения здесь является первичным, основным; в отличие от вопросов подобные высказывания не имеют целью выяснение неизвестного, т.к. в этом случае либо позиция неизвестного замещена, либо остается открытой, но поиск ответа оказывается менее актуальным, чем стремление выразить собственные эмоции. Степень заинтересованности в ответе может быть различной. Сравним:

2 2

Куда ушел? / Где его тепер искать?! (Т, лейтенант, «Живые и мертвые»)

5

Откуда ты такой взялся?! (Е, Подберезовиков, «Берегись автомобиля»)

Рассмотрим стратегию подхода каждого из трех наших актеров к высказываниям с данной структурой отдельно.

Ефремов в своих персонажах демонстрируют возмущение сдерживаемое, реализация которого позволяет услышать огорчение говорящего наблюдаемым расхождением норм. В речи актера работают такие фонетические средства, как умеренный темп, чуть повышенная громкость и интенсивность речи, четкое синтагматическое членение высказываний, интонирование, как правило, с нейтральными ИК-1 и ИК-2, ИК-1, склонной к 2, или модальной ИК-2 с высоким предцентром.

Характерными для героев Ефремова являются апелляции к социуму, к объективным законам и чувству долга или другим нравственным

основам собеседников. Отсюда обилие структур с эксплицитным раскрытием данных значений, что соответствует в русском языке официальному регистру общения и связано с понятием дистанционности:

1 1¹

Вопрос: / кого желаете защищать? (Е, полковник, «Бег»)

2

Кто вам на это пра во дал? (Е, Иванов, «Живые и мертвые»)

2

Да на каком основа нии?! (Е, Подберезовиков, «Берегись автомобиля»)

Средства дистанцирования говорящего от собеседников сочетаются у Ефремова с тенденцией к упрощению речи, приближению ее к живой, непосредственной форме общения в быту, что отражается на активном употреблении частиц *же* (в речи героев Ефремова в изобилии встречаются средства коммуникативного уровня, имеющие параметр должного, частица *же* апеллирует к знаниям слушающего о том, что должно быть, но не имеет места), *ну* и разговорных, даже просторечных форм и слов (*тут*):

2

Когда ж они связь дотянут?! (Е, Иванов, «Живые и мертвые»)

2

Ну при че м тут халат? (Е, Антон Николаевич, «Продлись, продлись, очарованье»)

На фоне подчеркивания высокого уровня компетенции говорящего появляются конструкции выражения догадки:

6 3 1² 6

Думаете, на суде / скосят годик-два / со срока?... / Какие смягчающие об-

2 2 6 1 4

стоятельства? / Какие?! / То, что вы / крали машину у одного жулика, / а дру-

2

гому продавали? (Е, Подберезовиков, «Берегись автомобиля»)

Последний пример иллюстрирует также прием повтора (целого или частичного, собственных слов или реплик собеседника), к которому нередко прибегает Ефремов:

1 1¹ 2

Вопрос: / кого желаете защищать? / Кого желаете защища ть, я спрашиваю?! (Е, полковник, «Бег»)

5

1

Ну како го дьявола / ты посылали мне поздравле ния на каждый праздник? /

2

Какого дья вола? (Е, летчик Лёва, «Еще раз про любовь»)

Негативные эмоции могут быть выражены в более пассивной форме, помимо приглушенного возмущения, в этих структурах Ефремов передает выражение огорчения, обиды говорящего:

2

3

Ну ты что, / все из-за Мыши? (Е, летчик Лёва, «Еще раз про любовь»)

Что я ему, / мальчишка, что ли? (Е, Подберезовиков, «Берегись автомобиля»)

Отметим, что не только в примерах данной группы, но и во многих других, в возмущении Ефремова акцент делается не на активность эмоционального состояния героя, а на расхождение позиций говорящего и слушающего; возмущение, реализуемое в образах этого актера, более рассудочно, чем эмоционально.

В противоположность Ефремову активное эмоциональное состояние своих персонажей с избытком демонстрирует Табаков. Искреннее возмущение его героев в ряде случаев нередко совмещается с недоумением, удивлением. В отличие от Ефремова, Табаков делает своих персонажей носителями открытых эмоций, выражаемых на сильных колебаниях громкости, интенсивности, темпа речи, оформляемых с модальными ИК-2 и ИК-3, целыми цепочками ИК-2. Обилие частиц (*же, ну, да, -то, что ли*) помогает создать эффект неподготовленной непосредственной реакции с различными оттенками:

2¹2³

А тыто что ж послушалась? / Что ж ты за человек тогда? (Т, Олег Савин, «Шумный день»)

2

3^m

Что же вы? / Разве вы не слышите? (Т, Николай Ростов, «Война и мир»)

6

3²

Ну что же / я сделать-то могу!!! (Т, Олег Савин, «Шумный день»)

2

3

2

Ты что же, позволил / мне фотографироваться рядом с ним? / Ты что, / позво-

2

3^m3^m

лил мне пожимать ему руку, / чтобы это завтра было в газе тах? / А?! (Т, мэр Нью-Йорка, «Леди на день»)

2

2

2

2

2

3

Так... / Да что ж это / такое? / Что? / Что я им, / на смех что ли всем дался? (Т, Обломов, «Несколько дней из жизни...»)

Напомним, что инвариантное значение коммуникативного *что* включает параметр соответствия/несоответствия норме (развития) ситуации. Рассмотренные конструкции передают значение возмущения, вызванного тем, что норма слушающего или его поведение в данной ситуации не соответствует норме говорящего.

Кроме называния коммуникативных вопросительных местоимений *что* с ИК-2 и частицы *же* (должное не имеет места), в последнем примере появляется частица *да* (Да что ж это / такое?), подчеркивающая неадекватность, с точки зрения говорящего, хода развития ситуации (которая связана с действиями слушающего, социума или 3-его лица) норме ее развития, – что и формирует значение, лежащее в основе возмущения. *Так* (Так.../ Да что ж это / такое?) указывает на полное

ИК-2 с колебанием тона в предцентре. Говорящий дистанцируется от слушающего, выражая некую брезгливость:

3 3 3² 2

Неужели вы настолько расстроены, / что осмеливаетесь сидеть, / когда я стою

2² 2

/ Где ваше уважение / к же нищине! (К, тетушка Чарлея, «Здравствуйте, я ваша тетя»)

3 2 2

Вы, надеюсь, слышали, / какое название / придумал для меня ваш папа? (К, тетушка Чарлея, «Здравствуйте, я ваша тетя»)

2 2 3

Ну что ты стоишь, / Пирогов!... / Если я негодный учитель, / тебе можно к

2 3²

большим не ехать, / и пусть все мрут? (К, Платонов, «Неоконченная пьеса...»)

2 2 2² 6 2 6

Саша, Саша! / Ну что с тобой? / Что ты? / Ну что с тобой, Саша! / Ну что ты, /

2

ей-Богу! (К, Платонов, «Неоконченная пьеса...»)

В последнем примере мы видим прием повтора, но не дословного, а похожего на перепевание в разных тональностях одного мотива, обыгрывание одного смысла, в котором задействованы модификации конструкции (*что ты, что с тобой*), многократные обращения, частица *ну* (ожидаемое не имеет места) и междометное *ей-Богу*. Перед нами интересный случай возмущения, как бы занявшего место успокаивания, специфический налет раздражения в подобных ситуациях мы считаем индивидуальной манерой Калягина. Нередко целеустановка, необходимая в той или иной ситуации и заявленная в используемой структуре речи героев Калягина не соответствует тому истинному смыслу, который вкладывает в нее говорящий («неискренний эмотивный дискурс» [Шаховский 2002: 8]). Так, например, в похожей ситуации в ответ на выражение беспокойства калягинский персонаж произносит неутешительную по содержанию речь, приводя глубоко возмущающие его факты, но начинает он ее таким «успокаивающим» образом:

2 2

Что вы, Софья Егоровна! / Что вы! (К, Платонов, «Неоконченная пьеса...»)

Другой типичной ситуацией является реакция «лже-понимания» при полном расхождении собственной позиции с высказанной, за которой следует, как правило, разгромная речь.

2 2

Вот как! / Это я виноват? (К, Платонов, «Неоконченная пьеса...»)

3 2 2 2 3 6

Колокол? / Да. // И ты колокол! / Только я звоню сам по себе, / а в тем – / кто

2

поняло! (К, Платонов, «Неоконченная пьеса...»)

Подводя итоги, напомним еще раз основные различия стратегий трех актеров при выражении рассматриваемых негативных эмоций.

1. Ведущим принципом О.Ефремова является сдерживание эмоций. Напротив, О.Табаков стремится к более полному открытому выражению чувств своих героев, причем нередко слушающий может наблюдать постепенное «накалывание» страстей («принцип крещендо»). Чтобы целиком раскрыть свое негативное эмоциональное состояние героям О.Табакова приходится быть многословными. Калягинские персонажи, наоборот, чаще выражают негатив в лаконичной форме, что соответствует презрительному отношению к собеседнику.

2. Герои О.Табакова и О.Ефремова часто максималисты, их требования к себе и людям высоки, их отрицательные оценки искренни. Важное различие позиции О.Ефремова и позиции О.Табакова заключается в установке на объективность оценок первого и субъективность, выступающая на первый план в оценках второго. У А.Калягина наблюдается склонность к неискренним реализациям целеустановок.

3. Речь героев О.Ефремова характеризуется высокой частотностью эксплицитных способов выражения значений. О.Табакова, с одной стороны, можно назвать мастером имплицитности, с другой стороны, – мастерским имитатором искренности, немислимой без откровенных эксплицитных форм. А.Калягин по возможности избегает прямых способов выражения, он, в противоположность Ефремову, работает с имплицитными, непрямыми способами выражения значения на разных уровнях.

4. В речи героев О.Табакова наблюдается внешняя дистанцированность говорящего от слушающих при установке на внутреннюю близость (публичная, торжественная, но не формальная речь). Ефремовские же герои обычно официальны, дистанцированность подчеркивается намеренно, часто вопреки средствам интимизации регистра общения. Отличительной чертой А.Калягина назовем нередкие примеры фамильярности. Возмущение, как любое выражение оценки, предполагает осознание говорящим своего права оценивать, исходит из более высокого, чем у собеседника, уровня компетенции. В ролях О.Ефремова такая установка, как правило, реализуется с педагогическим, наставническим прицелом. О.Табаков выступает как организатор, играет героев, наделенных контролирующими функциями, управляющих ситуацией. Герои А.Калягина же оказываются «понимающими среди непонимающих», за счет чего и выражают свой высокий уровень компетенции в виде презрения.

Итак, анализ нашего материала показывает, что классический тип возмущения наблюдается в речи О.Табакова, где делается акцент на собственно эмоциональном компоненте возмущения; О.Ефремов, напротив, концентрируется на идейной основе расхождения представлений о норме, он рассудочен, близок к упреку; у А.Калягина же вместо активного возмущения, там, где оно могло бы быть, мы видим презрение, раздражение.

Литература:

- Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка, М., 2002.
- Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи, М., 1984.
- Великоборцева О.В. Эстетическая нагрузка звучащих средств русского языка (На примере образа кота Матроскина, созданного Олегом Табаковым) // Аспекты изучения звучащей речи. Сб. науч. статей к юбилею Е.А.Брызгуновой, М., 2004.
- Русская грамматика, М., 1980.
- Федорова О.В. Тексты переводов трагедии Шекспира «Гамлет» и их интерпретация в театральных постановках 50-90-х годов // Аспекты изучения звучащей речи. Сб. науч. статей к юбилею Е.А.Брызгуновой, М., 2004.
- Шаховский В.И. Эмоциональная/эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (есть ли незмоциональные концепты) // Аксиологическая лингвистика: Проблемы изучения концептов: Сб. науч. тр., Волгоград, 2002.
- Язык и личность, М., 1989.
- Язык и эмоции, Волгоград, 1995.

О РОЛИ КОММУНИКАТИВНЫХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ ДВУХ ОБРАЗОВ ОДНОГО ПЕРСОНАЖА

Любые два письменных перевода художественного текста значительно различаются между собой, что объясняется отбором структур, оттенками значений лексем, выбранных переводчиками из синонимических рядов и т.д. В случае, если мы имеем дело с переводом фильма, ситуация многократно усложняется, – во-первых, за счет звучания, во-вторых, за счет средств невербальной коммуникации (поза, мимика, жест), которые относятся к видеоряду и потому не обеспечиваются аналогами при переводе. Расхождения между двумя версиями перевода фильма могут быть двух типов. Это 1) расхождения, образуемые средствами номинативного уровня языка, т.е. системы, отражающей информацию о действительности, преломленную в языковом сознании говорящего и 2) расхождения, возникающие в результате взаимодействия единиц коммуникативного уровня, под которым мы понимаем систему, отражающую соотношение позиций говорящего, слушающего и оцениваемой и квалифицируемой ими ситуации¹.

Анализ звуковых дорожек ряда фильмов в разном переводе позволяет высказать предположение о том, что, по-видимому, в гораздо большей степени на зрительское восприятие влияют расхождения второго типа. Средства номинативного уровня в двух вариантах перевода теоретически должны стремиться к единству, в то время как коммуникативный уровень принципиально интерпретационен. Звуковая дорожка фильма, как правило, содержит диалогическую речь, и стратегия при подборе аналогов диалогических реплик в сочетании с их интонационным оформлением определяет в конечном счете характеристику персонажей. Более того, можно сказать, что сколько версий перевода мы захотим сравнить, столько мы получим радикально различных интерпретаций происходящего на экране.

Если учесть, что резкие типологические расхождения по языкам дает и область невербальной коммуникации и что при переводе фильма эта составляющая по понятным причинам не получает никакой интерпретации, здесь неминуемо следует ожидать нарушений при восприятии фильма носителем другого языка – от игнорирования того или иного жеста, отсутствующего в родной для зрителя культуре, до неадекватной его трактовки, подчас противоположной по смыслу. Все это не может не

¹ В нашем анализе мы основываемся на базовых понятиях коммуникативного уровня языка и инвариантах коммуникативных средств, представленных в книге М.Г. Безяевой «Семантика коммуникативного уровня звучащего языка» (Безяева, 2002), и на интонационной транскрипции, разработанной Е.А. Брызгуновой (Брызгунова, 1980, 1982), которой принадлежит также и первый опыт анализа интонационных средств в художественном тексте (Брызгунова, 1984).

отражаться на складывающемся в представлении зрителя образе персонажа и смысле происходящего на экране в целом.

В качестве иллюстрации мы предлагаем анализ 15-ти минутного эпизода из фильма Милоша Формана “Амадей” (“Amadeus”, 1984): Моцарту (Том Халс) становится плохо в театре, где он дирижировал во время представления оперы “Волшебная флейта”, Сальери (Ф. Мюррей Абрахам) привозит его домой, вызывается помочь ему закончить срочную работу и до утра записывает под его диктовку “Реквием”. Для сопоставления нами взято многоголосовое дублирование студии “Варус-Видео” (в дальнейшем – ВВ), с одной стороны, и закадровый синхронный перевод студии FAST (в дальнейшем – F) – с другой.

Оба сопоставляемых нами перевода не свободны от очевидных ошибок, касающихся номинативного уровня (так, в версии F неверно переведены многие музыкальные термины: *ритм* вместо *доля*, *до-мажор* вместо *ля-мажор* и т.п.). При оценке компетентности переводчика все это, безусловно, могло бы стать предметом исследования. В наши задачи, однако, в первую очередь входит сопоставление оттенков значений конструкций вариативного ряда, избранных обоими переводчиками в каждом конкретном случае для передачи одной и той же английской структуры, а также смысловых различий, приносимых звучанием при одном и том же лексико-синтаксическом составе. В центре нашего внимания, таким образом, оказывается не столько соотношение обоих переводов с оригинальной звуковой дорожкой (какой из них “более точен”), сколько соотношение друг с другом тех интерпретаций, которые стоят за каждым из русских переводов, и те закономерности, в силу которых два переводчика с одинаково высоким уровнем компетентности неизбежно создают две крайне далеко отстоящих друг от друга интерпретации характеров и коллизий.

Прежде всего, с самого начала эпизода в двух разных русских интерпретациях Сальери находится в разном эмоциональном состоянии. В версии ВВ это состояние предельного нервного напряжения, в версии F Сальери вполне спокоен. Какими средствами это достигается? Прежде всего – звучанием. Рассмотрим сначала версию ВВ:

За кулисами

(Один из служителей театра бьет Моцарта по щекам, чтобы тот очнулся).

1

2\

Сальери (Показывает рукой). Поднимите / Под-ни-ми-те // Осто-

2

6

2

рожней // Идите сюда // За мной //

(Служитель театра закидывает Моцарта на плечо и несет к выходу.

Сальери идет впереди и по дороге несколько раз оглядывается на него).

На улице возле театра

(Сальери расталкивает толпу, расчищая дорогу тому, кто тащит

Моцарта).

2

Сальери Пропустите //

(Служитель театра сваливает Моцарта со своего плеча на сиденье кареты, и Сальери хочет закрыть дверь).

h3

Моцарт (очнувшись) Закончилось? //

2 \

Сальери (показывает Моцарту рукой, чтобы он не вставал) Да /

2

2 \

[з:] закончилось / да // (Захлопывает дверь).

2 \

Сальери (извозчику) Гони //

Большая часть синтагм произносится с ИК-2 или ее модальными реализациями; во втором “поднимите” мы наблюдаем усиление фонетической самостоятельности каждого слога, что в сочетании с ИК-2 с высоким падением тона передает эмоцию раздражения. В сцене на улице

2

возле театра Сальери, расталкивая толпу, говорит: “Пропустите”, но, что интересно, на оригинальной звуковой дорожке мы в этом месте не слышим никаких слов Сальери. Мы только можем предположить на основании видеоряда, что он говорит что-то вроде “пропустите”; таким образом, создатели дублирования в этом случае словесно оформляют

2 \

видеоряд. Интонационное оформление ответной реплики Сальери “Да /

2

2 \

[з:] закончилось / да //”, в сочетании с жестом правой руки, образует очевидный оттенок значения ‘неважно, закончилось или нет, вам лучше думать, что закончилось; для вас, в вашем состоянии, это сейчас единственно возможный вариант’. Таким же точно образом эмоциональное

2 \

напряжение передано в реплике “Гони”, – причем этому служит не только ИК-2 с высоким падением тона, но и сам выбор структуры (в

1²

версии F – “Пое хали”).

Принципиально иначе оформлен в версии F ответ Сальери на вопрос Моцарта о том, закончилось ли представление:

3

Моцарт (очнувшись) Все уже з[а]кончилось? //

7

Сальери (показывает Моцарту рукой, чтобы он не вставал) Да //

1

Закончилось //

Здесь ИК-7 маркирует расхождение позиций говорящего и слушающего в их оценке ситуации и служит выражению безразличия;

Сальери говорит тем самым, что он не склонен придавать вопросу о том, закончилось представление или нет, такую большую важность, как Моцарт. Вторая часть высказывания произносится с ИК-1, что опять же подразумевает спокойное эмоциональное состояние говорящего. Таким образом, в отличие от версии ВВ, здесь, помимо прочего, отсутствует оттенок беспокойства Сальери за Моцарта. В сочетании с таким переводом реплики может быть иначе воспринят и жест Сальери: не как "лежите, лежите, не вставайте" (версия ВВ), а как рекомендация Моцарту "махнуть рукой" на это представление, так же, как делает это сам Сальери.

Примером разной степени активности эмоционального фона может служить и реплика, с помощью которой Сальери позже выпроваживает из спальни Моцарта замешкавшегося слугу:

Версия ВВ

Версия F

<p style="text-align: center;">1 1²</p> <p>Сальери Уходите / уходите //</p> <p style="text-align: center;">2 2</p> <p>Уходите // Уходите // (Дает</p> <p>слуге деньги).</p>	<p style="text-align: center;">/ / 1²</p> <p>Сальери Ступай ступай ступай //</p> <p style="text-align: center;">2 2</p> <p>Ступай / ступай // (Дает слуге</p> <p>деньги).</p>
--	---

<1

Вот //

В версии F английскому "Go, go, go! ...Go, go!" соответствует пятикратно повторенная русская конструкция "Ступай". Она совершенно естественна в данном контексте, т.к. в ней присутствует идея иерархических отношений (обращение вышестоящего к нижестоящему), которая и должна быть реализована в русском речевом этикете для того времени, когда происходит действие фильма. В версии ВВ использована структура "Уходите", не передающая иерархии отношений. В данном эпизоде она может быть уместна только на фоне очень активного эмоционального состояния Сальери (когда это уже не разговор господина со слугой, а высказывание человека, до такой степени заинтересованного в как можно более быстром удалении другого человека, что он отбрасывает всякую социальную иерархию, перестает маркировать ее в речи). Этот смысл актуализирован с помощью ИК-2 и согласуется с логикой ситуации, как она представлена в версии ВВ.

В версии ВВ Моцарт и Сальери обращаются друг к другу на "вы", в то время как в версии F – на "ты". Английское *you* в равной степени допускает и тот, и другой перевод; степень знакомства и личной близости в фильме неоднозначна, история развития отношений сложная, но скорее все же располагающая к обращению на *вы*, чем на *ты*. За *ты* в версии F, возможно, стоит влияние пушкинской маленькой трагедии, где Моцарт и Сальери разговаривают друг с другом на *ты*. Между тем выбор между этими двумя местоимениями в данном случае принципиален и задает две радикально различающиеся речевые ситуации. Так, во втором варианте становятся вполне уместными такие высказывания

Моцарта, как: “Вообще-то это идея”, “Хорошо, хорошо, я понял” и т.п. В первом случае они нарушали бы приличия.

Усиление аканья – дефект речи, время от времени проявляющийся у переводчика в версии F, – не лучшим образом влияет на восприятие зрителем облика Моцарта и Сальери, так как зритель непроизвольно связывает эту речевую характеристику с самими персонажами, из-за чего как Моцарт, так и Сальери временами начинают выглядеть как люди, не придающие значения культуре речи. Тому же служит и небрежный бытовой говорок переводчика, “смазанное” произношение: “А если ты закончишь работу к завтрашнему вечеру” [жэ’л’ и дзакон’чыш] и др.

Изредка мы сталкиваемся с таким явлением, как неудачный выбор структуры при переводе. В качестве примера можно привести вопрос Моцарта к Сальери, ходившему открывать дверь и договариваться, как думает Моцарт, с таинственным заказчиком “Реквиема”:

Версия ВВ

Моцарт / 2
Нучто? //

Версия F

Моцарт 2
Что случилось? //

В ситуации, когда Моцарт, как ему кажется, знает, куда и зачем ходил Сальери, и только напряженно ожидает результата переговоров,

перевод версии F невозможен, так как вопрос “Что случилось?” предполагает значительно более широкий спектр неизвестного по сравнению с данным случаем. Вероятно, такой выбор объясняется влиянием на переводчика формальной структуры английского высказывания: “What happened?”

Однако структура, обладающая ненужным оттенком значения, в анализируемом нами эпизоде скорее редкость, чем правило. Более пристального внимания заслуживают, на наш взгляд, примеры, где различные оттенки смысла возникают за счет звучания при очень близком или идентичном лексико-синтаксическом составе. Сравним фрагмент диалога у входной двери, когда друзья Моцарта – актеры – по окончании представления заходят навестить его:

Версия ВВ

Шиканедер 3\ \ 3\ \
Сальер и? // Сальер и? //

Версия F

Шиканедер 2М 2
Да // Да // Сальери

В обоих случаях Шиканедер предельно удивлен тем, что дома у Моцарта вместо служанки ему открывает дверь придворный композитор Сальери. Это передано модальной реализацией ИК-3 \ \ со значением несоответствия норме. Что касается ответной реплики Сальери, то в первом случае возможны две трактовки. Если считать, что Сальери слишком хорошо воспитан для того, чтобы указывать собеседнику на промахи в его поведении, можно предположить, что “да” здесь является

простым подтверждением адекватности предположения собеседника, а значение модальной реализации ИК-2 может быть раскрыто как 'я ожидаю следствий из воспринятой информации'. Однако с учетом обстоятельств, как они представлены в фильме, правомерно было бы предположить, что здесь реализован упрек. Тогда инвариантные параметры "да" разворачиваются следующим образом: говорящий указывает на неадекватность позиции собеседника, подчеркивая при этом адекватность собственной позиции. С учетом конкретного контекста можно предположить, что за высказыванием "да" стоит: "Поскольку вы ничем не помогли ему, мне пришлось взять все на себя, и я-то как раз повел себя соответственно ситуации и привез его домой из театра (хотя, в принципе, это надлежало сделать вам, а не мне). Так что не понимаю, чему вы удивляетесь, обнаружив меня здесь". Интонационное оформление равносильно высказыванию: "Да, это я, и из этого кое-что следует" (инвариант данной модальной реализации ИК-2 – 'учтите последствия вводимой информации').

В отличие от этого, в версии F ответ Сальери ("да" с ИК-2) приблизительно аналогичен высказыванию "Я вас слушаю", на нейтральном эмоциональном фоне. Инвариантное значение "да" в данном случае представлено как простое подтверждение адекватности позиции собеседника: его предположение соответствует истине, перед ним действительно Сальери. Таким образом, Сальери из версии F, безусловно, не собирается предъявлять Шиканедеру никаких моральных обвинений и сохраняет отстраненно-вежливый тон.

Остановимся чуть более детально на фрагменте диалога Моцарта и Сальери о возможности существования адского пламени, в оригинале:

<i>Моцарт</i>	Where did I stop? (<i>Жмурится</i>)
<i>Сальери</i>	The end of the <i>Recordare</i> <i>statuens in parte dextra</i> .
<i>Моцарт</i>	So, now <i>Confutatis</i> . <i>Confutatis maledictis</i> , when the wicked are confounded, <i>flammis acerbis addictis</i> . How would you translate that? (<i>мрет глаза</i>)
<i>Сальери</i>	"Consigned to flames of woe".
<i>Моцарт</i>	You believe in it?
<i>Сальери</i>	In what?
<i>Моцарт</i>	A fire which never dies, burning you forever.
<i>Сальери</i>	Oh, yes.
<i>Моцарт</i>	Is it possible?
<i>Сальери</i>	Come, let's begin.

В русском переводе этот диалог выглядит следующим образом:

Версия ВВ		Версия F
	1	2
<i>Моцарт</i>	Где я остановился?	<i>Моцарт</i> Где я остан[а]ви лся? //
(<i>Жмурится</i>)		8

(Жмурится)

Сальери На ² Recordare. Десятая ¹ Сальери Конец ¹ Recordare // ¹ часть. [...statuens in parte dextra]. ¹	
Моцарт Так / тепе ¹ рь ⁶ Confutatis // ¹ Моцарт Хорошо / хорошо / я ⁶ Confutatis ¹ maledi ctus / зло терпит ² понял // ² Записывай // [flammis	
пораже ⁶ ние // ¹ flammis ¹ acribus ¹ acribus ¹ addictis // Ка к это перево дится? // ³ веде шь? //	
(трет глаза) (трет глаза)	
Сальери“Обречено на вечный ⁵ Сальери“Искры вечного огня” //	
ого нь” // ³ Моцарт (с улыбкой) И вы ³ Моцарт (с улыбкой) А ты вери те? // веришь в это? //	
Сальери Во что? // ² Сальери Во что? //	
Моцарт В тот самый огонь / ко- ² Моцарт В вечный ого нь / сжи- ⁶ торый / горит ве чно// ⁵ гающий тебя наве ки //	
Сальери (два легких кивка) Ве рю // ⁴ Сальери (два легких кивка) О да //	
Моцарт Это возможно? // ³ Моцарт Возмо жно //	
Сальери Мы... продолжим? // ³ Сальери Ла дно / дава й начне м //	

Интересующий нас фрагмент диалога открывается вопросом Моцарта к Сальери о значении латинского оборота из текста “Реквиема” “flammis acribus addictis”. То, как Моцарт в двух разных версиях формулирует свой вопрос, уже задает определенные различия ситуаций. В версии ВВ Моцарт использует конструкцию с двумя интонационными центрами и придыханием на первом центре “Ка к это перево дится?” В сочетании с видеорядом, где с помощью невербальных средств подчер-

¹ В квадратные скобки берутся высказывания и фрагменты высказываний, оставленные без перевода, т.е. те места, где зрителю предоставляется слушать оригинальную звуковую дорожку.

живается плохое физическое состояние говорящего (*жмурится, трет глаза* и т.п.), образуется следующий оттенок значения: говорящий в силу плохого самочувствия не может в данный момент вспомнить, как переводится это общеизвестное выражение, что несколько пугает его самого. Такая интерпретация безусловно поддерживается интонацион-

6 У
ным оформлением ответа Сальери: “Обречено на вечный ого нь”, т.е., с точки зрения самого Сальери, он лишь напоминает собеседнику нечто очевидное – перевод, который тот и сам бы вспомнил, не будь у него жара.

Совершенно иначе выглядит тот же обмен репликами в версии F.

1
3²
Экспликация местоимения 2 лица в вопросе Моцарта (“Как ты это пере-
ведешь?”) и инвариант ИК-3 формируют значение ориентированности говорящего на адресата, т.е. Моцарта в этом случае интересует не столько значение латинской фразы как таковой, сколько то, как это значение преломляется в сознании его собеседника. Его в определенной степени интересует личность Сальери.

В версии ВВ, когда Сальери сообщает перевод латинской фразы,

3 V\A
Моцарт спрашивает его: “И вы вери те?”. В инвариантном значении данной модальной реализации ИК-3 заложен параметр нормы: ‘а это вообще нормально – верить в такое?’ (этот смысл поддерживается введением начального “и” в значении несоответствия норме предполагаемо-

4
го). Сальери отвечает на этот вопрос: “Ве рю”, – что при таком интонационном оформлении (ИК-4 с инвариантным значением соотношения в данном случае маркирует дистанцированность позиций говорящего и слушающего) может быть истолковано следующим образом: Сальери, будучи итальянцем, человеком, происходящим из традиционной католической семьи, считает себя принадлежащим к консервативной католической среде с очень устойчивыми религиозными взглядами и именно это подчеркивает в своем ответе. Использование ИК-4 в таком случае может быть раскрыто следующим образом: “вероятно, сами вы не верите в это, если задаете такой вопрос; что до меня, то я верю”. Это особенно неоднозначно выглядит в контексте фильма, где незадолго до того Сальери сжег распятие.

Совершенно иная трактовка того же диалога представлена в версии F. Прежде всего иначе звучит предшествующая реплика Моцарта, в ней

5 V
6 / 2
эксплицировано местоимение 2 лица: “В вечный огонь / сжигающий тебя наве ки”. Из-за этого ответ Сальери – “Ода”, – приобретает оттенок

смысла, которого он никак не мог бы иметь в версии ВВ, а именно: подтверждая свою убежденность в существовании этого огня, Сальери, возможно, хочет указать на то, что хорошо знаком с действием этого адского пламени уже в этой жизни, что оно и сейчас сжигает его изнутри. Инвариантные параметры “о” и “да”, совмещаясь в одной структуре, образуют значение ‘любое предположение, противоположное высказанному, было бы неадекватно ситуации’; “о” в то же время относит высказывание к высокому регистру; Сальери подтверждает, что действительно верит в адское пламя, причем верит несомненно, не допуская других вариантов (последний оттенок значения привносит ИК-2).

Показательно различие двух переводов реплики, с помощью которой Сальери предлагает вернуться к написанию “Реквиема”: холодное, ³

отстраненное, изысканно-вежливое “Мы... продолжим?” – в первом варианте и дружески-бесцеремонное “¹Ла дно / ⁶дава й ²начне м” – во втором. В первом случае этой реплике предшествует вопрос Моцарта: “³Это

возможно?”. Сальери не отвечает на вопрос и подчеркнуто предлагает Моцарту сменить тему. ИК-3 в высказывании Сальери обозначает ориентированность на позицию собеседника (что создает эффект формальной вежливости), с помощью экспликации личного местоимения Салье-

ри переводит общение в высокий регистр (ср. “Продолжим?”) и дистанцируется от собеседника. ³

В версии F переводчик неверно определил коммуникативный тип предшествующей реплики Моцарта, превратив ее из вопроса в утвер-

ждение: “¹Возмо жно”. Благодаря этому реплика Сальери: “¹Ла дно / ²да- ⁶ва й ²начне м” выглядит не столь невежливо, как могла бы, возникни она после вопроса; в данном случае Сальери мог думать, что Моцарт исчерпал тему адского пламени, и, таким образом, его предложение нарушает

лишь молчание, а не ход инициируемого Моцартом диалога. Инвариантное значение “ладно” здесь модифицировано как призыв Сальери к Моцарту, чтобы тот отвлекся от своих интересов во имя дела; “давай” маркирует знание бенефактивной логики развития ситуации и каузацию действия в интересах говорящего (которому хочется побыстрее вернуться к работе над “Реквиемом”).

В то же время мы можем отметить в пределах данного фрагмента ряд расхождений на номинативном уровне, например: в версии ВВ слова “statuens in parte dextra” (“поставив по правую руку”, часть стиха: “Причисли меня к агнцам и отдели от козлищ, поставив по правую руку”) ошибочно переведены как “десятая часть”; высказыванию Сальери

“Consigned to the flames of woe” (“преданы пламени скорбей”) в версии ВВ соответствует высказывание “Обречено на вечный огонь”, а в версии F – “Искры вечного огня” (оба перевода при желании могут быть подвергнуты критике, в особенности версия F); в версии F, в реплике Моцарта “В вечный огонь, сжигающий тебя навеки”, последнее слово, без сомнения, должно переводиться как “вечно”; этим список отклонений от оригинала не исчерпывается. Тем не менее, нельзя не заметить, что даже такое обилие разного рода искажений по сравнению с оригинальной звуковой дорожкой на относительно небольшом отрезке текста едва ли влияет на трактовку образов (возникающие неясности в большинстве своем или компенсируются контекстом, или не несут большой смысловой нагрузки). На формирование в нашем представлении картины происходящего и образов персонажей в значительно большей степени влияют проанализированные выше средства коммуникативного уровня, в первую очередь звучание.

Речевые ситуации версий ВВ и F во многом несовместимы. Так, например, реакция Моцарта на вопрос Сальери, не может ли он помочь Моцарту с написанием “Реквиема”, в каждой из версий выражена таким образом, что ее нельзя было бы перенести в другую версию без нарушения законов регистра общения:

Версия ВВ	3 2	Версия F	3 3 1
<i>Сальери</i> Могу я / помочь вам? //		<i>Сальери</i> А я могу /...мог бы я помочь тебе? //	
<i>Моцарт</i> Вы? // Коне чно //	3 h2	<i>Моцарт</i> Правда? // Вообще -то это иде я //	3 8
		4	

Если говорить об английском оригинале (“Can I...? Could I help you?” – “Would you? Actually, you could”), то нужно признать, что ни один из предложенных переводов не отклоняется от него настолько, чтобы можно было говорить об искажении смысла. Между тем, оттенки значения выбранных в обоих случаях конструкций очень показательны: в версии ВВ отношения между говорящими не настолько близкие, чтобы Моцарт мог ожидать подобного предложения со стороны Сальери, и он, прежде всего, поражается такой лобезности (что передано при помощи ИК-3: ориентированность говорящего на позицию слушающего), затем он хватается за это предложение как за единственное, что может его сейчас выручить (ИК-2). В версии F, напротив, регистр близкого знакомства делает предложение Сальери более естественным (именно поэтому Моцарт при переспросе не эксплицирует местоимение 2 лица;

ср.: – Ты? //); что же касается его высказывания “Вообще -то это иде я”,

вне регистра близкого знакомства оно нарушало бы нормы приличия, так как оно содержит параметр соотношения (ИК-4, дублирующаяся на лексическом уровне), т.е. Моцарт взвешивает, обдумывает услышанное предложение и соглашается как бы за неимением большого выбора.

Рассмотрим еще один фрагмент сцены с написанием "Реквиема":

Оригинальная звуковая дорожка

Моцарт Now the orchestra. Second bassoon and bass trombones with the basses. Identical notes and rhythm. (*Музыка*). First bassoon, tenor trombones, with the tenors. (*Музыка. Моцарт дирижирует правой рукой, сжатой в кулак. Сальери качает головой*).

Сальери (*Записывает, не поднимая глаз*). You go too fast.

Моцарт Do you have it?

Сальери Too fast!

Моцарт Do you have it?

Сальери (*Поднимает глаза, разводит руками*). First bassoon, tenor trombone what...?

Моцарт Tenors.

Сальери (*Отпускает глаза на лист с записью*). Identical?

Моцарт Of course! (*Пояснительный жест правой руки*).

Сальери Ah...

Моцарт The instruments doubling the voices! Now. Trumpets and timpani.

Сальери No!

Моцарт Trumpets in D.

Сальери No, no!

Моцарт Listen to me!

Сальери No, I don't understand! (*Бросает перо, хватается за голову*).

Версия ВВ

4

Моцарт Теперь оркестр // Вступает
6 1²
фагот / и тромбоны с басами //
/ 6 1²
Те же ноты и ритм // (*Музыка*). Фа-
6 / 1 1²
гот / тенор-тромбон / с тенорами //

Версия F

4

Моцарт Теперь оркестр / вто-
6 4
рой фагот и тр[а]мбоны / всту-
6 1²
пают / с басовой секцией // Те
6 1
же самые ноты и ритм // (*Музы-*
6
ка). Сначала фагот / затем тенор-
1
тромбоны с тенорами //

Музыка. Моцарт дирижирует правой рукой,
Сжатой в кулак. Сальери качает головой.

Сальери (Записывает, не поднимая глаз). Не так быстро // Сальери (Записывает, не поднимая глаз). Не так быстро //

Моцарт Записал ли? //

Моцарт Записал? //

Сальери Слишком быстро //

Сальери Не так быстро //

Моцарт Записал ли? //

Моцарт Записал? //

Сальери (Поднимает глаза, разводит руками).

Сальери (Поднимает глаза, разводит руками).

Фагот / тенор-тромбон с чем? //

Сначала фагот / потом тромбон / а потом что? //

Моцарт С тенорами //

Моцарт Они звучат с тенорами //

Сальери (Опускает глаза на лист с записью).

Сальери (Опускает глаза на лист с записью).

Вунисон? //

Те же самые ноты? //

Моцарт Конечно (пояснительный жест правой руки).

Моцарт Разумеется // (Пояснительный жест правой руки). Ин-

Сальери Как? //

струменты дублируют гол[а]сы // Так / трубы / и бар[а]баны //

Моцарт...инструменты вторят

Трубы начинают с фа //

голосам // Потом трубы / вал-

торны /

Сальери Нет //

Сальери Нет нет нет // (Бросает перо, хватается за голову).

Моцарт...трубы с ре //

Моцарт Слушай меня //

Сальери Нет нет //

Сальери Я не понимаю // (Прижимает ладони к щекам).

Моцарт ² Так / послушайте // ^{2 \} Моцарт ² Слушай //
 Сальери ⁶ Я [н'э] ³ понимаю //
 (Бросает перо, хватается за голову)

Проанализируем последнюю реплику фрагмента в контексте происходящего. В интонационном оформлении высказывания “Я не понимаю” в версии ВВ реализуется эмоция отчаяния (она же дублируется на невербальном уровне: бросает перо, хватается за голову). ИК-6 здесь вводит параметр знания-незнания (который реализован в нашем случае как понимание-непонимание) и передает значение ‘я хотел бы понять, но не могу’, а ИК-3 вводит параметр ориентированности на позицию слушающего, и, таким образом, на уровне языкового кода возникает значение ‘я не могу сориентироваться на твою позицию, я не могу понять, как ты это делаешь, я не могу понять тебя как личность’. Напомним, что в рамках сюжета высказывание вписано в следующий контекст: Сальери всю жизнь пытался постичь, каким образом у Моцарта выглядит творческий процесс; он подозревал, что у него в голове складывается готовая музыка, в то время как сам он корпееет над каждой музыкальной фразой. Наконец ему выпала уникальная возможность: он записывает “Реквием” под диктовку Моцарта, т.е. ему посчастливилось максимально приблизиться к этому творческому процессу, наблюдать его “изнутри”. И вот при этом он обнаруживает, что он не в состоянии даже просто постичь замысел Моцарта, не в силах уловить сам ход его мысли и правильно перенести на бумагу то, что тот ему диктует. При такой трактовке это, безусловно, один из кульминационных моментов фильма.

Та же сцена в версии F происходит в более быстром темпе (точнее, на последних репликах диалога речь переводчика ускоряется), причем текст и жесты не синхронизированы. Таким образом, зрителю предлагается стремительный обмен репликами на ИК-2:

Сальери ^{\ \ 2}
 Нет нет нет // (Бросает перо, хватается за голову).
 Моцарт ²
 Слушай меня //
 Сальери ²
 Я не понимаю // (прижимает ладони к щекам)
 Моцарт ²
 Слушай //

ИК-2 в высказывании “Я не понимаю” использовано для того, чтобы представить имеющуюся ситуацию непонимания как единственный

вариант в оппозиции к тому, что гипотетически могло бы быть. Благодаря тому, что беседа происходит на *ты*, а также звучанию, весь диалог маркируется регистром близкого знакомства и отнесен к бытовой сфере общения. У зрителя создается впечатление дружеского сотрудничества в нормальной рабочей обстановке, где мелкие взаимные непонимания неизбежны, но столь же мгновенно, в рабочем порядке разрешаются. Эмоциональный характер этой сцены значительно ослаблен по сравнению с версией ВВ, жестовое поведение Сальери не оказывает того воздействия, что при дублировании, так как нарушена связь между жестом и высказыванием. В силу этого внимание зрителя вообще не заостряется на высказывании Сальери “Я не понимаю”, а интонационное оформление никоим образом не выделяет эту реплику как нагруженную художественным смыслом.

Расхождения, относящиеся к номинативному уровню, в приведенном выше фрагменте диалога сводятся к ряду нарушений при переводе музыкальных терминов, например: слово *литаавры* (“timpani”) в версии ВВ переводится как *валторны*, в версии F – как *барабаны*, название ноты *ре* (“D”) в версии F переведено как *фа* и т.п. Это, вероятно, при определенных условиях может повлиять на восприятие профессионального музыканта, но не рядового зрителя.

Реплика, которую Сальери произносит под утро в ответ на просьбу

Моцарта: “Вы побудете со мной пока я вздремну?” (ВВ) / “Ты побудешь со мной пока я п[а]сплюнемного?” (F) являет собой пример высказывания, где одновременно играют роль и номинативный, и коммуникативный аспекты:

Версия ВВ

Версия F

Сальери Я не оста влю вас //

Сальери Я-а не отойду от тебя //

К номинативному аспекту здесь относится выбор глагола: глагол “не отойду”, в отличие от “не оставлю”, говорит о значительно большей тяжести заболевания адресата. На коммуникативном уровне это порождает, в свою очередь, следующее отличие: высказывание Сальери из версии ВВ вернее достигает своей цели (успокоивания), в то время как в версии F забота говорящего о слушающем, в силу выбора глагола, выглядит несколько пугающе, и то, насколько успешным оказывается в этом случае успокоивание, остается под вопросом.

Система невербальных средств языка в анализируемом нами эпизоде находится в сложном взаимодействии с другими средствами; жестовое поведение персонажей само по себе еще не содержит интерпретации характера. Известны многочисленные примеры работы актеров, при

которой жесты служат прямой характеристике персонажей. Так, например, когда Элиза Дулиттл в фильме “Моя прекрасная леди” (“My Fair Lady”, 1964) вытирает нос тыльной стороной ладони, это сразу маркирует ее социальный статус и образовательный уровень. В сцене визита волшебника Джаффара к султану Басры из кинофильма “Багдадский вор” (“The Thief of Bagdad”, 1940) Джаффар уже на невербальном уровне заявлен как человек опасный и коварный: на протяжении всего эпизода с его лица почти не сходит улыбка, при этом его левая рука почти не покидает эфеса сабли, а правая – рукоятки кинжала. Все это образцы таких актерских (или режиссерских) решений, где выполненный актером на экране жест или принятую им позу впоследствии достаточно лишь поименовать для того, чтобы сделались очевидными определенные черты в характере героя. В фильме “Амадей” такие яркие, “театральные” характеристики персонажей отсутствуют, и связь между жестовым поведением и характеристикой персонажа более тонкая и опосредованная. В самом общем виде наблюдения над жестовым поведением Сальери в анализируемом выше эпизоде сводятся к тому, что герой Ф. Мюррея Абрахама чрезвычайно чутко реагирует на малейшие изменения в настрое собеседника, разнообразие мимики актера и скорость смены выражений лица значительно выше, чем у его партнеров по фильму; кроме того, Сальери дублирует с помощью жестов многие свои высказывания, что также следует рассматривать как индивидуальную характеристику, например (версия ВВ):

Моцарт	1 ²	3	Э // Отдохнуть / не хотите? //
Сальери	2	7	Нет / я совсем не устал // (<u>резкий горизонтальный взмах правой рукой</u>).
Моцарт	6	1 ²	(Несколько раз кивает с опущенными глазами). Пер-
		h2	дохнем / немного // И закончим <i>Lacrimosa</i> //
Сальери	δ	2	2
			Я могу продолж ать / уверяю вас // (<u>жест отрицания – быстро водит кистью правой руки с зажатым в ней пером по воздуху вправо-влево</u>).

Большая часть жестов в данном эпизоде “Амадея” получает правильную интерпретацию у носителей русского языка, так как совпадает с русскими невербальными знаками, например: серия кивков в значении а) согласия; б) одобрения; в) ‘понимаю’; указательный палец, направленный на собеседника, в значении усиления волеизъявления

2
 (“Продолжайте йте //”), останавливающие жесты и др. В то же время вращательное движение указательным и средним пальцем правой руки на

уровне виска, которым Сальери в беседе с Шиканедером сопровождает слова “Голова закружилась”, не принято в русской жестикуляторной культуре. Ближайший его аналог передает скорее переносное значение данного оборота (“головокружение от успехов”), при этом выполнение жеста сводится к вращательному движению в горизонтальной плоскости одним только указательным пальцем, и не справа от правого виска, а на уровне лба по центру. Сальери же, говоря о физическом состоянии Моцарта, имеет в данном случае в виду прямое значение. В версии ВВ, где реплика Сальери “Голова закружилась” совпадает по времени с описанным выше жестом, русский зритель легко угадывает значение последнего (к чему, однако, добавляется сознательное или подсознательное восприятие Сальери как носителя чуждой культуры, т.к. жест все-таки в русском языке отсутствует), между тем как в версии F, где жест и реплика не синхронизированы и жест выполняется на фоне высказывания “Он просто ужасно устал”, русский зритель в лучшем случае просто игнорирует непонятный жест, т.е. не попытается дать ему никакой интерпретации, в худшем – интерпретирует неверно (в самом худшем – как выражение сомнения в психическом здоровье лица, о котором идет речь).

Таким образом, как показывает наш анализ, интерпретационные возможности средств номинативного уровня при переводе диалога в фильмах заметно ограничены: очевидно, что серьезные расхождения с оригиналом на номинативном уровне способны полностью увести зрителя от первоначального смысла, однако это будет классифицировано как ошибка переводчика.

В то же время на коммуникативном уровне очень значительные различия переводов не только обычны, но и неизбежны. Фактически благодаря средствам коммуникативного уровня языка каждый перевод становится некой неповторимой интерпретацией. И интерпретация эта не просто затрагивает отдельные высказывания или коммуникативные блоки, а задает самые базовые параметры и характеристики говорящего, слушающего и ситуации, – эмоциональное состояние участников диалога, их интересы в данной речевой ситуации, степень их личной близости и, как следствие этого, сферу и регистр общения. Понятно, что такого рода характеристики не могут быть локальны, они распространяются не на один-два эпизода, а на весь фильм и определяют в конечном счете наше восприятие.

Литература:

- Безьева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М., 2002.
Брызгунова Е.А. Русская грамматика. §§ 1-2, 15-171, 1900, 1918, 1923, 1925, 1936, 1947, 1951, 2125-2127, 2223-2230, 2629-2640, 3189-3194. Т. 1, М., 1980. Т. 2, М. 1982.
Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М., 1984.
Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. Словарь языка русских жестов. М. – Вена, 2001.

ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ ИНОСТРАНЦАМ

Актуальность темы статьи связана с тем, что и русский, и английский языки являются общепризнанными языками международного общения, широко изучаемыми в мире. На данных языках создано и создается большое количество информационных текстов различных жанров и тематики: научных, публицистических, художественных и др. Преподавание этих языков сегодня ставит задачи не только собственно лингвистического, но и культурологического характера. Обучая языку как иностранному, преподаватель-филолог несомненно принимает во внимание как национально маркированные особенности дискурса данного языка, так и менталитетную специфику студенческой группы, воспринимающей учебный процесс сквозь призму своих национальных традиций в области культуры, образования, речевого этикета и проч.

Цель данного исследования – отметить некоторые тенденции, характерные для восприятия иноязычного дискурса при обучении русскому и английскому языку, и в этой связи обосновать лингводидактические задачи, актуальные для работы в группах учащихся – носителей традиций разных национальных культур.

Студент, изучающий иностранный язык, всегда сравнивает его с родным; знакомясь при этом с иноязычной культурой, он сознательно или бессознательно отмечает черты сходства и различия с национальной культурой своей страны. Думается, для преподавателя важно учитывать такие сопоставления, особенно если они связаны с собственно академической сферой, т.е. в некоторой степени обуславливают методику работы в студенческих группах.

В этой связи мы выделяем следующие группы учащихся, занимающихся русским и английским языком как иностранным: а) европейцы (в частности, носители английского или русского языка); б) американцы; в) представители стран Азии. Как показывает практика, именно в этих регионах и странах изучение данных языков сегодня является актуальным, поэтому мы не обращаемся к более подробной и всеобъемлющей классификации.

Говоря о содержательном наполнении учебного курса по иностранному языку, мы остановимся прежде всего на некоторых особенностях национально маркированного дискурса, представляющих наибольшие трудности для учащихся. Обучение адекватному восприятию и продуцированию иноязычного дискурса, несомненно, является сложной задачей, требующей учета различных лингвистических и экстралингвистических факторов, а именно: 1) лексико-грамматического материала, 2) фразеологии и прецедентных высказываний, 3) дискурсивных

слов, обеспечивающих связность текста, 4) просодии и интонации, 5) мимики и жестов, 6) фоновых социокультурных знаний.

Опыт преподавания как русского, так и английского языка как иностранного показывает, что если участники коммуникации не придают должного значения межкультурным различиям, взаимопонимание между ними является неполным даже при удовлетворительном владении лексико-грамматическим и фонетическим материалом. В некоторой степени подобное общение схоже с разговором представителей разных поколений или социальных групп. Поэтому изучение иностранного языка – это и изучение неродной культуры, шаг по направлению к аккультурации в мире изучаемого языка. Большинство исследователей проблем межкультурной коммуникации сходятся в выводах о том, что коммуникативные неудачи главным образом связаны не с фонетическими или грамматическими ошибками иностранных учащихся, а с неправильным использованием ими дискурсивных моделей и стратегий (см.: Leech, Svartvik 1975; Тер-Минасова 2000; Гудков 2000; Прохоров 2003 и др.).

Дискурсивные стратегии и их правильное использование при коммуникации на иностранном языке предполагают специальную подготовку учащихся как на вербальном, так и на поведенческом уровне. Так, обучая инофонов английскому дискурсу, необходимо не только преподать им основные навыки построения дискурса (например, имплицитные значения дискурсивных слов), но и разъяснить особенности традиционной культуры ведения беседы, состоящей в равноправном речевом поведении всех ее участников, в тактичном и заинтересованном взаимодействии говорящего и слушающих.

С точки зрения композиции в такой дискуссии можно выделить ряд этапов.

1) В самом начале беседы ее участники почти всегда обмениваются клишированными, этикетными фразами. Этот “ритуал” необходим для того, чтобы коммуникация состоялась и чтобы собеседники продемонстрировали и осознали взаимную готовность к более углубленному общению.

2) Обменявшись клишированными репликами, коммуниканты обычно переходят к обмену информацией о фактах и событиях. При установлении знакомства эти фразы, как правило, отражают основные события их жизни, при продолжительном же знакомстве они обычно касаются последних, недавних событий.

3) Следующая стадия – это обмен мнениями. Мнения позволяют другим участникам коммуникации более глубоко проникнуть в индивидуальность, внутренний мир говорящего, чем изложенные им факты и клишированные высказывания. Если свои мнения человек выражает прямо, в открытой манере, он дает собеседникам почву для интересного разговора. Поскольку каждый подходит к реальности и воспринимает ее с позиций, несколько отличных от других людей, проникновение в различия в оценке реальности является обоюдно интересным.

4) Обмен эмоциональными реакциями возникает в беседе англоговорящих коммуникантов факультативно. Разговор о чувствах индивидов

указывает на то, что отношения между участниками беседы являются, очевидно, самыми дружескими и доверительными (см.: ван Дейк 1989).

Для русского дискурса столь строгая композиционная организация нехарактерна, беседа обычно носит более эмоциональный характер и нередко начинается с разговора о чувствах и переживаниях коммуникантов. Более существенную роль играют в русском дискурсе интонационные и невербальные средства выражения смысла, которые иногда могут придать высказыванию прямо противоположное значение (например: “Да, как же!”, “Ну конечно!”, “Да, придет она, ждите!”, “Сейчас!”). Подобные возможности выражения иронического несогласия, отказа выполнить действие и отрицательного ответа на вопрос в русском языке безусловно представляют для иностранца опасность коммуникативной неудачи.

Русскому дискурсу в меньшей степени присущи различные формы выражения такого менталитетного свойства, как политическая корректность. Именно эмоции, стремление обосновать и отстоять свою точку зрения, увлеченная полемика с собеседниками характеризуют национально маркированную коммуникацию на русском языке.

Таким образом, и в английском, и в русском языках существует большое разнообразие коммуникативных навыков и умений, которые несомненно являются полезными и необходимыми каждому желающему установить вербальный контакт, продолжить и развить коммуникацию. Важную роль в реализации процесса общения играют, в частности, дискурсивные слова, которые обеспечивают связность текстов самых различных жанров.

Обучаясь особенностям построения иноязычного дискурса, студенты проявляют некоторые характерные черты, обусловленные традициями родной страны. Американцы, например, быстро и активно усваивают лексико-грамматический материал. Они обычно ясно представляют себе цель изучения иностранного языка, часто имея в виду конкретные, прикладные задачи, и в связи с этим формулируют свои коммуникативные потребности. Поэтому преподаватель, работая с американцами, должен четко разъяснять учащимся цель каждого урока и каждого практического задания. Во время занятия следует обратить особое внимание на возможность равного участия каждого студента в общей работе, уделять всем равное внимание.

Вместе с тем в построении дискурса американские студенты нередко реализуют особенности своего родного языка. Так, в диалоге на русском языке между американцем и японцем, прощаясь, студент дословно перевел ‘See You’ и произнес “Увидимся”, японец же в ответ достал ежедневник, чтобы записать время и место их следующей встречи.

Иной пример – из диалога по телефону. Русский секретарь фирмы позвонил в офис и попросил позвать Джейн. В ответ он услышал: “Джейн разговаривает” [буквальный перевод с английского “Jane is speaking”, русским эквивалентом должно быть “Джейн у телефона” или “Это (говорит) Джейн”]. Секретарь решил, что коллега занята разговором с кем-то,

и положил трубку с тем, чтобы перезвонить позже. Дословный перевод этикетных реплик и дискурсивных слов – частая ошибка в речи американских учащихся, которая приводит к коммуникативной неудаче, ставит участников диалога в комическое положение.

Студенты из Азии, изучающие как английский, так и русский язык, проявляют большое трудолюбие в заучивании лексики и грамматических моделей, но уровень обсуждения темы, высказывания своих личных мнений и оценок труден для них, т.к. навык такого рода не сформирован традиционной системой образования. Занятия в школах и университетах на родине учащихся нередко основаны на принципе заучивания материала учебника и воспроизведения его, как можно ближе к тексту, на уроке или экзамене. Интерпретация, оценка этого материала не поощряется преподавателями, студенту на уроке обычно отводится роль статиста. Поэтому задания креативного характера могут вызвать культурный шок в группе, затянувшиеся паузы сопровождают каждый вопрос о личной точке зрения или попытку дать задание-дискуссию, спор, обсуждение какой-либо проблемы.

У студентов из Азии в большей степени обычно сформированы навыки письменной речи на иностранном языке, устное же общение с ними нередко бывает затруднено, сведено к монологу преподавателя, к затянутым паузам в диалогах, к согласию на роль слушателя в беседе. Дискурсивные стратегии, типичные для русского и английского языков, такие студенты используют в минимальном объеме, воспринимая их на уроке как своего рода второстепенный, вспомогательный материал.

При сопоставлении построения дискурса на иностранном языке между студентами из Америки и Азии можно отметить существенное различие, которое касается композиции высказывания, места в нем главной и второстепенной информации разъясняющего или аргументирующего характера. В речи американца на первом месте обычно выступает главное, он сразу формулирует основной тезис, а затем конкретизирует его.

Напротив, в высказывании участника дискуссии из Азии сначала приводится немало примеров, деталей, случаев, подтверждающих его точку зрения, и лишь затем формулируется основной тезис. Видимо, причиной такого построения дискурса является менталитетно различное отношение к собственному, индивидуальному мнению, которое может не совпадать с мнениями прочих участников коммуникации.

Для европейцев, изучающих русский и английский языки как неродные, как правило, не возникает затруднений ни культурологического, ни дискурсивного характера. Лингводидактический процесс в группе европейцев никогда не сводится лишь к усвоению лексики и грамматики. Учебный материал, с их точки зрения, должен иметь познавательную, эстетическую и культурную ценность. Поэтому для них знакомство с иностранным языком – это прежде всего приобщение к культурным ценностям страны изучаемого языка. В этой связи дискурсивные стратегии, характерные для русского и английского языков, усваиваются ими органично и адекватно.

Особенности речевой коммуникации, типичные для европейцев, характеризуются рядом условий, принятых ее участниками, а именно:

- 1) каждому участнику беседы должна быть предоставлена возможность высказаться, никто не должен "монополизировать" речевое поле, напротив, каждый должен быть выслушан до конца;
- 2) все участники должны четко определить свои коммуникативные роли;
- 3) каждый должен понять, *когда* следует вступать в разговор, сообщать информацию и *когда* нужно выслушать собеседника и воспринять информацию;
- 4) следует быть взаимно терпимыми по отношению к информации, высказанной собеседником, к его мнениям и чувствам. Необходимо дать говорящему и слушающему возможность сохранить в высказываниях определенную степень невыраженности или неточности восприятия. Условием успеха диалога является принятие собеседниками коммуникативной недосказанности и возможность ее устранения с помощью перефразирования или уточнения.

Диалог характеризуется определенным набором этикетных формул, особенно в его начале или конце, а также при смене темы. Важным для разговора является также выбор темы, которая должна быть приемлемой для всех его участников (см.: McCarthy 1991).

Различия в национально маркированных типах дискурса у говорящих на иностранном языке нередко порождают ситуации непонимания, поскольку каждый участник коммуникации ожидает от других использования тех же дискурсивных моделей, которые использует сам. Главной причиной этого является неоднозначность возможностей толкования дискурса, многие, порой противоречивые смыслы, имплицитно заложенные в тексте и позволяющие по-разному интерпретировать его.

Таким образом, в английском дискурсе большое значение придается использованию дискурсивных слов, описательных выражений и комментариев различного рода к главному тезису. Эти особенности делают речь гладкой, формируют ее модальность. Отсутствие соответствующих дискурсивных особенностей в речи инофонов воспринимается как прямолинейность, граничащая с грубостью.

В русском языке соответствующие дискурсивные слова нередко заполняют паузы, выражают сомнение или неуверенность говорящего, функционируют по аналогии с междометиями. Они, как правило, несут более эмоциональный характер и отражают стилистическую принадлежность продуцируемого дискурса.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что для успешной межкультурной коммуникации необходимо сформировать у инофона систему знаний и умений, необходимую для реализации процесса речевого взаимодействия. Решать эту задачу следует комплексно, принимая во внимание или сознательно формируя фоновые знания культурологического характера, адекватную оценку речеповеденческой роли каждого из участников коммуникации и реализацию ими соответствующих дискурсивных стратегий.

Литература:

- Ван Дейк Т.А. Язык. Коммуникация. Речь. – М., 1989.
- Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. – М., 2000.
- Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М., 2003.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
- Leech G., Svartvik J. *Communicative Grammar of English*. – Longman Group Ltd, 1975.
- McCarthy M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. – Cambridge University Press, 1991.

К ПРОБЛЕМАТИКЕ АНГЛИЙСКИХ ЭКВИВАЛЕНТОВ РУССКИХ ИНТОНАЦИОННЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Сложность предлагаемой темы сказывается уже в слове «проблематика» в названии настоящей статьи¹. Дело в том, что в отличие от системы русских интонационных конструкций (так называемых «ИК»), разработанной Е.А.Брызгуновой ещё в 1970-е годы (Брызгунова 1978), английские ИК остаются мало изученными. Тем не менее на основе контекстуально обусловленных переводов разных русских ИК на английский язык можно констатировать уже а priori, что многое, что выражается на русском языке посредством определенных ИК, передается в английском языке как с помощью лексических (в том числе и фразеологических) единиц, так и с помощью синтаксических средств: по большей части, порядка слов. Думается, и в английском языке (не говоря уже о разных английских диалектах по всему миру) тоже есть интонационные конструкции, но интонация в английском языке играет сопроводительную роль, дополняя нефонетические – грамматические и лексические средства. В настоящее время именно нефонетические средства используются в английском языке при выражении значений, которые в русском языке передаются путем взаимодействия лексических, грамматических и интонационных средств.

Начнем с рассмотрения довольно простого сопоставления русской ИК-1 и ИК-2:

(1) Какой он студент.¹

(2) Какой он студент?²

ИК-1 в первом примере употребляется или в качестве заглавия, вводящего предлагаемую тему, или в качестве придаточного предложения типа:

(3) Я не помню, какой он студент.^{1/2 1}

Во втором случае тот же тип высказывания функционирует в речи как вопросительное предложение с вопросительным словом, где ИК-2 в отличие от ИК-1 дифференцирует значение вопроса. В обоих случаях функциональный эквивалент в английском языке предполагает изменение порядка слов по сравнению с вопросом, выраженным в русском языке ИК-2. Ведь (2) *Какой он студент?* переводится на английский язык как (2a) *What kind of student is he?* (причем сказуемое ставится перед

¹ Доклад на эту тему прочитан 31.07.2003 г. за «Круглым столом» во время XXXVIII Летнего семинара для преподавателей русского языка университетов, колледжей и школ США (АПСРЯУ/АСТР) на кафедре русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ.

подлежащим), тогда как (1) *Какой он студент* и (3) *Я не помню, какой он студент* переводятся как (1a) *What kind of student he is* и (3a) *I don't remember hat kind of student he is* (т.е. сказуемое здесь ставится после подлежащего).

ИК-3 в английском языке соответствует не только маркированный порядок, но и особая интонация, поэтому не стоит задерживаться на этой проблеме. Например, переспросу

(4) *Какой он студент?*³

соответствует английское предложение

(4a) *What kind of student he is?*¹

В простых сопоставительных вопросах ИК-4 часто ассоциируется с вопросом с сопоставительным **a**. Этот союз-частица может (но не всегда) иметь как функциональный эквивалент английский союз **and**, но чаще всего он соответствует фразам типа: *How about...* или *What about...*

(5) *Я учусь в МГУ. А ты?*^{1 4}

(5a) *I go to Moscow State. What about you? (~ How about yourself?)*

При повторном вопросе для английского перевода характерны вводные конструкции **so** и **and so**, которые могут сочетаться и с добавочным наречием **again** ('опять');

(6) *Какой он студент? А он какой студент?*^{4 4}

(6a) *(And) So what kind of student is he (again)?*

Английский эквивалент русской ИК-5 интересен не только с точки зрения интонации, но и с точки зрения лексики и синтаксиса. Например,

(7) *Какой он студент!* отражается в английском языке простым предложением (7a) *What a student he is!*, причем сказуемое ставится опять-таки после местоимения, а русское местоименное прилагательное **какой** переводится здесь не как *What kind of...* а как *What a....* Однако, следует отметить, что с этой формулировкой конкурируют, по крайней мере, в американском варианте английского языка более частные структуры, со словечками **some** и/или **sure**.

(7б) *He's some student!*

(7в) *He is sure is some (kind of) student!*

Пожалуй в американском варианте английского языка предложения типа (7б) и (7в) даже доминируют.

В более разговорном языке эта мысль выражается еще одним лексическим способом:

(7г) *He's (He sure is) one hell of a student!*

¹ В приведенных английских примерах надстрочный знак /_ обозначает, что на выделенном ударном слого происходит повышение тона.

...причем грубоватое слово **hell** (буквально 'ад', подобное русскому слову 'черт') еще более уменьшает необходимость использования особой английской интонационной конструкции, которая бы соответствовала русской ИК-5.

Как известно, русская ИК-6 реализуется двояким способом — или интонационный центр находится на вопросительном слове, или он (вопрос-припоминание) находится на ударном слоге оцениваемого слова:

(8) Какой он студент? (т.е. я не помню, поэтому спрашиваю себя)

(9) Какой он студент! (очень способный)

Второй оценочный вариант передается на английском языке таким же способом, как и оценочные предложения, оформленные с помощью ИК-5. При передаче же вопросительной ИК в английском языке прямой вопрос отличается от риторического изменением словесного ударения. Английским эквивалентом русского вопроса

(2) Какой он студент? является, как уже сказано,

(2a) *What kind of student is he?*, тогда как

(8) Какой он студент? передается английским вопросом

(8a) *What kind of student is he?*, к которому часто добавляется слово **now** (буквально 'сейчас').

(8b) *What kind of student is he now?*

Если в (2a) повышение тона имеет место на слове *student*, то в (8a) и в (8b) на *is*.

Русская ИК-7, когда она употребляется, чтобы выразить отрицательную оценку, чаще всего соответствует в английском переводе конструкции *What do you mean?* (буквально: 'Что ты имеешь в виду?' Или 'Что ты хочешь сказать?'):

(9) (Да) Какой он студент!

(9a) (*Student?*) *What do you mean he's a student?*

(10) (Да) Где там холодно!

(10a) (*Cold?*) *What do you mean it's cold outside?*

Посредством таких, так сказать, «внедренных вопросиков» выражается в английском языке и различные эмоциональные оттенки, которые в русском языке передаются с помощью различных эмоциональных реализаций ИК.

Например:

(11) $\overset{\cdot}{\text{Куда?}}$ – $\overset{\cdot}{\text{Ты куда идешь?}}$ ¹ будет по-английски скорее всего:
(11a) (*And/Just*) *Where do you think you're going?*

При этом простой вопрос *Where are you going?* как бы расширяется вторичным вопросом *do you think* (букв. 'ты думаешь').

Известно, что в русском языке семантические различия и смысловые оттенки легко выражаются посредством грамматики, тогда как соответствующая семантическая дифференциация реализуется в английском языке лексическими способами². На основе рассмотренных примеров ИК можно, кроме того, констатировать, что там, где русский язык склонен к семантической дифференциации посредством интонации, английский язык проявляет тенденцию к применению лексических и синтаксических средств. Интонация весьма редко играет в английском языке смыслоразличительную роль: как правило, ее роль имеет сопроводительный характер.

Литература:

Артемова О.А. Практическое пособие по анализу русской звучащей речи. М. 1995.
Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М., 1978.

¹ Надстрочный знак '·' обозначает слегка увеличенную длительность при произнесении предударного слога.

² Тут следует отметить тесную связь между лексико-грамматическим составом русского предложения и интонацией. Например, русское предложение типа *Книг он купил* выражает количественную оценку при совершении действия при употреблении ИК-6.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ СМЫСЛОВОГО АКЦЕНТИРОВАНИЯ В РУССКОМ И КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Функционально-семантические классификации лингвистических единиц, классификации «от смысла» (разные способы выражения какого-либо значения) актуальны не только в рамках исследования одного языка, но и в сопоставительном плане. Это особенно касается тех смыслов, которые могут выражаться как эксплицитно (с помощью лексико-синтаксических средств, когда знак и смысл симметричны), так и имплицитно (с помощью взаимодействия лексики, синтаксиса, интонации и контекста, когда между знаком и смыслом полной симметрии нет). Предметом данной статьи является один из таких смыслов. Мы будем называть его в рабочем порядке акцентирование. Акцентирование мы понимаем широко – это смысловое выделение, подчеркивание какой-либо части высказывания (субъекта действия или состояния, признака и др.): *«заметь, обрати внимание, не пропусти, именно это, а не то!»*. Смысловое акцентирование может быть выражено как эксплицитно, с помощью лексико-синтаксических средств (*Экономика – обращаю ваше внимание, заметьте – важна, Нет смысла говорить, как важна экономика – это всем ясно*), так и имплицитно, с помощью средств других уровней, например, с помощью:

- интонации *Экономика важна!* (смысл «именно это, а не то»), «обращаю ваше внимание» выражен с помощью интонации ИК-2 по классификации Е.А.Брызгуновой (Брызгунова 1984:59),
- средств фразеологизированного синтаксиса: *Что-то, а экономика-то важна* (Величко 1996: 81),
- особых устойчивых выражений клишированного характера: *Экономика важна, если хотите знать!* (эмоционально-экспрессивное акцентирование с вызовом, раздражением, ср. высказывание нейтрального характера, в котором словосочетание «если хотите знать» значения акцентирования не имеет: *Если хотите знать (больше), я расскажу об экономике подробнее*) и др.

В силу того, что акцентирование в речи частотно, но не всегда выражается лексико-синтаксически, данное исследование актуально не только теоретически, но и практически (литературный перевод, преподавание языка как иностранного, особенно обучение адекватному пониманию русской устной речи).

Перейдем к конкретному анализу.

Акцентирование, усиление, смысловое подчеркивание в русском языке может происходить с помощью средств разных уровней языка (интонационного, лексического, синтаксического). Мы рассмотрим способы выражения смыслового акцентирования с помощью

1) интонации: *Экономика важна, Важна экономика* (ИК-2) (здесь интонация выступает как основное средство выделения (в опоре на лексику, синтаксис, контекст), а в остальных случаях (см. ниже пункты 2-5) интонация – дополнительное средство, она взаимодействует с лексикой, синтаксисом, контекстом);

2) лексики, повторов: *Именно экономика важна, а не политика. Экономика очень важна. Важна, заметьте, экономика. Она важна, важна и еще раз важна;*

3) лексической фразеологии: *Экономика – даю руку на отсечение-важна!*;

4) синтаксической фразеологии: *Что-то, а экономика-то очень важна;*

5) особых устойчивых выражений клишированного характера (обычно сопровождающихся разными оттенками эмоций): *Экономика важна, чтобы вы знали! Сельское хозяйство важно, а экономика – это я уже не говорю!*

Сопоставим эти средства выражения акцентирования в русском языке со средствами выражения акцентирования в корейском.

1. Акцентирование с помощью интонации

В обоих языках смысловое акцентирование возможно с помощью интонации. В русском языке главным средством выделения является ИК-2. В корейском языке, где нет ударения в том понимании, в котором оно существует в русском языке, выделяющий тип интонации акустически отличается от ИК-2, но смысловое акцентирование происходит также с помощью большей интенсивности звучания некоторого отрезка предложения на фоне остальных. Например, в предложении *경제가 중요하다* (*Экономика важна*), где интенсивность звучания обоих слов примерно одинакова, смыслового акцентирования нет, а в предложениях (1) *경제가 중요하다* (с усилением интенсивности звучания слова *경제가*(экономика)) или (2) *경제가 중요하다* (с усилением звучания слова *중요하다*(важна)) смысловое акцентирование имеет место: (1) «바로 경제가 중요하죠»= «именно экономика, а не что-то другое», (2) «경제는 몹시 중요합니다»= «важна, заметьте, очень важна». Однако в разговорной речи в корейском языке интонация обычно выступает во взаимодействии с морфологическими средствами, например, послелогом *말고*, *말아야* и финальным суффиксом *니까*. В последнем случае высказывание выражает некоторую долю раздражения (Квон Че Иль 1992:196).

Сравнение средств смыслового акцентирования (применительно к собственно-вопросительным предложениям) уже попадало в поле внимания лингвистов (Мун Сун Вон 1994). Была открыта общая тенденция, согласно которой роль интонации в русском языке в целом большая, чем в корейском, особенно при выражении таких смыслов как смысловое выделение, а также уточняющий вопрос, переспрос: эти смыслы рус-

ский язык позволяет выразить только с помощью интонации, без использования дополнительных (морфологических) средств, а в корейском языке (особенно в устной речи) интонация выступает в тесном взаимодействии с такими средствами (послелоги, финальные суффиксы).

2. Акцентирование с помощью лексических средств и повторов

Частотным средством акцентирования являются средства лексического уровня (особенно наречия со значением высокой степени, частицы), а также повторы. *Экономика очень (чрезвычайно) важна. Экономика – это великое (большое, большое-большое) дело. Экономика ох как важна, куда как важна, важнее некуда. Экономика важна. Важна. Серьезно. Экономика важна, важна и еще раз важна* и так далее.

Те же средства акцентирования – лексика, различные лексическо-синтаксические обороты, а также повторы лексических единиц – существуют и в корейском языке. При сравнении этих средств обнаруживаются следующие различия.

а) В корейском языке мы видим большую, чем в русском, развитость группы наречий со значением высокой степени признака. Сравнительно немногочисленной группе наиболее употребительных русских наречий высокой степени признака (*очень, чрезвычайно, весьма и др.*) соответствует количественно более обширная группа широко употребляемых корейских наречий с тем же значением: *아주, 특별히, 특히, 정말로, 진실로, 참말로, 매우, 대단히, 굉장하, 엄청, 엄청나게, 몹시, 무척, 진짜로, 말할 수 없이*. Количество лексических единиц, способных выражать акцентирование в корейском языке, увеличивается также тем, что некоторые наречия можно использовать в сокращенном виде, в сокращенном же виде они могут повторяться: *정말로(с-로)* и *정말(без-로), 정말로-정말로, 정말-정말*.

б) Двойные и тройные повторы лексических единиц как средство акцентирования есть в обоих языках. Но на фоне корейского языка акцентирование с помощью повторов в русском языке является более клишированным, потому что в некоторых структурах не все смыслы выражаются словесно. Так, предложение с трехкратным повторением одного из лексических элементов предложения (*Экономика очень, очень и еще раз очень важна; Экономика важна, важна и еще раз важна; Экономику надо поднимать, поднимать и еще раз поднимать; Экономику поднимать надо, надо и еще раз надо* и так далее) имплицитно включает смысл «говорю (повторю)», который в корейском языке в аналогичном предложении обязательно выражается лексически: *경제는 중요합니다, 중요해요, 다시 한번 말씀드리지만, -정말로 중요합니다 (=«Экономика важна, важна и еще раз говорю – очень важна»)*. Сравните предложение, в котором имплицитного смысла «говорю (повторю)» нет: это предложения, в которых повтор выражает не акцентирование, а продолжительное (или интенсивное) действие: *Они под-*

нимали, поднимали и (*еще раз) поднимали экономику (словосочетание «еще раз» в этом случае не используется). В скобках заметим, что такой компонент смысла высказывания, как «говорю», в русском языке опускается и в некоторых других типах предложений, ср.: *Экономика важна. Важно. Серьезно* (= «говорю серьезно»).

Другим примером высказывания с повтором, включающим имплицитные смыслы, является структура, в которой повторяется глагол в форме инфинитива несовершенного вида, например, *Экономику им еще восстанавливать и восстанавливать*, где кроме усилительного, акцентированного смысла (усиливается значение прогноза, который выражает инфинитив несовершенного вида), имеет место другой имплицитный смысл: *«до достижения результата еще очень далеко»* (кор. *경제가 회복되려면 아직도 멀었어!*).

Таким образом, что касается лексических средств выражения акцентирования, русский и корейский языки обнаруживают, с одной стороны, большое сходство (лексические и лексико-синтаксические средства акцентирования есть в обоих языках), с другой стороны, ряд особенных, специфических черт:

(а) в корейском языке группа наиболее употребительных наречий высокой степени признака несколько превосходит аналогичную группу (группу наиболее употребительных, частотных наречий) русского языка количественно;

(б) в русском языке структуры с повторами лексических элементов более клишированы, они содержат имплицитные смыслы.

3. Акцентирование с помощью средств лексической фразеологии

Лексическая фразеология, как известно, ярко демонстрирует национальную специфику языка и мышления ее носителей. Однако в массиве фразеологических средств разных языков можно найти и общее: «инварианты смысла и образные формы» (Корнилов 2003:256). Сопоставительные исследования лексической фразеологии в русском и корейском языках начали проводиться только в последнее время (Пак Сон Гу: 1996). Они не касались фразеологизмов со значением акцентирования, но фразеологизмы с такой функцией в корейском языке (как и в русском) есть. В русском языке их можно выделить в опоре на семантическую классификацию, осуществленную Р.И. Яранцевым (см. раздел его тематического фразеологического словаря «Интерес. Внимание»). Это четыре фразеологизма: *давать руку на отсечение, сделать упор, не упустить из виду, взять на заметку*. Например, *Экономика – даю руку на отсечение (сделаю упор) (не упустите из вида) (возьмите на заметку) – важна* (Яранцев 1997:51). В корейском языке фразеологизмами с общим значением акцентирования можно считать следующие фразеологизмы: *말할 것도 없이* (букв. «излишне говорить»), *말할 수 없이* (букв. «даже не могу выразить»), *두말할 나위 없이* (букв. «два раза по-

вторять не надо»), 뼈(속)에 사무칠 정도로 (букв. «до костей проникает»), 목에 칼이 들어와도 (букв. «хоть ударьте ножом в горло»), 하늘이 두 쪽이 나도 (букв. «даже если небо треснет пополам»).

Хотя в разных языках различны образы, положенные в основу метафорического переноса, обращает на себя внимание смысловая близость акцентирующих фразеологизмов *даю руку на отсечение* и *목에 칼이 들어와도* (=букв. «хоть ударьте ножом в горло»). Здесь выражается значение, которое в общем виде можно сформулировать так: «можете нанести мне физический ущерб, но я уверен в точности того, что я говорю». В данном конкретном случае как корейцы, так и русские акцентируют свою уверенность в значимости того, о чем идет речь, указанием на готовность говорящего «пострадать за правду» физически. Здесь логика, которая лежит в основе фразеологизма, одна и та же. На наш взгляд, наличие сходных (как по внутренней форме, так и по функции) фразеологизмов обязано тому, что образ, положенный в основу метафорического переноса, максимально абстрактен (нет конкретной национальной специфики). Здесь действует тот же закон, который регулирует сохранение и исчезновение фразеологизмов в языке: этот закон гласит, что чем менее привязан к конкретной исторической действительности образ, положенный в основу фразеологизма, тем больше шансов на сохранение его в языке (Никитина 1999:292). Применительно к наличию сходных фразеологизмов в разных языках эту тенденцию можно сформулировать так: чем меньше национально специфических черт несет в себе фразеологизм, другими словами, чем он более «общечеловечен», «интернационален», тем больше шансов на то, что аналогичный фразеологизм имеется в другом языке.

С другой стороны, один и тот же образ («нож + горло») в разных языках может стать основой для фразеологизмов с разными значениями и разными функциями. Сравни русский фразеологизм «с ножом к горлу», который, выражая настойчивое требование, значения смыслового акцентирования не имеет. Здесь языки демонстрируют возможность (в отношении одного и того же образа) разной логики метафорического переноса.

Сравнение лексических фразеологизмов показывает, что в этом отношении оба языка устроены одинаково: в них имеют место эмоционально-экспрессивные фразеологические единицы со значением смыслового акцентирования. В одних случаях логика мышления идентичная, в других отражение одного и того же фрагмента действительности кладется в основу фразеологизмов с разными значениями и функциями.

4. Акцентирование с помощью средств синтаксической фразеологии

Синтаксическая фразеология русского языка имеет долгую историю изучения в русской лингвистике, и идет от Н.Ю.Шведовой (Шве-

дова 1960). Начинается ее изучение и в Корее (Лим Су Ен 2003).

Известно, что синтаксическая фразеология, представленная в русском языке широко, в корейском коррелятов не имеет. Несмотря на это данный срез языка не представляет сложности с точки зрения перевода и преподавания, потому что эти структуры имеют характерные синтаксические черты, благодаря чему их нельзя ни с чем перепутать. Трудность заключается только в том, чтобы подобрать адекватный способ выражения для имплицитных смыслов (а эти смыслы диффузны), которые содержат эти структуры.

Приведем примеры синтаксических фразеологизмов со значением акцентирования, которые выделены в функционально-семантической классификации русских фразеологических структур, предпринятой А.В.Величко (Величко 1996: 81-87). В скобках укажем ту часть значения, которая при переводе на корейский язык должна быть выражена лексико-синтаксическими средствами:

Уж что-то, а экономика-то очень важна. (그 무엇보다도) Речь ведь идет не о чем-нибудь, а об экономике (그 무엇도 아닌, 바로). Уж на что политики, и те понимают значение экономики (심지어 정치가들조차도). Кому как не экономистам говорить о значении экономики (그 누구도 아닌, 바로...).

Сравнение языков на этом участке показывает, что тенденция к выражению смысла как можно меньшим количеством знаков русскому языку присуща в большей степени, чем корейскому.

5. Акцентирование с помощью устойчивых выражений клишированного характера

Кроме перечисленных средств выражения акцентирования (интонация, лексика, лексическая и синтаксическая фразеология) в устной речи частотны также особые устойчивые выражения, которые не относятся ни к лексической, ни к синтаксической фразеологии, однако в силу устойчивости формы, регулярной воспроизводимости не являются и абсолютно свободными словосочетаниями. Например: *Сельское хозяйство важно, а экономика – это (об этом) я уже не говорю (молчу)! (= «экономика важнее сельского хозяйства, и это очевидно для говорящего»)*. Имплицитность высказываний такого типа очевидна, особенно на фоне предложений, в которых тот же смысл выражен эксплицитными лексико-синтаксическими средствами, ср. *Нет смысла (излишне) говорить о значении экономики: это ясно без комментариев, все здравомыслящие люди понимают значение экономики*. С одной стороны, эти выражения близки к лексическим фразеологизмам, потому что в них есть асимметрия формальной и семантической сторон: не случайно аналогичные выражения корейского языка *말할 것도 없이* (букв. «излишне говорить»), кор. *두말할 나위 없이* (букв. «два раза повторять не надо»)

корейские ученые относят именно к лексическим фразеологизмам, включая их во фразеологические словари (Пак Енг Джун 1995). В то же время они построены по законам современного синтаксиса: словосочетания «не говорить о чем», «молчать о чем», например, вне контекста являются свободным, синтаксически не связанным. Если синтаксическая структура нарушается, то минимально, например, «молчать (говорить)» не «о чем», а «молчать что» (...это я уже не говорю (это я уже вообще молчу)). Такого рода выражения, безусловно, близки к «готовым языковым формулам», неприкосновенность которых « в разговорной речи острее дает себя знать, чем в речи письменной, основанной на процессе обдуманного избирания» (Шведова 2003-6). Не ставя целью определить их место в русской синтаксической системе, мы назовем их устойчивыми выражениями клишированного характера. Наиболее частотные из них следующие «(...)об этом (это) я вообще не говорю (молчу)», «(...)чтобы вы знали (...)», «(...)если хотите знать(...)», «еще скажите, что...», «скажите спасибо, что...». Эти устойчивые выражения клишированного характера омонимичны высказываниям, акцентирования не содержащим. Сравните пять пар ((а) и (б)) предложений с этими цепочками слов, где (а) – нейтральное высказывание, смыслового акцентирования нет, а (б) – высказывание, в котором та же цепочка слов имеет значение смыслового акцентирования (часто – эмоционально-экспрессивного).

1. (а) *Когда меня спрашивают о свадьбе дочери, я об этом ничего (никому) не говорю, пока это тайна* («не говорю»= «не рассказываю»= «держу в секрете»: «이것에 대해서 아무 말도 하지 않겠어요»).

(б) 3

Сельское хозяйство важно, а экономика – это (об этом) я вообще не говорю (молчу) (= «факт настолько очевиден, что не требует доказательств, о нем излишне даже говорить»: «더 이상 말이 필요 없어요. 두 말하면 잔소리죠!»).

2. 3

(а) *Чтобы вы знали проблему шире, я расскажу об истории экономики.* («чтобы вы знали»= «для того, чтобы вы знали», «с целью дать вам информацию» – 당신이 아셨으면 하는 바램에서).

(б) 3

Экономика – чтобы вы знали (постцентр ИК-3) – важна! Экономика важна, чтобы вы знали (постцентр ик-2)! (акцентирование с раздражением, агрессивно: «도대체 당신은 제대로 알고 계시긴 한겁니까!»).

3. 3

(а) *Если хотите знать (больше), я расскажу об экономике подробнее* («если хотите знать»= «если желаете знать»= «имеете желание узнать»: «만일 알기를 원하신다면»).

(б) 3

Если хотите знать, экономика важнее политики!

3

Экономика, если хотите знать (постцентр НК-3) – важнее политики! (акцентирование с вызовом: «알기나 하십니까!»).

4 (а) *Вы спрашиваете моего совета, что нужно сказать на лекции по экономике? Скажите о важности сельского хозяйства для развития страны...*

3

Еще скажите, что важна экономика («еще скажите» = «еще добавьте»): «또 말씀해 주세요»).

(б) *Вы считаете, что сельское хозяйство не важно?*

3

Еще скажите, что экономика не важна! (= акцентирование с насмешкой, вызовом, раздражением, «차라리 말씀해보시죠»).

5.

2

(а) *Дети, скажите спасибо гостям* («скажите спасибо» = «поблагодарите»): «고맙다고 말씀드려라»).

(б) *Он говорит, что сельское хозяйство – это не важно?*

3

Скажите спасибо, что он не говорит так про экономику! (иронически: «повезло, что ситуация не хуже, чем она есть»): «그나마 다행이네!»).

Как показывает сравнение пар предложений без акцентирования (а) и с акцентированием (б), в имплицитном выражении смысла акцентирования в русском языке взаимодействуют интонация и контекст. В корейском языке смысл акцентирования должен быть выражен словесно (лексико-синтаксически).

К устойчивым выражениям клишированного характера, на наш взгляд, принадлежат также такие высказывания как (1) *Я аплодирую вам* 저는 당신에게 박수를 보냅니다 и (2) *Снимаю шляпу перед вами* 당신 앞에서 모자를 벗겠습니다 (정중한 예를 포함니다). Они выражают положительные эмоции говорящего: в них акцентируются такие смыслы как согласие с собеседником и одобрение его слов (действий), восхищение: Сравнительный анализ показывает, что хотя в обоих языках эти выражения существуют, но объем их значений полностью совпадает только в (1). В (2), при идентичном наборе слов, объем значений в языках разный. Русское высказывание «Снимаю шляпу перед вами» не содержит в своем значении (в качестве обязательного) такого элемента значения как «поклон», а корейский – содержит. Это происходит в силу причин экстралингвистического характера, а именно разницы в этикетах: «снятие шляпы» включает и «поклон», обязательный для общения корейцев. Кроме того, носитель корейского языка воспринимает выражение «сни-

мать шляпу» только как знак приветствия и может потерять часть смысла (а именно восхищение собеседником, которое для носителя русского языка не зависит от возраста или положения человека).

Данный пример подтверждает мысль о том, что «восприятие содержательной стороны чужого языка как совокупности эквивалентов словам родного языка лишь создает иллюзию знания того, что, казалось бы, скрывается за понятными словами» (Корнилов 2003:78). Действительно, даже отсутствие в высказывании незнакомых слов не гарантирует его полного, глубокого понимания, если не проведено покомпонентное исследование смысла.

В целом же сопоставительный анализ устойчивых выражений клишированного характера в русском и корейском языках показывает, что в русском языке по сравнению с корейским более сильно выражена тенденция к имплицитному выражению смысла акцентирования, т.е. к выражению его не лексико-синтаксическими средствами, а с помощью взаимодействия лексики, синтаксиса, интонации и контекста.

Подводя итоги сопоставления разных способов выражения акцентирования в русском и корейском языках, следует констатировать, что акцентирование в русском и корейском языке может быть выражено как эксплицитно (лексико-синтаксическими средствами, повторами), так и имплицитно (лексической фразеологией, а также взаимодействием лексики, интонации, синтаксиса и контекста). Второй способ (выражение смыслов с помощью «сжатых по форме» знаков, особенно с помощью взаимодействия лексики, интонации, синтаксиса и контекста) имеет отношение к закону языковой эволюции, который заключается в «увеличении сообщаемой информации в единицу времени» (Николаева 1999:259) или, другими словами, в стремлении языка выражать смысл минимальным количеством знаков.

Эти два способа экспликации смысла, если говорить о смысловом акцентировании, имеют разный вес в русском и корейском языках. Первая тенденция (выражение смысла акцентирования лексико-синтаксически) ярче выражена в корейском языке (интонация акцентирования обычно поддерживается специальными суффиксами, много вариантов лексико-синтаксического выражения акцентирования). Вторая же тенденция (выражение смысла акцентирования имплицитно) выражена гораздо более ярко в русском языке. О том, что эта тенденция в русском языке более ощутима, говорят следующие факты:

1) в русском языке большую роль в выражении акцентирования играет собственно интонация, потому что она не требует поддержки специальными морфологическими единицами, как в корейском языке;

2) в русском языке широко представлены специальные способы «сжатого» выражения акцентирования (когда часть смыслов не выражена словесно):

а) собственно синтаксическая фразеология (*Уж что-то, а экономика-то важна*),

б) выражения с трехкратным и двукратным повторением какого-либо лексического элемента (*Экономику еще восстанавливать и восстанавливать! Экономика важна, важна и еще раз важна*),

в) устойчивые выражения клишированного характера, часто эмоционально окрашенные, в которых акцентирование и эмоциональные оттенки, которые его сопровождают, выражены взаимодействием лексики, синтаксиса, интонации, контекста («... *чтоб вы знали*», «*скажите спасибо, что...*» и другие).

Литература:

- Пак Енг Джун, Че Кенг Бонг. Фразеологический словарь корейского языка. («관용어 사전». 박영준. 최경봉 편저. 태학사). 1995.
- Квон Че Иль. Синтаксис корейского языка. («한국어 통사론» 권재업), 민음사. 1992
- Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические особенности звучащей речи. М., 1984.
- Величко А.В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев. М., 1996.
- Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2003.
- Лим Су Ен. К вопросу о методах лингвистического описания синтаксических фразеологизмов. «Русистика. 러시아문학연구논집». 2003.
- Мун Сун Вон. Система вариативных рядов собственно-вопросительных предложений в русском языке и их эквиваленты в корейском. Канд.дисс. М., 1994.
- Никитина Т.П. Об одной из причин исчезновения образных фразеологических единиц во французском языке. «Фразеология в контексте культуры». Отв. ред. В.Н.Телия. М., 1999.
- Николаева Т.М. О параллелизме в функционировании языковых клише и некоторых суперсегментных просодических моделей. «Фразеология в контексте культуры» (отв.ред. В.Н.Телия).М., 1999.
- Пак Сон Гу. Функционально-параметрическое описание фразеологических единиц (на материале фразеологизмов русского и корейского языка). Канд. дисс., 1996.
- Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М., 1960 (М., 2003).

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОЖНЫХ СЛОВ В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ

Сложные слова как один из способов пополнения словарного состава языка имеют особое значение и в русском, и в персидском языках. Ясно, что лексика любого языка обогащается и развивается путем образования новых слов, как на базе собственного лексического материала, так и за счет интернациональных заимствований. К числу наиболее распространенных способов обогащения словарного состава персидского языка относятся следующие:

1. Образование неологизмов при помощи обычных средств словообразования – аффиксации и словосложение. Наиболее продуктивным из них является словосложение. Таким путем обычно образуются имена существительные, например: *немайешмане* «пьеса» (из *немайеш* «показ» и *наме* «письмо»); *солх-джу* «миролюбивый» (из *солх* – «мир» и *джу* – основы настоящего времени глаголы *джостан* «искать») ... (Рубинчик 1961:43-44).

Конечно, рассмотрение всех способов образования сложных слов в русском и персидском языках – это большой материал. В Русской Грамматике даны полные описания и характеристики сложных слов. Главной задачей данной статьи является попытка проанализировать некоторые особенности образования сложных слов в обоих языках.

Наш сопоставительный анализ во многом опирается на данные Русской Грамматики 1980(82) года издания. Так, способом чистого сложения образуются, по мнению авторов, существительные с интерфиксом (в том числе нулевым), словообразовательное значение которых сводится к объединению основ мотивирующих слов в одно сложное значение. По семантическому соотношению мотивирующих основ эти слова составляют два подтипа.

1) сложные слова с сочинительными равноправными отношениями основ. Они называют предмет, совмещающий в себе признаки предметов, явлений, названных мотивирующими словами: *лесостепь*, *северо-запад*, *зубробизон*, *обезьяночеловек*, *лесопарк* и др.;

2) сложные слова с подчинительными неравноправными отношениями основ. Они содержат опорный компонент – существительное (немотивированное или аффиксальное) и предшествующую основу с уточнительной, конкретизирующей функцией.

В качестве первой основы выступают:

1) основы существительных: *звукорежиссер*, *птицефабрика*, *хлебозавод*, *мировоззрение* и др.; 2) основы прилагательных (в том числе местоименных и счётных): *новостройка*, *старослужащий*, *главнокомандующий*; 3) основы числительных (редко) в специальных терминах: *однотрубка*, *двутавро*, *двуокись*, *пятиокись* (Русская грамматика. Том 1 1982: 242).

В персидском с помощью интерфикса -а- (так называемый *alef-e vasl*) образуются сложные существительные: *рангаранг* «пестрый» (из *ранг* «цвет» и *ранг* «цвет»), *шабаруз* «за сутки», «круглосуточно» (из *шаб* «ночь» и *руз* «день»), *занашуи* «брак, супружество» (из *зан* – «женщина» и *шуи* «мытье») *такату* «беготня, хлопоты, поиски» (из *так* «единый» и *пу* «поиск») и др.

Способом сочетания числительных и существительных образуются сложные существительные: *чарпа* «четвероногий» (из *чар/чахар* «четыре» и *па* «нога»), *чарсу* «прямоугольный, квадратный» (из *чар* «четыре» и *су* «сторона»), *сахар* «три сестры» (из *се* «три» и *хахар* «сестра»).

Простым сочетанием двух существительных образуются сложные слова: *голишекар* «засахаренные лепестки роз» (из *гол* «цветы» и *шекар* «сахар»), *голаб* «розовая вода» (из *гол* «цветы» и *аб* «вода»), *кархане* «завод, фабрика» (из *кар* «работа» и *хане* «дом»).

С помощью сочетания двух глаголов: *настониист* «имуущество, пожитки» (из *наст* «есть, существует» и *нист* «не существует»), *будонабуд* «имуущество, пожитки» (из *буд* «есть» и *набуд* «нет»), *гиродар* «схватка, стычка» (из *гир* – основы настоящего времени глагола */герештан/* «брать» и *дар* – основы настоящего времени глагола *даштан* «иметь»), *кешакеш* «невзгоды, тяготы» (из *каш* – основы настоящего времени глагола */кашандан* и *кешандан/* «тянуть, тащить» и основы настоящего времени глагола */кешидан/* «протягивать, тянуть»).

С помощью существительных и прилагательных: *норуз* «новый год» (из *но* «новый» и *руз* «день»), *сефидруд* «белая река» (из *сефид* «белый» и *руд* «река»), *зендеруд* «живая река» (из *зенде* «живой» и *руд* «река»), *сиахкух* «черная гора» (из *сиах* «черный» и *кух* «гора»).

Сочетанием прилагательных и глаголов образуются сложные слова: *шадбаш* «поздравление, приветствие (из *шад* «веселый» и *баш* – основы настоящего времени глагола */будан/* «быть, существовать»), *зендебад* «да здравствует!» (из *зенде* «живой» и *бад* – формы желательного наклонения глагола */будан/* «быть») *хоррамбаш* «будьте радостны!» (из *хоррам* «радостный» и *баш* – основы настоящего времени глагола */будан/* «быть»).

При образовании некоторых сложных слов не употребляется */касрз/* (название подстрочного знака, обозначающего краткий гласный «э» эквивалентом которого является Р.П., например: *кетаб-э барадар* «книга брат-а»), *сармайе* «богатство» (из *сар* «голова» и *майе* «многозначн. слово «капитал»), *недарзан* «тесть» (из *недар* «отец» и *зан* «жена»), *сахебдел* «набожный, благочестивый человек» (из *сахеб* «обладатель» и *дел* «сердце») (Гариб, Бахар, Фрузанфар, Ясеми 1991: 32-33).

Некоторые сложные слова обладают особой акцентной структурой, характеризующейся чередованием фонетически слабо выделенных слогов с сильным выделением последнего слога (так называемое «цементирующее» ударение). В следующих примерах слабое выделение отмечено одним знаком ударения, сильное – двумя: */m'андор'ост/* «здоро-

вый), /*баи'ардуст'и*/ «гуманизм», /*китабхан'е*/ «библиотека», /*фарам'ушаммак'он*/ «незабудка» (Пейсинов 1973: 151-152).

Этот важный признак не проверен методами экспериментальной фонетики, однако его можно уловить на слух путём простого акустического противопоставления аналогичных по составу, но разных по значению единиц. В следующих примерах семантика единиц находится в прямой зависимости от их акцентной структуры, пауз и времени звучания слогов:

фарам'ушаммак'он
«незабудка»

шек'астхорд'е
«разгромленный»

чист'ан

«загадка»

бег'иробек'анд

«облава, аресты»

Ам'аднайм'ад

«сомнительные перспективы»

нан'еманг'фриб'ам

«притворное нытье»

фарамуш-ам м'акон

«Не забывай меня»

шек'аст хорде

«Он потерпел поражение»

ч'истан?

«Вот то – что это?»

Б" егир о б"ебанд

«Хватай и связывай»

Ам'ад, н'айамад

«Пришел, не пришел»

н'ане ман г'хар'ибам

“Матупка, несчастный я”

(там же: 152).

Сложным словам присуща особая семантическая производность и мотивированность составляющих словооснов, не тождественная простой сумме их значений. Например, в словах *китабхане* «библиотека», *чапхане* «типография», *джозамхане* «слепозорный», *гармхане* «оранжерея», «теплица», *сардхане* «рефрижератор», *сарбазхане* «казарма» соединение лексических морфем семантически мотивировано (ср. буквальные переводы «книга-дом», «печатание-дом», «проказа-дом», «теплый-дом», «холодный-дом», «солдат-дом», однако не равно семантике слов – источников словосложения. Одной из причин такого несоответствия служит известное в лингвистике положение о том, что основа слова не равна слову, ввиду чего в акте словосложения участвует, как правило, одно из значений составляющих слов. Основа *-хане* в перечисленных сложных словах означает не «обитель», «жилище», а «некое помещение или место, предназначенное для чего-то», причем другие известные значения «исходного» слова *хане* (например, «клетка шахматной доски», «отделение в столе», «квартира» и т.д.) в приведенных сложениях отсутствуют.

В сложных словах *аббаха* «плата за воду», *абрах* «канал», «водосток», *абохак* «земля», «край», «страна» и др. Основа отражает главное значение слова/*аб*/ «вода», однако в *абру* «честь», «достоинство», *аботаб* «высокопарность», «пышность» та же основа обозначает переносные значения /*аб*/ – «блеск», «честь» (там же: 150-151).

В персидском языке усеченные основы существительных или прилагательных не образуют сложные слова, но таким способом образуются сложные слова в русском языке, это преимущественно слова с интер-

национальными корнями (указываются вместе с интерфиксами): *авиабомба, авиалиния, авиабилет, автомобиль, автобус, агломерация, аглофабрика, астрономия, бензохранилище, биофизика, зоология, изошарж, метеорология* и др.

Преобладание иноязычных элементов в лексике современного персидского языка – результат длительного процесса заимствования иностранных слов, который не прекращается и в настоящее время. Интересно, что несмотря на наличие таких заимствованных слов в персидском языке, эти слова не участвуют в образовании сложных слов.

Ю.А.Рубинчик считает, что некоторые устойчивые словосочетания по причине слитности своих компонентов употребляются в качестве сложных слов: происходит фразеологизация различных словосочетаний. Этим способом образуются, например, сложные глаголы: *етесаб кардан* «бастовать» (букв. «делать забастовку»); сложные союзы: *дар сурад-ике* «в том случае, если»; сложные предлоги: *бар тебз-е* «согласно». Такого рода части речи, обычно называемые в грамматиках «сложными», представляют собой устойчивые словосочетания, обладающие различной степенью слитности своих компонентов (Ханлари 1991: 44).

В русском языке с помощью различных суффиксов образуются сложные слова: с суф. – тель: *мореплаватель, машиностроитель*; с суф. –ец: *баснописец, пятиборец*; с суф. –щик/-чик: *газосварщик, снегопогрузчик, сталеплавильщик*; с суф. –ник: *рукамошник, мусоросборник*; с суф. –ка: *мясорубка, зубочистка, сенокосилка*; с суф. –н/я/: *каменоломня, мукомольня*; с суф. –ств/о/: *рыболовство, судоходство*; с суф. –тельств/о/: *вспышкопускательство*; с суф. –ени/и/: *самолетовождение, чаепитие*; с суф. –ин/я/: *водомашина, червоточина*; с суф. –ц/я/: *кровотийца*; с суф. –ок: *однолеток, полушубок*; с суф. –ан: *односельчане, инопланетяне*; с суф. –ность: *разновидность* и др. (их очень много), а в персидском языке суффиксы так широко не участвуют в образовании сложных слов: *багбан* «садовник» (из *баг* «сад» и суффикса */бан/*); *джуйбар* «местность, изобилующая ручьями, речками» (из *джуй* «речка» и суффикса *бар* «местность»), *лалезар* «луг, усеянный тюльпанами» (из *лале* «тюльпан» и суффикса *зар* «место»); *деһкаде* «деревня», «село» (из *деһ* «деревня» и суффикса *каде* «местность»).

Анализируя некоторые особенности сложных слов в обоих языках, можно сделать вывод, что в некоторых случаях и в русском и в персидском языках сложные слова образуются одним и тем же способом. В каждом языке любой способ словообразования реализуется в соответствии с данной языковой структурой. Каждый обладает своими индивидуальными особенностями. Разнообразие способов образования сложных слов в русском языке больше способствует обогащению его словарного состава.

Литература:

Гариб А., Бахар М., Фрузанфар Б., Ясеми Р. Грамматика персидского языка /панч омад/ – Тегеран, 1370 (1991).

- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992.
- Пейсигов Л.С. Очерки по словообразованию персидского языка. М., 1973.
- Персидско-русский словарь (в двух томах). М., 1970.
- Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е. Учебник русского языка для студентов-иностранцев, М., 1964.
- Рубинчик Ю.А. Современный персидский язык. М., 1961.
- Русская Грамматика. Том 1. – Изд-во Академии наук. М., 1982
- Ханлари П. Грамматика персидского языка. Тегеран, 1370 (1991 г.).

НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ В ПЕРСИДСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Настоящее время глагола – это номинативное грамматическое значение, которое представляет глагольное действие как отнесенное в план настоящего (Грамматика современного русского литературного языка 1970:357). Номинативное грамматическое значение рассматривается как основное, прямое значение времени действия, выраженного глаголом, который, имея значение настоящего времени, не обладает специальными формальными показателями времени и который образует систему трех личных форм, противопоставленных по категории числа.

Как в русском, так и в персидском языке формы настоящего времени обозначают, прежде всего, действие, относящееся к настоящему времени (с разными его оттенками), а также действие будущее и, в определенном контексте, действие, относящееся к прошлому. Однако если в русском языке все эти значения могут быть выражены одной формой, то в персидском смысловыми эквивалентами формы русского настоящего времени с различными ее значениями могут служить две формы:

- 1 – настоящее-будущее время;
- 2 – настоящее определенное время.

Отрицательная форма настоящего времени в обоих языках образуется путем присоединения отрицательных частиц. В русском это частица *не*, в персидском [*na*]. Русская и персидская формы настоящего времени имеют следующие три основных значения:

1. обозначают действие или состояние, протекающие одновременно с моментом речи говорящего (Русская Грамматика. Том 1, 1980:0.630). Такое употребление в русском языке характеризуется как собственно настоящее или настоящее актуальное.

Самым ярким примером собственно настоящего времени может быть вопрос: *Что ты делаешь?*, – в котором заведомо речь идет о действии, совпадающем по времени с моментом речи. Формы *делал* или *будешь делать* в этом предложении переводят вопрос в план предшествования моменту речи или следования за этим моментом соответственно.

В этом значении в персидском языке, как правило, употребляется форма настоящего определенного времени, например:

[*chekar dari mikoni*] – [*daram kar mikoninam*] – *Что ты сейчас делаешь? – Работаю.*

[*shoma chekar darid mikonid*] – [*darid ketabe jadid ra mikhanim*] – *Что вы делаете? – Читаем новую книгу.*

[*sarash dard mikone, nemikhahad beravad be sinama*] – *У него болит голова, и ему не хочется идти в кино.*

Приведенные примеры содержат такие глаголы настоящего времени, которые показывают действие в его конкретном проявлении в момент речи, указывают на важность, действительность его в настоящем.

В персидском языке форма настоящего определенного времени имеет более узкое временное значение, чем форма настояще-будущего времени. Она, как было указано выше, обозначает действие, совершающееся в данный момент, сейчас, когда о нем идет речь.

Кроме того, эта форма используется также и при обозначении действия, протекающего на протяжении более длительного времени в настоящем:

[che chiz alan dar madrese mikhooni] – *Чему ты учишься в школе? – Учусь математике.*

[che kar mikoni]? [daram diplom minevisam] – *Что ты делаешь? Я пишу дипломную работу.*

Действие относится к моменту речи, а также к ограниченному периоду до и после этого момента. Эти предложения абсолютно правильны, даже если они произнесены субъектом в момент чтения литературы по теме, сбора материала или написания и правки текста. В момент речи субъект действия может находиться на собрании или даже на отдыхе, и тем не менее следует утверждать, что действие, обозначенное в предложении, происходит в момент речи.

Форма настоящего определенного времени может быть использована для обозначения действия, которое было настоящим относительно со временем, выраженным в главном предложении, т.е. совершалось в тот же момент, особенно в дополнительных придаточных предложениях после глаголов, имеющих одну из форм прошедшего времени:

[ali aval fekr kard ke darad khab mibinad] – *Али сначала подумал, что он видит страшный сон...*

[dar sale hezarohashtsadohashtad dastayofski roye (romane) baradarane karamazof darad kar mikonad] *В 1880 г. Достоевский работает над «Братьями Карамазовыми».*

Такое употребление временных форм глагол носит название переносного.

2. обозначает действие, не ограниченное по своей длительности, постоянное, вневременное (настоящее неактуальное) (Русская грамматика. Том 1. 1980: 630). Настоящее неактуальное не выражает протекания действия в момент речи (действие может относиться к любому времени: настоящему, прошедшему, будущему).

Вневременное значение формы настоящего времени русского глагола академик В. В. Виноградов считает основным: «Обозначение действия, осуществляющегося вне ограничений времени при всяких вообще условиях, обычно постепенно, и вследствие этого как бы присущего, свойственного субъекту, и следует считать основным грамматическим значением формы настоящего времени несовершенного вида. Например: *Нужда пляшет, нужда скачет, нужда песенки поет*» (Виноградов 1972: 449-450).

Однако многочисленные лингвистические работы в определении особенностей настоящего времени глагола содержат указание на соотношенность его с моментом речи, выдвигая это положение как опреде-

ляющий признак настоящего времени и тем самым считают, что в форме настоящего времени основным значением является значение совпадения действия с моментом речи (Бондарко 1971: 75; Русская Грамматика. Том 1 1980: 605).

По справедливому замечанию А.В.Бондарко, «значение настоящего времени момента речи не может быть выведено из значения обобщенного, абстрактного настоящего, так как сущность последнего как раз и заключается в отсутствии конкретного протекания действия в момент речи.

Главным, основным значением формы настоящего несовершенного следует принять значение настоящего актуального» (Бондарко 1971:75). Мы в данной работе придерживаемся точки зрения, высказанной А.В. Бондарко.

Как в русском, так и в персидском языке значение настоящего времени значительно шире там, где имеется обозначение действия постоянного, осуществляющегося при всех условиях, так сказать «вневременного». В таком значении форма настоящего времени очень часто встречается в языке и научных, и художественных произведениях, а также в пословицах, поговорках и загадках.

Снявши голову, по волосам не плачут.

Цыплят по осени считают.

Вневременное значение формы настоящего времени имеет две разновидности. С одной стороны, выражение умения, способности субъекта совершать обозначаемые глаголом действия. Например:

Он славно пишет, переводит.

Он хорошо говорит по-русски.

С другой стороны, выделяется форма настоящего времени, выражающая постоянное свойство субъекта совершать обозначаемое ею действие. В таких случаях мы имеем полный переход от значения действия к значению свойства. Например:

Волга впадает в Каспийское море.

Земля вращается вокруг Солнца.

Лошади кушают овес.

Газы при нагревании расширяются.

Человек рождается и умирает.

Сытый голодного не разумеет.

Рыба плавает.

Птица летает.

Солнце светит.

Вневременное значение глагола в персидском языке выражается формой настояще-будущего времени.

Вневременное значение для выражения понятий, связанных с явлениями природы, присуще как русскому, так и персидскому языку:

Человек дышит легкими, а рыба жабрами.

Земля вращается вокруг своей оси.

День сменяется ночью.

Следующей особенностью форм настоящего времени глагола в обоих сопоставляемых языках является способность их широко применяться для выражения других грамматических времен: будущего и прошедшего. Способностью употребляться для выражения других времен обладают все временные формы глагола, однако не в одинаковой степени. Шире всего эти способности проявляются у форм настоящего и будущего времени глагола. Такое своеобразное употребление принято называть относительным, релятивным. В отличие от прямого, индикативного употребления их в значении «своих» грамматических времен.

«Значение вневременности становится источником и основой употребления форм настоящего времени несовершенного вида в переносных значениях. Действительно, переносное употребление формы настоящего времени, да и других временных форм, придает им большую выразительность и служит сильным стилистическим приемом». (Ярцева 1968: 36).

3. В обоих языках в конкретных условиях процесса речи форма настоящего времени может употребляться в значении будущего времени. Она указывает на такое действие, которое тесно связано с настоящим и совершится в ближайшее время, поэтому формы эти получили название ближайшего будущего. Однако между использованием русской формы настоящего времени в значении будущего и персидской настоящей формой есть существенная разница.

В русском языке для переноса настоящего действия в план будущего времени необходима субъективная убежденность говорящего в том, что будущее действие, представленное формами настоящего времени, непременно совершится. Об этом в частности, В.В.Виноградов говорит так: «...в момент представления, совпадающий с моментом речи, может субъективно реализоваться или показаться осуществляющимся и будущее действие, форма настоящего времени в этом случае выражает готовность действия или потенциальное наличие ближайшего будущего действия» (Виноградов 1972:461).

Если в русском языке использование формы настоящего времени в значении будущего придает речи яркость и выразительность, а следовательно и является определенным стилистическим приемом, то в персидском форма настояще-будущего времени объединяет в себе эти два значения как равноправные. Она может обозначать как действие, совершающееся в настоящем времени, так и действие, относящееся к будущему времени. По существу, это основная общеупотребительная форма будущего времени.

Форма настоящего времени в русском языке при ее употреблении в аспекте будущего, кроме контекста, создающего общую перспективу будущего времени, обычно требует потенциальных указателей, подтверждающих, что действие будет происходить после момента речи, т.е. в будущем:

Сегодня вечером мы идем в кино.

- Представь, тыходишь завтра в институт и твоя фамилия в списках поступивших!

Как видно из примеров, формы настоящего времени употребляются в значении будущего благодаря наличию в тексте специальных временных указателей, создающих план будущего: **завтра, сегодня вечером.**

Сопоставляя формы настоящего времени глагола русского языка с формами настоящего времени в персидском, можно прийти к выводу о том, что в обоих языках в функциях форм настоящего времени отмечается почти полное совпадение.

Однако формы выражения этих значений в данных языках не совпадают: в персидском для выражения действия, совпадающего с моментом речи, употребляется форма настоящего определенного времени, а для выражения не приуроченных к определенному моменту времени действий, закономерно совершающихся, постоянных – форма настоящего-будущего времени.

Глагол настоящего времени в русском языке и форма настоящего-будущего времени в персидском употребляются в значении будущего времени. Однако в русском языке такое употребление носит стилистический характер, тогда как в персидском значение будущего времени для этой формы является закономерным. Так же как и для настоящего. Кроме того, эти формы употребляются в образном повествовании, когда событие, совершившееся в прошлом, для выразительности и красочности переносится в аспект настоящего времени.

Как показывают наблюдения, русской форме настоящего времени со значением действия, совершающегося в момент речи, в персидском языке соответствует сложная аналитическая форма – настоящее определенное время, а во всех остальных значениях – форма настоящего-будущего времени.

Сказанное можно проиллюстрировать следующей схемой:

Значения, выражаемые формой настоящего времени в русском языке	Действие, совпадающее с моментом речи	Действие постоянно совершающееся	Действие как постоянное свойство предмета	Настоящее время в значении будущего времени	Настоящее время в значении прошедшего времени
Соответствующие формы в персидском языке	Настоящее определенное время	Настоящее-будущее время	Настоящее-будущее время	Настоящее-будущее время	Настоящее-будущее время

Литература:

- Аванесов Р.И., Сидоров В.Н. Очерки грамматики русского литературного языка. М., 1945, раздел «Морфология».
- Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. М., 1976.
- Аксаков К.С. Опыт русской грамматики. – Полн. собр. соч. Т.3, ч.2. М., 1880.
- Бондарко А.В. Вид и время русского глагола. М., 1971.
- Бондарко А.В. Категории и разряды славянской функциональной морфологии. (Морфологические категории и лексико-грамматические разряды). – В кн.: Славянское языкознание. VII Международный съезд славистов. Варшава, август 1971 г. М., 1973.
- Бондарко А.В., Буланин Л.Л. Русский глагол., Л., 1967.
- Виноградов В.В. Современный русский язык. Вып. 1., М., 1938.
- Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слова). М-Л., 1947, 2-ое изд. М., 1972.
- Виноградов В.В. О формах слова. – Избр. труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975.
- Виноградов В.В. Вопросы современного русского словообразования. – Избр. труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975.
- Виноградов В.В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии (на материале русского и родственного языков). – Избр. труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975.
- Грамматика современного русского литературного языка М., 1970, §1016-1082.
- Граудина Л.Я. Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Грамматическая правильность русской речи (Опыт частично-стилистического словаря вариантов). М., 1976.
- Грот Я.К. Филологические разыскания. СПб., 1873, с.311 – 429.
- Зализняк А.А. Русское именное словоизменение. М., 1967, § 6.14-6.22.
- Копецкий Л.В. Типы склонения русских существительных мужского рода. – Вопросы языкознания, 1970, № 3.
- Копецкий Л.В. Типы склонения русских существительных среднего рода. – В кн.: Sborník pedagogické fakulty University Karlovy v Praze, 1973. Filologické studie IV.
- Мучник И.П. Грамматические категории глагола и имени в современном русском литературном языке. М., 1971.
- Русская грамматика. М., 1980.
- Ярцева В.Н. Взаимоотношения грамматики и лексики в системе языка // Исследования по общей теории грамматики. М., 1998.

ВИДЫ И РОЛЬ ДОГАДКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Чтение иноязычных текстов является сложной мыслительной деятельностью, коммуникативно-когнитивным умением, основанном на дешифровке и переработке графических символов. Важным компонентом этого умения, первичным этапом понимания являются различные виды догадки. Догадка рассматривается в методической литературе как непосредственное понимание слов и речевых структур, которые не встречались в речевом акте учащихся или встречались в других комбинациях (Воронин, Богданова 1971: 128). В отечественной литературе многочисленные попытки методического обоснования данного вида умения предпринимались в работах, посвященных прежде всего обучению иностранным языкам: английскому языку – исследования М.Л. Колковой, Э.П. Комаровой, Т.М. Ковбасюк, А.С. Левашова, И.С. Михайловой, А.С. Михайлина, Н.Н. Петрушевской, И.Ю. Родионовой и др.; немецкому языку – работы И.И. Богданова, Л.Г. Воронина, О.И. Розова, И.Д. Селистра и др.; французскому языку – исследования З.И. Водонос, М.И. Маркиной, Н.Г. Мокреевой, Л.М. Максимовой, А.И. Шапина и др. Работ, выполненных на материале русского языка как иностранного, явно недостаточно.

На этапе владения иностранным языком процесс угадывания носит интуитивный характер. Все операции, связанные с этим процессом, свернуты и неосознанны. На этапе же овладения иностранным языком операции, связанные с семантизацией языковых и речевых единиц, являются осознанными и развернутыми (Берман 1954, Родионова 1998). Поскольку на этапе овладения языком догадка имеет осознанный характер, то представляется возможным создания специальных упражнений, нацеленных на формирование этого коммуникативного умения. Задания, способствующие формированию и совершенствованию догадки как речевого умения, могут быть, во-первых, организованы в самостоятельное пособие. Во-вторых, такого рода задания могут входить в комплекс упражнений, способствующих развитию навыков чтения, и носить вспомогательный характер (Одинцова 2001).

Несмотря на существование большой литературы, посвященной этой интересной и важной теме, в методической литературе нет однозначного понимания ни самого понятия «догадка», ни объема явлений, составляющих это понятие, ни психолингвистических механизмов, лежащих в основе реализации догадки в процессе чтения текста на иностранном языке. Особого внимания заслуживает проблема, которую условно можно назвать «догадка и разные стратегии чтения».

Как правило, в современной отечественной методической литературе выделяются два вида догадки: языковая и контекстуальная (И.М. Берман, К.И. Крупник, А.С. Михайлин, Н.Н. Петрушевская и др.). Некоторые исследователи выделяют языковую и смысловую догадку (А.С. Левашов, С.А. Жукова), что, на наш взгляд, не представляется убедительным, поскольку любая догадка, и языковая в том числе, связана с пониманием незнакомого слова, словосочетания и предложения, что характеризует ее как догадку смысловую. М.И. Маркина предлагает кроме языковой и контекстуальной догадки выделять смешанный вид догадки. Несколько иную, более дробную классификацию видов догадки находим в зарубежной методической литературе (см., например, П Хэбболдт).

Обычно исследователи, говоря о догадке как речевом умении, необходимым при формировании навыков чтения, имеют в виду процесс угадывания отдельной лексической единицы. Но в процессе чтения на иностранном языке учащемуся приходится строить прогнозы относительно значения не только отдельного, слова, но и целого предложения, а также связного текста.

Если предположить, что механизм вероятного прогнозирования, который лежит в основе осуществления догадки, реализуется на трех уровнях: на уровне отдельной лексической единицы (на уровне слова), на уровне предложения и на уровне текста, то можно предложить иную, несколько отличную от традиционной, классификацию видов догадки: догадку языковую, догадку контекстуально-языковую и контекстуально-дискурсную.

Главной особенностью письменного текста является отсутствие партнера в акте коммуникации и вся информация, заложенная в тексте, передается языковыми средствами: лексическими и грамматическими единицами. Поэтому «только при условии сформированности в сознании обучаемого языковой системы мы можем говорить, что читающий овладел орудием познания ценной и важной информацией» (Серова 1988: 36), и может, если это необходимо, воссоздать сформулированную в тексте мысль¹. В основе языковой и контекстуально-языковой догадки лежит

¹ В методической литературе существует мнение, что в номенклатуру навыков чтения языковые навыки не входят. Это мнение аргументируется тем, что языковые навыки функционируют на основе дискурсивно-аналитических действий. (см., например, Пассов 1977) Е.И. Пассов среди навыков, составляющих умение читать иноязычный текст, выделяет только навыки подсознательного распознавания грамматических форм речи и упреждения синтаксических структур; навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний; навыки подсознательного восприятия и различения графической формы речи (там же: 43). Словоизменение и формообразование и т.п., по его мнению, должны совершаться автоматически, подсознательно. Наверное, рассуждая таким образом, Е.И. Пассов имеет в виду зрелое умение читать текст на иностранном языке, когда чтение не представляет трудностей – ни лексических, ни лексико-грамматических. Однако мы полностью согласны с теми учеными, которые считают, что языковые навыки – «это объективно существующие и функционирующие явления при несовершенном владении иностранным языком, и квалифицировать их можно именно как навыки по многим причинам, важнейшими среди которых

навык читающего переносить знания и умения, полученные в результате лингвистического опыта, в новые обстоятельства. Этот перенос может быть осуществлен при поддержке контекста или с опорой на контекст (контекстуально-языковая догадка) или без участия контекста (языковая догадка).

Чисто языковая догадка осуществляется на отрезке, равному отдельному слову. Языковая догадка реализуется в умении использовать внутренние опоры проблемного слова – известные корни, знакомые словообразовательные элементы, принципы словообразования, межъязыковые параллели и т.д. Обучение языковой догадке, таким образом, предполагает развитие навыка решения языковых, прежде всего словообразовательных, задач. Опираясь на языковую догадку, учащийся строит свои прогнозы относительно значения незнакомого слова.

Догадка по контексту осуществляется на основе смысловых опор, содержащихся в контексте. Контекст, согласно Л.П. Доблаеву (Доблаев 1969), с точки зрения его актуальности для реализации догадки может быть детерминирован (контекст позволяет построить одну смысловую и одну вербальную гипотезу), частично детерминирован (контекст позволяет построить одну смысловую и несколько вербальных гипотез). Третий вид контекста – вероятностный контекст. Этот контекст предполагает несколько смысловых и несколько вербальных гипотез. При составлении упражнений в зависимости от целей обучения, этапа обучения и конкретных задач обучения в учебную практику могут быть вовлечены все три вида контекста.

Контекстуально-языковая догадка – это опознавание лексических и лексико-грамматических явлений на отрезке отдельного предложения или ряда предложений при поддержке контекста или опоре на него.

Как известно, из всех уровней языка приоритетную роль в процессе коммуникации занимает синтаксис, все другие уровни языка принимают участие в коммуникации только с его помощью. И «...чем сложнее мысль, тем больше требуется умения для извлечения ее из форм языка», – писал Л.В. Щерба (Щерба 1985: 26). Незнание синтаксических закономерностей, неумение производить определенные операции с синтаксическими структурами затрудняет процесс чтения. Обучение догадке на уровне предложения предполагает развитие таких операций как трансформацию, преобразование синтаксических структур, их свертывание или развертывание, восстановление пропущенных элементов структуры по определенным ориентирам и т.п. Только на уровне предложения можно развить у учащегося умение за линейным набором отдельных слов увидеть взаимосвязь и взаимозависимость этих слов, умение разглядеть под многообразием поверхностной структуры ее глубинное содержание; умение спрогнозировать содержание отдельного предложения, исходя из языкового опыта.

является наличие в них двух обязательных навыковых компонента: автоматизм и контроль со стороны сознания» (Барышников 1999: 204).

Контекстуально-языковая догадка не ограничивается только синтаксическими построениями. При участии контекста возможно прояснение значения отдельного «проблемного» слова. Как известно, лексика и морфология оцениваются как значимые только при включении слова в состав предложения. Поскольку каждая лексическая единица имеет определенное морфологическое оформление и, включенная в состав предложения, определенные связи с другими словами, угадывание отдельных слов в составе предложения с помощью контекста более точно назвать контекстуально-языковой догадкой, а не просто догадкой контекстуальной, как это принято в методической литературе.

В процессе понимания «проблемных» слов в предложении могут выступать различного рода ориентиры: определения, указания на функции незнакомого слова, отнесенность слова к определенному понятийному ряду, контрастные отношения незнакомого слова с другими словами и т.п. Формирование навыка догадываться о значении слова по его внутренним (языковым) и внешним (контекстуальным) опорам играет ведущую роль в создании потенциального словаря учащегося.

Таким образом, отличительной чертой контекстуально-языковой догадки является учет как языковых, так и контекстуальных факторов, необходимых для понимания отдельного слова или определенного языкового явления.

И, наконец, под контекстуально-дискурсивной догадкой мы понимаем догадку, которая осуществляется на материале текста и не связана с узнаванием отдельного слова или отдельной синтаксической структуры. В основе контекстуально-дискурсивной догадки лежат смысловые ориентиры, связанные с пониманием текста. Прогнозирование на уровне текста позволяет учащемуся выдвигать гипотезы относительно содержания текста. Эти гипотезы могут иметь неоднозначный характер, что стимулирует процесс чтения. Таким образом, вероятностное прогнозирование на уровне текста позволяет осуществить активный поиск и предугадать вероятное развитие текста, т.е. облегчает и ускоряет процессы восприятия и понимания (Леонтьев 1975: 72-76). Поскольку любой вид догадки – это интуиция, основанная на опыте (Маркина 1987), при составлении методик обучения догадке по контексту (контекстуально-языковой и контекстуально-дискурсивной виды догадки) необходимо выделение опор, на основе которых осуществляется механизм прогнозирования. Опоры здесь могут быть внутренние, содержащиеся в контексте, и внешние – практический, социокультурный и страноведческий опыт учащихся, степень знакомства с предлагаемой темой и т.д.

Ниже приводятся некоторые типы заданий, способствующих формированию контекстуально-дискурсивной догадке.

Прочитайте заглавие текста. Как вы думаете, о чем пойдет речь в тексте.

Прочитайте ряд слов, взятых из текста. Скажите, о чем пойдет речь в тексте.

Прочитайте ряд слов, взятых из текста. Сгруппируйте их по темам. Скажите, какие темы будут затронуты в тексте.

Прочитайте ряд слов, взятых из текста. Сгруппируйте их по темам. Выделите основную и вспомогательные темы. Скажите, какие темы могут быть еще затронуты в тексте.

Прочитайте первый абзац из текста. Предложите свой вариант продолжения текста.

Прочитайте первый абзац текста. Скажите, какие темы могут быть затронуты дальше.

Прочитайте текст. Предложите свой вариант его завершения.

Как уже говорилось на стадии овладения языком догадка имеет осознанный характер. Формирование умения догадываться о значении слова, предложения, умения прогнозировать содержание текста возможно, если у учащегося развито аналитическое мышление, ибо догадка есть свернутый процесс познания, когда пропущены отдельные звенья логического действия, приводящего к умозаключению, и мы имеем дело с готовым результатом. Принцип активного мышления предполагает развитие и совершенствование ряда логических операций, когда одно действие влечет за собой осуществление другого действия, когда последующее действие предопределяется предыдущим и т.д. В упражнениях, нацеленных на активизацию мыслительной деятельности учащегося, способствующих формированию догадки, эти действия должны быть максимально конкретизированы. Особое внимание при составлении упражнений должно быть обращено на формулировки заданий, поскольку учащийся должен был ориентирован не только на прием информации, содержащейся в упражнении, но и на мыслительные операции, которые он должен проделать с этой информацией. Формулировки заданий должны быть максимально точными и корректными. К сожалению, в современной отечественной учебной литературе по РКИ упражнения, активизирующие аналитическое мышление учащихся на русском языке, редкость. Не выработан и мета-язык, позволяющий вводить такого рода задания. Иногда формулировки оказываются сложнее самого упражнения. Все это ведет к необходимости дальнейшей разработки названной методической проблемы – обучение разным видам догадки на русском языке.

Ниже приводится ряд упражнений, способных активизировать аналитическое мышление, что способствует развитию догадки, как коммуникативно-когнитивного умения, что в свою очередь помогает развитию навыка чтения. Эти задания могут быть использованы прежде всего при аспектном обучении чтению, как виду речевой деятельности.

Читайте слова. Каждая группа слов содержит слово, которое передает основную идею. Подчеркните это слово. Например:

пудель / собака / щенок

политик / лидер / президент

Читайте слова. Вычеркивайте слова, которые, по вашему мнению, не входят в одну семантическую группу. Например:

столовая / кафе / ресторан / кухня
художник / моряк / писатель / архитектор

приказывать / думать / советовать / требовать
посылать / получать / слушать / отправлять

пыльные окна / грязные окна / старые окна / чистые окна
глупый рассказ / веселый рассказ / грустный рассказ /
смешной рассказ

Читайте слова (1). Эти слова обозначают определенную тему. Выберите из слов, приводимых ниже (2), слова, которые могут раскрыть каждую тему. Например:

(1) война / праздник / университет

(2) кровь, двойка, гости, слезы, смерть, подарки, конспекты, елка, лекции

Читайте слова. Отмечайте слова, которые вы ассоциируете с выделенными словами. Например:

магазин – покупать, болеть, продавать, советовать
комната – мебель, стол, дождь, часы

Читайте предложения и слова после каждого предложения. а) Выписывайте слова, которые по лексическому объему равны выделенному слову в предложении; б) выписывайте слова, которые по лексическому объему меньше выделенного слова в предложении. Например:

Мама волнуется.

не спит ночами / нервничает / плачет / пьет лекарства / переживает

В каждой группе предложений содержится предложение, выражающее основную идею. Подчеркните это предложение. Например:

В Новый год вся семья собирается вместе. Новый год – мой любимый праздник. Я люблю встречать Новый год дома.

Читайте предложения. Эти предложения даны не в логической последовательности. Поставьте предложения в нужной логической последовательности. Например:

1. До университета я еду на автобусе.
2. Университет находится далеко от моего дома.
3. Я учусь в университете.
4. Автобусы ходят редко, поэтому я выхожу из дома рано.

Литература:

- Барышников Т.А. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский язык как иностранный, средняя школа). Диссертация, Пятигорск, 1999.
- Берман И.М. Методика обучения лексике английского языка на старшей ступени специальных учебных заведений. АКД, М., 1954.
- Воронин Л.Г., Богданова И.И. Догадка и ее физиологические механизмы // Новые исследования в психологии и возрастные физиологии. М., 1971, № 2.
- Доблаев Л.П. Понимание незнакомых слов. Вопросы психологии. 1969. № 5.
- Леонтьев А.А. Мыслительный принцип в усвоении иностранных языков. Иностранные языки в школе. 1975, № 5.
- Маркина М.И. Обучение языковой и контекстуальной догадке при чтении в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка средней школы (на материале французского языка). АКД, М., 1987.
- Одинцова И.В. Он и она // Пособие по развитию навыков чтения и устной речи. М., 2001. В этом пособии, посвященном развитию навыков информативного и просмотрового чтения, разработана серия упражнений, обучающих разным видам догадки.
- Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранному языку. М., 1977.
- Родионова И.Ю. Методика формирования пассивного словаря студентов старших курсов испанского отделения при чтении художественных текстов на английском языке. АКД, СПб, 1998.
- Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения иноязычному чтению в вузе. Свердловск. 1988.
- Щерба Л.В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Л., т. 1, 1985.

ТРИ КОМПОНЕНТА ИНЖЕНЕРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

1. Текст и дискурс как лингводидактическая проблема

Традиционно методика обучения РКИ уделяла большое внимание обучению на примерах определенных типов текстов. Классические типологии были даны О.Д. Митрофановой, Н.А. Метс и др. В последних исследованиях по обучению иностранным языкам эти тексты принято анализировать не как статичное явление, а в их развитии, динамике. Данный подход, именуемый дискурсивным и характеризующийся современными взглядами на природу речевой коммуникации, принципы и категории ее анализа, базируется на новой онтологии – так называемой «онтологии Выготского». В рамках данного подхода используют дискурсивный анализ (анализ дискурса, дискурс-анализ, *discourse analysis*, *Diskursanalyse*) – определенную процедуру исследования, при которой поиск эквивалентов проводится главным образом не на языковом уровне, а на уровне дискурсов, то есть выявляются как вербальные компоненты, так и прагматические, экстралингвистические факторы.

В связи с этим наряду с термином «текст» получил широкое распространение и новое толкование термин «дискурс», имеющий давнюю историю употребления в литературе. Еще Декарт с 1730 году сформулировал рационалистические основы своей философии в работе «Рассуждения о методе для хорошего направления разума и отыскания истины в науках», которая в оригинале имеет название “*Discours de la méthode de bien conduire sa raison*”.

В современной науке понятие «дискурс» изучается разными дисциплинами (прагмалингвистика, прагмастилистика, лингвистическая семантика, теория коммуникации, грамматическая стилистика, лингвистика текста, грамматика текста) и междисциплинарными направлениями (психолингвистика, социолингвистика, когнитивная лингвистика) и потому многозначно.

Приоритет в описании дискурса на современном этапе принадлежит Т.А. ван Дейку: «Дискурс – это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» [Дейк Т.А. ван. 1989: 312; Дейк Т.А. ван. 1994: 169-217]. Текст в динамике, как процесс порождения, восприятия, интерпретации – это дискурс. Понятие дискурса в таком расширительном смысле слова – сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, и не собственно языковые факторы (экстралингвистические) – знания о мире, целях, установке, адресате, необходимые для понимания и интерпретации текста.

Но при этом отмечают, что сам термин «сколь популярен, столь и малоопределён», а его «понимание колеблется от вида речевой коммуникации, предполагающего рациональное критическое рассмотрение ценностей, норм и правил социальной жизни (Ю. Хабермас), до общения, характеризуемого как реализация определенных дискурсивных практик (М. Фуко), от почти синонимичного терминам речь, поток речи, сложное синтаксическое целое, сверхфразовое единство и даже текст до определенного типа ментальности (Н.Д. Арутюнова)» и т.д. [Красных В.В. 1998: 190].

Во французском словоупотреблении понятие «дискурс» имеет широкий спектр значений: от свободной беседы и рассуждения до методически выверенной философской речи.

В немецкоязычном словоупотреблении «дискурс» – подчиненное понятие по отношению к понятию диалога. Дискурс – это диалог, ведущийся с помощью аргументов; это форма коммуникации, при которой сталкиваются различные высказывания, содержащие притязания на общезначимость (Ю. Хабермас и Г. Апель).

Наиболее точным определением отечественного языкознания можно назвать определение В.З. Демьянкова: «Discours – дискурс, произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения или независимой части предложения. Часто, но не всегда, концентрируется вокруг некоторого опорного концепта; создает общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки и т.п., определяясь не столько последовательностью предложений, сколько тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который «строится» по ходу развертывания дискурса, – это точка зрения «этнографии речи»... Исходная структура для дискурса имеет вид последовательности элементарных пропозиций, связанных между собой логическими отношениями конъюнкции, дизъюнкции и т.п. Элементы дискурса: излагаемые события, их участники, перформативная информация и «не-события», то есть: а) обстоятельства, сопровождающие события; б) фон, поясняющий события; в) оценка участников события; г) информация, соотносящая дискурс с событиями» [Демьянков В.З. 1982: 7].

Наиболее общей трактовкой последнего времени в области методики обучения иностранным языкам можно считать понимание дискурса как вербализированной речемыслительной деятельности, включающей в себя, помимо собственно лингвистических, и нелингвистические факторы, то есть дискурс понимается как совокупность процесса и результата. В связи с этим понятие дискурса трактуется обычно в двух плоскостях: а) дискурс как текст, актуализируемый в определенных условиях и б) дискурс как дискурсивная практика [Миронова Н.Н. 1997: 12]. И хотя вопрос о соотношении текста и дискурса является спорным [Арутюнова Н.Д. 1990: 136-137; Кубрякова Е.С. 1997: 15-26], общепринятым стало мнение, что понятие «дискурс» включает в себя характеристики экстралингвистического плана и потому намного шире понятия «текст». Более того, поскольку «вербализованная речемыслительная деятельность (дискурс как

процесс) проявляет себя в совокупности текстов, порожденных в процессе коммуникации (дискурс как результат)», то «текст предстаёт как выделяемая в дискурсе единица» [Кулибина Н.В. 2000: 116].

В современной научной литературе все чаще упоминаются различные виды дискурсов: практический, критический, этический, юридический (Ю. Хабермас); политический (Баранов А.Н., Караулов Ю.Н.); военный, педагогический (Райнер); научный дискурс, в котором происходит устранение ученого как адресанта ради объективности изложения (Р.Барт). Существуют различные классификации дискурсов, выделяемые по различным принципам: интердискурс и специальные дискурсы (В. Ляберт), общий дискурс и частные дискурсы, этнические дискурсы, аргументативный и оценочный дискурсы, а также диалогический и монологический дискурсы [Миронова Н.Н. 1997: 41-50].

Многие исследователи разграничивают, с одной стороны, национальные дискурсы, с другой стороны – в рамках одного национального дискурса выделяют некоторые «модификации», определенным образом адаптированные в соответствии с той сферой, в которой они функционируют. По данной концепции предлагается в ряду других рассматривать *русский дискурс* как «вербализованную речемыслительную деятельность, включающую в себя как лингвистические, так и экстралингвистические компоненты и осуществляемую на русском языке представителями русского национально-лингво-культурного сообщества» [Красных В.В. 1998: 190].

Несмотря на столь недолгое время существования, терминологическая проблема о соотношении текста и дискурса обсуждается в научной и методической литературе последних лет достаточно активно. Значительный итог данной дискуссии подводится Ю.Е. Прохоровым, полагающим, что «...основная работа по описанию разных взглядов на текст и на дискурс, а также их взаимосвязь, уже в той или иной степени проделана авторами многих исследований последних лет. Поэтому интереснее <...> сопоставить эти обобщения, а не частные определения...» [Прохоров Ю.Е. 2003: 10].

Из подробной цитации автором доминирующих точек зрения различных исследователей на данную проблему, можно выделить следующие:

- письменный текст vs устный дискурс;
- текст как монолог – дискурс как диалог;
- текст шлюс ситуации = дискурс;
- текст как продукт – дискурс как процесс;
- текст-потенциал (инь) – дискурс – реализация потенциала в речевой деятельности (ян) (там же, С.11-35).

Ю.Е. Прохоров рассматривает оппозицию «текст – дискурс» как бы сверху, с более высокого уровня – коммуникации, что позволяет ему сформулировать свое видение данных ее компонентов: «реальная коммуникация содержит три не сливаемые, но и не расторгимые составляющие: фигуру действительности, в сфере которой и на основаниях которой она осуществляется; текст – обеспечивающий ее содержательно-языковую

основу (так как текст во всех его проявлениях, даже в «образе» неотрывен от языка) и дискурс – обеспечивающий содержательно-речевую основу (собственно вербальную – и, обычно, с невербальными компонентами). Можно, безусловно, говорить о некотором примате фигуры действительности (вот где и проявляется социально-историческая детерминированность всей коммуникации и двух других ее фигур!). Но при этом все три составляющие находятся в динамическом взаимосоответствии: изменение действительности влечет за собой изменение текста и дискурса; появление новых текстов о том же аспекте действительности приводит к вероятности вариативности дискурса; реализация другого дискурса в коммуникации заставляет ее участников обращаться к другим текстам и иной оценке фигуры действительности и т.д.» (там же, С.37).

2. Три компонента коммуникации

На основании данного ракурса рассмотрения, Ю.Е. Прохоров дает свою трактовку трех компонентов коммуникации:

«Экстравертивная фигура коммуникации – дискурс: совокупность вербальных форм практики организации и оформления содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности.

Интровертивная фигура коммуникации – текст: совокупность правил лингвистической и экстралингвистической организации содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности.

Материальная фигура коммуникации – действительность: совокупность материальных условий осуществления коммуникации представителей данной лингвокультурной общности» (там же, С.38).

Автор проводит остроумную аналогию данного конструкта с голограммой, имеющей в качестве сущностных характеристик: а) интерференцию (наложение, приводящее к усилению или ослаблению): при изменении качества и/или объема имплицитной (текстовой) информации изменяется и дискурс, а при потребности изменения цели дискурса усиливается или ослабляется роль текстовой составляющей коммуникации; б) необходимость взаимосвязи всех трех элементов коммуникации и для кодирования информации, и для распознавания объектов (там же, С.39).

Таким образом, по мнению Ю.Е. Прохорова, «структура коммуникации содержит три взаимосвязанных составляющих, находящихся в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии: интровертивную фигуру – текст, экстравертивную фигуру – дискурс, реальную фигуру – действительность ситуации общения» (там же, С.50). При этом интровертивная фигура коммуникации – текст – может существовать в коммуникации в различных состояниях: реальный текст – латентный текст – квазитекст – виртуальный текст (там же, С.59). Аналогичным образом и экстравертивная фигура может быть представлена следующими типами: реальный дискурс – латентный дискурс – квазидискурс – виртуальный дискурс (там же, С.73). Обращение к аналогичному рассмотрению третьей составляющей коммуникации – фигуры действительности – также позволяет разде-

лить ее на четыре вида существования: реальная действительность – латентная действительность – квазидействительность – виртуальная действительность (там же, С.73-74).

Данная концепция представляется нам крайне плодотворной при анализе научной коммуникации и, в частности, инженерной учебно-научной коммуникации. Попытаемся сделать проекцию данной «голограммы» на сферу инженерной рече-когнитивной деятельности.

Следует оговориться, что в данной работе нас будут интересовать структурно-образовательные компоненты данного вида коммуникации.

3. Понятие коммуникации

В лингводидактике и методике преподавания РКИ коммуникацию традиционно соотносят со сферой речевого общения. Но в общении инженеров между собой широко представлены и невербальные компоненты: формулы, чертежи, схемы, графики и т.п. В данной ситуации имеет смысл рассматривать коммуникацию в более широком, не только речевом, смысле этого слова.

Коммуникация сегодня – междисциплинарное явление. Разные типы наук направлены на разные объекты в самом процессе коммуникации. Если теория литературы делает акцент на коммуникаторе (авторе), то прикладные коммуникации сориентированы на потребителя информации. Новое направление науки – *теория коммуникации* – объединяет эти направления в единое целое.

Статус наук коммуникативного цикла непрерывно возрастает. Специалисты отмечают, что в современных условиях резко изменилось отношение к коммуникации. Новый информационный мир по-иному выстраивает свои приоритеты. После эпохи доминирования монологической коммуникации наступила эпоха диалогичности, многоголосия, полифонии. «Новое коммуникативное пространство порождается равноценными независимыми друг от друга участниками <...> Перед обществом возникает новая задача – как объединить в *единые типы поведения* социальные группы с автономным поведением...» [Почепцов Г.Г. 2001: 11].

В теории коммуникации под коммуникацией понимают «процессы *перекодировки вербальной в невербальную и невербальной в вербальные сферы*», поскольку исторически коммуникацией было именно принуждение другого к выполнению того или иного действия. Таким образом, «для коммуникации существенен переход от говорения Одного к действиям Другого» (там же С.14). Это цепь передачи значений между двумя автономными системами, к числу которых принадлежат и социум, и отдельный человек, поскольку для всех *коммуникативных систем* характерно несовпадение “входа” и “выхода”. При этом «в стандартном коммуникативном акте важны именно *невербальные реакции* на сообщение», они наиболее значимы. Рассматривая коммуникацию как *процесс обмена сигналами*, систему связи между этими сигналами определяют как *код*. «Каждая точка плана содержания имеет соответствие на плане выражения», что позволяет осуществлять обмен в физическом пространстве по

сути не физическими величинами. Считая коммуникацию *перекодированной вербальной в невербальное*, письменность при таком подходе рассматривают как обратный процесс: *перекодировку* невербальных характеристик в вербальные. Кроме того, коммуникацию рассматривают как *«интенсификацию»* имеющихся коммуникативных интенций, перевод их в более технологическую форму, под которой понимают достижение прогнозируемого результата в отличие от случайного процесса» [Почепцов Г.Г. 2001: 15-19].

В рамках изучения коммуникации возможно построение разного рода моделей, которые соответствуют поставленным перед исследователями задачам. Поскольку сложность самого объекта требует применения методов и инструментария ряда гуманитарных наук, характерным для данной области становится ее принципиально междисциплинарный характер. Анализ коммуникации активно осуществляется на стыке с психологией и социологией, где были открыты многие интересные модели коммуникации, на сегодня задающие парадигму современных научных подходов [Почепцов Г.Г. 2001: 45].

На основании анализа факторов, влияющих на процесс коммуникации, задавая его форму и содержание, выделяют следующий ряд параметров. Фактор коммуникатора задает цели и задачи; фактор целевой аудитории определяет интересы адресата; фактор канала коммуникации задает стандарты. Особенно важным для коммуникатора отмечается «фактор аудитории, знание ее модели мира», который все еще недооценивается (там же, С.39). Незнание особенностей коммуникации может приводить к неэффективной коммуникации.

4. Понятие инженерной коммуникации

Факторы, влияющие на выбор *речевого кода* в процессе коммуникации, подчинены правилам существования социальной системы, частью которой являются участники коммуникации. Эти правила, в свою очередь, не являются эксплицитными и направляют методы поддержания коммуникативных норм в социуме.

Основными параметрами выбора речевого кода общения в инженерной коммуникации являются *диастратические* – то есть коррелирующие с социальным статусом и социальными группами.

По нашей концепции, любая коммуникация между квалифицированными инженерами в рамках их профессиональной специфики, как письменная, так и устная, как активная, так и пассивная, является *аутентичной* [Авдеева, Васильева, Левина 2001:55]. «Если для анализа релевантным оказывается вхождение личности в определенный социум, то *моносоциумная коммуникация*, понимаемая как общение членов одного социума, может быть противопоставлена *межсоциумной коммуникации*, понимаемой как общение представителей разных социумов» [Красных В.В. 1998: 164].

Таким образом, под *аутентичной коммуникацией* в сфере инженерной деятельности, или *инженерной коммуникацией* мы понимаем мо-

носоциумную коммуникацию в рамках узкой группы инженерного социума, между двумя или несколькими инженерами, имеющую свою специфику на ментальном и языковом уровнях и предназначенную для обслуживания сферы инженерной деятельности.

По мнению О.Д. Митрофановой, основная преграда на пути общения «*посвященных*» и «*непосвященных*» состоит не в узкоспециальной терминологии, символах и формулах, а в «особой манере ученых выражать свои мысли», и специфические стиливые черты научно-технической прозы «*правомерно увязывать с типом* научного человеческого мышления, который не только отражает, но и творит мир, творит по-своему в разные эпохи, в разных коллективах» [Митрофанова О.Д. 1974: 341-345].

Когда мы сталкиваемся с фиксированными речевыми актами представителей из разных социальных групп – «врач – пациент», «журналист – читатель», «преподаватель русского языка – преподаватель профилирующей дисциплины», то это уже речевые акты без профессионального «кодирования» языка, «язык для профанов».

Рассматривая под этим углом проблему отбора текстов при обучении РКИ, мы пересматриваем классификацию подстилей научно-технического стиля речи [Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Левина Г.М., 2001: 55-62], по которой отечественная наука традиционно делила данное «функционально-стилистическое единство» (термин Митрофановой) на три подстиля: академический, учебно-научный и научно-популярный.

С позиции социокультурного аспекта коммуникации, связанного с соотношением участников общения в рамках «свой – чужой», исследователи выделяют четыре оппозиции: 1) «свое для своих»; 2) «чужое для своих»; 3) «свое для чужих»; 4) «чужое для чужих» [Николаева Т.М. 1972: 24-30]. Исходя из концепции аутентичности как моносоциумной коммуникации, научно-популярный, или научно-публицистический подстиль нельзя причислить к первым двум, так как он не является моностилистическим, «своим для своих», то есть аутентичным для данного контингента. Научно-популярный подстиль ориентирован на неспециалистов и написан на «языке для профанов» – «свое для чужих».

5. Компоненты инженерной коммуникации

Рассматривая аутентичную коммуникацию в сфере инженерной деятельности исходя из концепции Ю.Е. Прохорова, мы также можем отметить три ее компонента: «*инженерный дискурс*» (Гипотеза о выделении из специальных «инженерного дискурса» (в целях обучения РКИ) отражена в [Авдеева И.Б. 2000: 36], «*инженерный текст*» (Понятие «инженерный текст» как текст типового содержания введен нами в [Авдеева И.Б. 1997: 257] и «*инженерную действительность*».

Будучи «совокупностью вербальных форм практики организации и оформления содержания коммуникации» представителей инженерного социума, *инженерный дискурс* может базироваться прежде всего на ментальных предпочтениях его носителей/создателей, что соотносится с *когнитивным уровнем* «языковой личности инженера». *Текст* как «совокупность правил лингвистической и экстралингвистической организации

содержания коммуникации» представителей инженерного социума про-
является на *лингвистическом уровне* «языковой личности инженера».

Если рассматривать сферу инженерной деятельности в широком
смысле этого слова, а инженерную коммуникацию – как общение специа-
листов между собой, общение «посвященных» (термин О.Д. Митрофанов-
вой), то «действительность» в таком контексте будет существовать не как
«совокупность материальных условий осуществления коммуникации», а
в рамках того «*образа мира*», который сформирован в сознании специа-
листа-инженера. Это профессиональное мировидение всех членов инже-
нерного социума соотносится прежде всего с профессиональным, то есть
прагматическим уровнем «языковой личности инженера».

Установлено, что большинство результатов, полученных в когни-
тивной психологии, утверждают, что у любого специалиста формальные
знания о мире (в том числе о предметной области, где он является экс-
пертом) и его личный поведенческий опыт не могут существовать изо-
лировано, а образуют целостную стабильную структуру [Воинов А.,
Гаврилова Т. 1994: 5-13]. В западной литературе за этой структурой за-
крепились название «*модель (или картина) мира*». В отечественной пси-
хологии данное явление обозначается как «*образ мира*» (Леонтьев А.Н.,
Смирнов Т.А., Климов Е.А.).

Изучение «*модели мира*» человека является задачей когнитивной
психологии, психосемантики и прочих родственных дисциплин. В данной
области принято говорить о некоем континууме знаний и опыта, деталь-
ность градации которого может зависеть от конкретной задачи [Гаврило-
ва Т.А., Хорошевич В.Ф. 2000: 171].

Принципиальной характеристикой модели является *латентность*
ее структуры. Она не дана человеку – ее носителю – в интроспекции, а
присутствует на неосознаваемом уровне, часто никак не отмеченном на
поверхности вербального сознания. Данный феномен – действительность
в рамках инженерного «*образа мира*» – может быть охарактеризован как
«*коллективное инженерное бессознательное*».

Учитывая, что и самому инженеру подчас сложно это сформулиро-
вать на вербальном уровне, попытаемся воссоздать *сознательную со-
ставляющую* «*модели мира*» инженера глазами филолога.

Если исходить из данной позиции, то любое «*инженерное*» произве-
дение, в котором реализуется коммуникация специалистов-
инженеров/будущих инженеров, основано на той действительности и
происходит в рамках той действительности, которую воссоздает автор-
инженер на уровне своего знания и представления об этой действитель-
ности, общей для всех специалистов-инженеров – некой инженерной
«*квазидействительности*».

О.Д. Митрофанова еще 30 лет назад отмечала, что в научно-
техническом языке гораздо отчетливее просматриваются связи между
уровнем действительности (фактов), понятиями и языком [Митрофанов-
ва О.Д., 1974: 347], а для понимания специального, научного текста необ-

ходимо не знание синтаксиса конкретного языка, а принадлежность к «*профессиональной касте*» [Митрофанова О.Д., 1974: 261].

Если разделить все дисциплины, входящие в инженерный профиль, на три уровня: естественно-научный цикл, фундаментальные и узкопрофильные инженерные науки, то описание естественнонаучных законов природы, на которых основаны расчеты всех инженерных сооружений, – это описание *латентной* действительности, часто не видимой, но, безусловно, существующей в какой-то параллельной плоскости. Описание так называемых идеальных объектов – это обращение к *виртуальной* действительности, еще не существующей, но созданной в инженерном воображении. И только завершающий этап – создание реальной технической машины – это фрагмент *реальной* действительности, «здесь и сейчас».

Кроме того, вся «действительность» инженерной деятельности пронизана профессиональной информацией, базирующейся на предметной области инженера, то есть расположена на так называемом поле знаний – общей для всех инженеров базы знаний (фундаментальных и технических наук). Количество усвоенной информации влечет качественные изменения в сознании будущего инженера и позволяет ему стать *специалистом* в юридическом смысле этого слова, так как после изучения заключительной базовой дисциплины, завершающей цикла фундаментальных наук (теория механизмов и машин), учащийся официально причисляется к «касте» инженеров.

С данных позиций, вся совокупность вербальных форм практики организации и оформления коммуникации специалистов-инженеров – общепрофессиональный «квазидискурс» в различных произведениях может быть представлен разными фрагментами. В качестве таких фрагментов целесообразно выделить дисциплины, включенные в систему образования инженерного профиля (по М. Фуко).

Отечественный ученый Ю.С. Степанов также понимает дискурс как «язык в языке», но представленный в виде особой социальной данности <...> Дискурс существует прежде всего и главным образом в текстах, но таких, за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика – в конечном счете – *особый мир* <...> Это – «возможный (альтернативный) мир» в полном смысле этого логико-философского термина. Каждый дискурс – это «один из возможных миров» [Степанов Ю.С. 1998: 676].

При этом дискурсы «сопромат» или «теоретическая механика», будучи зафиксированы в учебниках разными авторами, могут реализовываться таким образом в различных реальных параллельных текстах. Прочитав и изучив этот учебник, то есть на основании пассивной коммуникации, студент может на базе данного дискурса создать новый, в меру своих знаний фигуры действительности и понимания интровертивной фигуры коммуникации, реальный дискурс, реализуемый в реальной коммуникации – при сдаче экзамена по данной дисциплине. Если же он еще не изучил или освоил не до конца данную дисциплину, он создает свой собственный, отличный от реального *виртуальный* дискурс. На старших кур-

сах при расчете курсовой работы данный дискурс будет *латентным*, то есть косвенно присутствующим при выполнении проекта.

Кроме того, дискурс «сопромат» может реализовываться в реальных письменных текстах конспектов лекций, домашних заданий, учебных пособий и в устных текстах лабораторных работ, бесед с преподавателями и обсуждения с соучениками. При этом сформированный в результате осмысления всего материала текст является «*квазитекстом*» сопромата. А еще не сформированный, находящийся на стадии освоения, лишь частично соотносящийся с реальным текстом, можно считать *латентным*, то есть имеющим место, но во многом скрытом для самого участника пассивной коммуникации. Ученик же первого курса только слышал о сопромате, для него это *виртуальный* текст.

В свете данных рассуждений можно предположить, что только носитель инженерного «образа мира» может продуцировать инженерные дискурсы и тексты. Преподаватель же РКИ никак не может «обучать» его русскому инженерному дискурсу, что является приоритетом преподавателей специальных дисциплин, а может лишь обучать видам устной и письменной коммуникации на образцах аутентичных текстов в рамках данной специальности.

Инженерный дискурс для преподавателя РКИ – всегда латентный дискурс, реальными для него являются только тексты – интровертивные продукты коммуникации носителей инженерного «образа мира» – с их «особой грамматикой, особым лексиконом, особыми правилами словоупотребления и синтаксиса» (по Ю.С. Степанову).

Конечно, можно воссоздать свой инженерный дискурс, но он будет виртуальным, созданным в воображении филолога и лишь частично совпадать с реальным инженерным дискурсом.

Литература:

Авдеева И.Б. Архитектоника инженерного текста как объект описания подязыка специальности и как объект обучения ему. Дис. на соискание ученой степени канд.пед.наук.-М.: ИРЯП.-1997.

Авдеева И.Б. Ориентация на когнитивный стиль при обучении русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля.// Мир русского слова: научно-методический журнал.-М.: РОПРЯЛ 2000. № 3. – С.33-41.

Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Левина Г.М. Рассуждения об аутентичности в методике обучения иностранных учащихся инженерного профиля.// Мир русского слова: научно-методический журнал.-М.: РОПРЯЛ 2001. № 4. С.55-62.

Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь.- М.: Сов. Энциклопедия, 1990.- С.136-137.

Воннов А., Гаврилова Т. Инженерия знаний и психосемантика: Об одном подходе к выявлению глубинных знаний // Известия РАН. Техническая кибернетика.- 1994.-№ 5.-С.5-13

Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф. Базы знаний интеллектуальных систем.-СПб: Питер 2000. – 384 с.

Демьянков В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста // Методы анализа текста.-Вып.2.-Тетради новых терминов, 39.-М.: ВЦП,1982.- 90 с.

Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация // Пер. с англ. Сост. В.В.Петров; под ред. В.И.Герасимова.-Вступ. ст. Ю.Р. Караулова и В.В.Петрова.-М.:Прогресс, 1989.-312 С.

Дейк Т.А. ван. Критический анализ дискурса // Пер. с англ. перевод и лингвистика текста. Translation and Text Linguistics.-М.-Совместное изд. ВЦП и кафедры русского языка Маастрихтского ин-та переводчиков.-1994.-С.169-217.

Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность.-М., 1998.-270 с.

Кубрякова Е.С. Виды пространств текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время / Материалы научной конференции / Под ред. проф. Е.С.Кубряковой и проф.О.А.Александровой.- М.: Диалог-МГУ, 1997.-С.15-26.

Кулибина Н.В. Художественный текст глазами преподавателя РКИ // Линводидактический поиск на рубеже веков.-М., 2000, С.116.

Миронова Н.Н. Политический дискурс VS. Оценочный дискурс / Политический дискурс в России // Материалы рабочего совещания 30 марта 1997 г. // Под ред. Ю.А.Сорокина.В.Н.Базылева.-М., Институт языкознания РАН, Высшие молодежные курсы, 1997.-С.41-50.

Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы как функционально-стилевое единство. Дис. на соискание ученой степени доктора.фил.наук.- М.: 1974.

Николаева Т.М. Жест и мимика.-М., 1972.-С.24-30.

Почепцов Г.Г. Теория коммуникации.-М.: «Ваклер», 2001.

Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. РКИ. – М.:ГИРЯ им. А.С. Пушкина. -2003.

Степанов Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка.-М.: «Языки русской культуры», 1998.-784 с.

**К ПРОБЛЕМЕ ПОСТРОЕНИЯ ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ
МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ (на материале преподавания РКИ)**

Межличностное взаимодействие преподавателя русского языка и иностранного студента, принадлежащих к разным этносоциокультурным языковым общностям и различающихся по возрасту, социальному положению и индивидуальному опыту, – многоплановая деятельность, формирующаяся и развивающаяся в пространстве пяти координат: личность, язык, культура, общение, образование. Поэтому в задачу преподавателя, являющегося инициатором и главной движущей силой образовательного процесса, входит не только передача определенной суммы знаний, умений и навыков, обеспечивающих «присвоение» (А.Н.Леонтьев) нового языка, но и удовлетворение важнейших потребностей человека в общении и эволюции, в раскрытии заложенных в нем возможностей.

Общение преподавателя и иностранного учащегося создает благоприятный эмоциональный фон всей учебной деятельности и выступает как ее содержательная характеристика, свидетельствуя о преодолении различного рода барьеров, среди которых назовем прежде всего языковой, коммуникативный, социально-перцептивный, смысловой и интерактивный. Если же взаимодействие с преподавателем остается затрудненным, у студента нередко возникают эмоциональная напряженность и общая неудовлетворенность занятиями, что может привести к конфликтным, стрессовым ситуациям, актуализирующим у него механизмы психологической защиты. Поэтому преподаватель русского языка должен уделять особое внимание этическому, психологическому и лингвистическому аспектам взаимодействия со студентом, понимая, что именно общение «в своей исходной внешней форме, в форме совместной деятельности или в форме общения речевого или даже только мысленного составляет необходимое и специфическое условие развития человека в обществе» (Леонтьев 1981: 422).

Феномен межличностного общения становится еще более сложным, когда речь идет о «вхождении» студентов в русскую культуру. На начальном этапе обучения последнее как правило ограничивается поверхностным ознакомлением с отдельными «фактами культуры» и запоминанием некоторых данных биографического характера. При этом если студенту все же удастся преодолеть огромный лингвокультурологический, этико-эстетический и так называемый пространственно-временной барьеры, отделяющие современного человека от памятника культуры, то это свидетельствует о подлинном даре преподавателя и прежде всего о его даре общения. Полностью разделяя позицию М.С.Кагана, отметим, что духовные и культурные ценности передаются «только в процессе общения, благодаря

искреннему, откровенному, правдивому, исповедальному самораскрытию того, кто обладает ценностями, тому, у кого они еще не сформировались и кто может их впитать в себя, если он любит и ценит старшего друга» (Каган 1988: 197). Взаимодействие обучающего и обучаемого иногда осложняется и в плане целеполагания и выбора эффективных средств: студент может не принимать предложенный стиль совместной учебной деятельности, предпочитая «собственную» методику овладения языком, отказываться работать по избранному учебнику или специально подготовленным материалам и даже перейти в другую группу в поисках «своего» преподавателя. Приведенные соображения свидетельствуют о необходимости разработки этикопсихологической концепции межличностного общения, а на ее основе – эффективной практики взаимодействия, ориентированного на развитие потенциалов как тех, кто обучается, так и тех, кто обучает.

Совместная учебная деятельность преподавателя русского языка и иностранного студента – весьма специфический процесс, в котором переплетаются общение, обучение, учение, усвоение, образование, самосовершенствование и творчество, и его успешность во многом зависит от того, как понимается собственно межличностное общение. Современная философская и психолого-педагогическая теория общения рассматривает данный феномен как специфическую форму взаимодействия сложных систем – субъектов, исходной характеристикой которых является преобразовательная активность, направленная прежде всего на установление определенных отношений и взаимоотношений. Отличительной особенностью объекта является, напротив, его пассивная предметность, допускающая воздействие чьей-либо активности, преобразующей, познающей или оценивающей его. Заметим, что в сравнительно недавние времена обучаемый рассматривался как объект, на который было направлено учебно-воспитательное воздействие всей образовательной системы от начальной школы до вуза.

В принятой в последние годы субъектно-субъектной схеме учебного взаимодействия обучающий и обучаемый (обучаемые) представляют собой общий совокупный субъект, который характеризуется не только активностью, но и осознанностью и целенаправленностью взаимных действий, в совокупности обуславливающих плодотворное учебное сотрудничество (Ломов 1975; Зимняя 2002). Концепция К.А.Абульхановой-Славской также восходит к методологическому положению о субъект-субъектных отношениях общающихся, но, рассматривая взаимодействие субъектов, не объединяет и не уравнивает их в силу личностного способа существования (Абульханова-Славская 1981). Близкая мысль выражена и в статье «Мы призваны в общение» С.С.Аверинцевым: «Основа общения – уважение к свободе личного бытия того, с кем мы общаемся» (Аверинцев 2001: 419). Данная позиция, как нам кажется, более адекватно отражает межличностное общение преподавателя русского языка и иностранного студента, осложненное воздействием целого ряда барьеров. Кроме того, этот подход

обуславливает необходимость дополнительных целенаправленных усилий преподавателя по облегчению (фасилитации – К.Роджерс) взаимопонимания. Недостигаемость диалоговой симметричности и абсолютного партнерства отмечается и М.С.Каганом, утверждающим, что «в общении родителей и ребенка, или учителя и ученика, или художника и зрителя очевидно «несравновесие» партнеров – как бы ни были демократичны их отношения, все же различие в возрасте, опыте, объеме знаний, социальном положении не может не сказываться на их позиции» (Каган 1988: 295-296). Поэтому преподаватель, как инициатор и организатор общения, должен учитывать степень личностной зрелости обучаемого и, принимая уникальное своеобразие развивающейся личности студента, выступать своего рода гарантом его права на индивидуальность и на свободу выбора.

Наблюдаемое в настоящее время смещение интереса от социоцентрической проблематики исследований к человекоцентризму и проблемам личности выдвигает на первый план обсуждение вопросов, связанных с изучением целостной сущности человека вообще и человека общающегося, в частности. Обращение к изучению феномена общения с позиций деятельностного подхода (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев) выявило различные точки зрения на проблему взаимосвязи общения и деятельности и, в частности, на характер связи и соотношение между ними. Общение, согласно теории Б.Ф.Ломова, будучи самостоятельной формой активности субъекта, не может рассматриваться как вид человеческой деятельности, потому что оно связывает субъект не с объектом, а с другим субъектом (Ломов 1975). Понимание общения и деятельности как двух самостоятельных процессов «разбивает» коммуникативно-познавательную и коммуникативно-информирующую деятельность субъектов учебного взаимодействия, что противоречит многолетней практике преподавания русского языка как иностранного: овладение языком опосредовано межличностным общением преподавателя с обучаемым. В работах Г.М.Андреевой «общение рассматривается и как сторона совместной деятельности (поскольку сама деятельность не только труд, но и общение в процессе труда), и как ее своеобразный дериват» (Андреева 1980: 95). Понимание общения как производного или сопутствующего продукта информирующей и контролирующей деятельности преподавателя также, как нам кажется, недостаточно согласуется с коммуникативной природой подачи и «присвоения» иностранного языка. Более перспективной для методики преподавания русского языка представляется точка зрения А.А.Леонтьева, И.А.Зимней и Т.М.Дридзе, согласно которой общение является формой взаимодействия, особой разновидностью деятельности, имеющей специфическую функцию – способствовать обмену знаниями, опытом, ценностными ориентациями, видами деятельности и т.д. Последнее особенно существенно для преподавателей РКИ, так как

означает наличие потенциальной возможности совершенствовать механизм взаимодействия преподавателя и студента.

А.В.Петровский и М.Г.Ярошевский предлагают рассматривать контакт человека с другими людьми и обмен необходимой информацией в процессе совместной деятельности как ее часть, как информационно-коммуникативную сторону и квалифицируют как общение первого рода. Но в результате деятельности, вобравшей в себя общение как коммуникацию, человек, построивший дом, написавший стихотворение или прочитавший лекцию, утверждает себя в общественной жизни и то, что сделано им, принадлежит и тому, кто это приобретает или присваивает. Общение как продолжение себя в другом исследователи относят к общению второго рода, отмечая, что деятельность здесь выступает как часть, сторона и необходимая предпосылка общения (Петровский, Ярошевский 2000). Данная концепция отражает уровневую природу межличностного общения, но она не лишена некоторой противоречивости. Когда человек вступает в совместную деятельность, он по необходимости общается со своими партнерами (общение первого рода), но независимо от того, насколько хорош или плох был произведенный продукт, человек продолжил себя в другом, оставив свой след (общение второго рода). Иными словами, всегда по завершении какой-либо деятельности, значимой для другого, общение (непосредственное или только мысленное) неотвратимо вступает в новую фазу. «Двухслойность общения» отмечается и в работе М.С.Кагана «Мир общения: Проблема межсубъектных отношений». Общение с преподавателем, ограничивающимся на занятии рамками простой коммуникации и информирования, значительно отличается от взаимодействия с преподавателем, который, сообщая, «транслирует» себя, свою индивидуальность, однако каждый из них оставляет свой след в сознании обучаемых. Талантливо построенный урок, хорошо проведенная экскурсия в музей, интересная интерпретация текста – это не только продукт деятельности, но и средство преодоления барьеров, разделяющих преподавателя и студента, и свидетельство высокого профессионального мастерства. Поэтому позволим себе уточнить позицию исследователей и к общению второго рода, или второго, более высокого уровня, будем относить такое учебное взаимодействие преподавателя и студента, которое, как отмечено в «Концепции общего среднего образования», скреплено «взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результата этой деятельности» (Концепция 1988: 15).

Проанализируем различные стили межличностного общения, акцентируя внимание на уровне общения и его плодотворности для учебного взаимодействия, и рассмотрим социально-статусные отношения между преподавателем и студентами, традиционно (вслед за К.Левиним) подразделяющиеся на репродуктивно-авторитарный, свободно-либеральный и демократический стили отношений.

1. Преподаватель использует разработанную в строгом соответствии с программой и рекомендуемым учебником технологию, предусматривающую введение нового материала, проверку его понимания, разъяснение домашнего задания, последующий контроль его выполнения, работу над заданиями и материалами урока из учебника или учебного пособия, введение нового материала и т.д. При этом и преподаватель, и студенты с большой долей вероятности могут определить, чем группа будет заниматься на следующий день и какие приемы и техники будут при этом использованы, так как спонтанная составляющая на занятиях незначительна, а индивидуальные особенности студентов практически не принимаются во внимание и, следовательно, не могут изменить запланированный распорядок. Даже при проектировании работы по развитию речи преподаватель, как правило, ограничивается разработкой сугубо учебных речевых ситуаций, что также не способствует межличностному общению, а установка на репродуктивность практически исключает проявление творческой активности и самостоятельности. В результате студенты выступают в роли объектов некоего жесткого обучающего модуля, не предусматривающего их права на его сколько-нибудь существенную корректировку. Репродуктивно-авторитарный стиль совместной работы задает четкий алгоритм учебной деятельности, строящейся на основе строгого контроля и подчинения авторитету преподавателя. Основными способами воздействия на студентов являются четкие распоряжения (с оттенком угрозы в случае невыполнения) и общая жесткая тональность занятий. Общение по принципу равномерного распределения внимания к студентам, не учитывающее их мотивационные, когнитивные и личностные особенности, неизбежно вызывает все возрастающее чувство отчужденности между обучающим и обучаемыми, вынуждая последних прибегать к механизмам психологической защиты для поддержания чувства самооценности. В целом для преподавателя авторитарного типа характерны сила воли, настойчивость в достижении цели, прямолинейность, ригидность реакций, раздражительность, неспособность к компромиссам, отсутствие эмпатии, в совокупности свидетельствующие о низком уровне коммуникативной способности. В результате общение не выходит за рамки сугубо соподчиненных отношений обучающего и обучаемого и не становится для студента личностно, социально и профессионально (если речь идет о введении в будущую специальность) значимым, а следовательно, и не способствует повышению эффективности всего учебного взаимодействия. Подобная позиция преподавателя отражает, по-видимому, понимание общения только как деривационного продукта учебной деятельности, а данный стиль взаимодействия может быть соотнесен с общением первого уровня.

2. Свободно-либеральный стиль общения преподавателя со студентами, напротив, отличается отсутствием четкости и определенности в работе. Спонтанная составляющая учебного процесса в этом случае настолько значительна, что ни преподаватель, ни студенты не

могут достаточно четко определить цели и задачи конкретного занятия или стратегию совместной работы на отдаленную перспективу. Преподаватель как бы отстраняется от активного управления учебным процессом, предоставляя студентам полную свободу действий, и в сущности перекалывает на них ответственность за ее результат. Отсутствие плана в прохождении программного материала и в организации занятий, бессистемность в работе, невнимание к выполнению домашних заданий, контролю и оценке учебных достижений и, что особенно важно, равнодушное отношение к личности обучаемых, их интересам и устремлениям неизбежно ведут к утверждению атмосферы попустительства, анархии и повышенной конфликтности внутри студенческой группы. В результате преподаватель, обнаруживая полную профессиональную незрелость, тратит учебное время на обсуждения, уговоры и выяснение отношений, а студенты, осознавая непродуктивность учебных занятий, пропускают их. Преподавателей этого типа отличают неустойчивое желание заниматься преподавательской деятельностью и, как следствие, отсутствие искренней заинтересованности в эффективности учебного сотрудничества. Предоставляя студентам неконтролируемую свободу действий и проявляя чрезмерную нетребовательность и мягкость по отношению к ним, преподаватель практически не включается в межличностное взаимодействие, заведомо сужая границы общения и нередко пряча свое профессиональное несоответствие под маской легкой фамильярности и видимой теплоты отношений. Подобный стиль взаимодействия также не использует потенциал межличностного общения и на начальном этапе обучения может даже тормозить процесс овладения русским языком, что позволяет квалифицировать его как непродуктивный и отнести к общению первого уровня. В целом, в подобной модели взаимодействия просматриваются два процесса – обучения/усвоения и общения, что напоминает позицию Б.Ф. Ломова.

3. Демократический стиль общения преподавателя и студента (в гуманистически ориентированной парадигме образования) исходит из отношения к обучаемому как к самоценной, уникальной, развивающейся личности, обладающей свободой выбора и чувством ответственности. Понимая и принимая индивидуальное своеобразие личности студента, преподаватель стремится вовлечь его в совместную учебную деятельность, направленную на овладение русским языком и через его посредство – на знакомство с русской культурой. С этой целью тщательно выстраивается творческая составляющая и используются нестандартные методы и приемы работы, раскрывающие потенциал преподавателя и студентов. Внимательно наблюдая за работой каждого обучаемого и анализируя его когнитивные особенности, способности, интересы и имеющийся жизненный опыт, преподаватель создает гибкую систему обучения, что позволяет студенту выбрать наиболее привлекательную стратегию работы. В результате значительно повышается мотивация занятий и общая удовлетворенность учебной

деятельностью. Благодаря коллективному обсуждению вопросов, требующих единства позиции всех участников учебного взаимодействия, создается свободная, дружеская атмосфера и достигается высокий уровень взаимопонимания и групповой сплоченности, способствующих развитию межличностного общения. В качестве основных способов воздействия на обучаемых используются такие средства, как совет, просьба, разъяснение важности выполнения того или иного задания и непосредственное побуждение к работе. Преподавателей такого стиля взаимодействия отличают профессиональная устойчивость и любовь к преподавательской деятельности, доброжелательность, открытость, умение направлять и координировать работу отдельного студента и группы в целом. Важнейшей чертой является также способность ориентироваться в общении на собеседника и гибко менять свою тактику общения в зависимости от ситуации. Демократический стиль общения является адекватной формой учебной деятельности, направленной на овладение русским языком как средством общения, и подобно тому, как в литературном произведении невозможно расчленить содержание и форму, так и собственно общение неотделимо от процесса обучения/усвоения. Очевидно, что данный стиль общения может рассматриваться как плодотворный для достижения стоящей перед преподавателем и студентами цели и его можно отнести к общению второго уровня. Возвращаясь к данному выше характерологическому портрету преподавателя, дополним его теми личностными особенностями, которые были названы обучаемыми в качестве необходимого условия их эффективной работы: стремление к максимальной гибкости; способность к эмпатии, внимание к потребностям учащихся; умение придать личностную окраску преподаванию; установка на создание положительного подкрепления для учащихся; владение стилем легкого, неформального, теплого общения с учащимися; эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность (Успенский, Чернявская 2003:79).

Преподавательская деятельность носит, как известно, ситуативный характер, поэтому репродуктивно-авторитарный, свободно-либеральный и демократический стили общения как совокупности устойчивых, постоянных характеристик, сохраняющиеся в своей целостности в различных ситуациях взаимодействия, достаточно редко встречаются в практической учебной деятельности. Так, в частности, демократический стиль общения может дополняться отдельными приемами авторитарного стиля, если этого требует конкретная ситуация и обстоятельство. Однако без анализа «чистых форм» трудно отразить ведущие тенденции и установки, лежащие в основе межличностного общения преподавателя и студента. Каждый человек предрасположен к тому или иному стилю в зависимости от типа нервной системы и предшествующего опыта, но преподавателю неродного языка необходимо владеть различными техниками межличностного общения, создавая оптимальные условия для

овладения языком и постижения культурных ценностей. Вместе с тем следует подчеркнуть, что плодотворное общение (особенно на начальном этапе обучения, когда воздействие различного рода барьеров очень велико) возможно только при условии ограниченной наполняемости групп, когда удается сохранять личностно ориентированную направленность (А.А.Леонтьев 1996: 17) обучения даже при коллективных формах работы. (По мнению психологов, преподаватель может поддерживать в аудитории эмоциональный контакт, если в ней одновременно присутствует не более 7 человек).

Понимание межличностного общения как целостного феномена, не сводимого к линейной последовательности коммуникативных актов позволяет говорить о сверхтекстовой природе учебного взаимодействия и намечает переход от общения как «формы языковой взаимности» (Ю.М. Лотман) к «общению сознаний» (Л.С. Выготский). Конечно, на начальном этапе вхождения в русское культурно-языковое пространство диалог преподавателя и студента достаточно затруднен. Но каждая попытка построить целостный «сопряженный акт» (Б.Ф. Ломов) станет страницей сверхтекста, в который превратится диалог, так удачно названный М.М. Бахтиным «двухголосным словом».

Литература:

- Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения // Проблемы общения в психологии. – М., 1981.
- Аверинцев С.С. Мы призваны в общение. – Аверинцев С.С. Словарь. 2-е изд., Киев, 2001.
- Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1980.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд. – М., 2002.
- Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М., 1988.
- Концепция общего среднего образования (проект) – М., 1988.
- Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд. – М.–Нальчик, 1996.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
- Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.
- Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студентов высших учебных заведений. 2-е изд. – М., 2000.
- Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психологопедагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.

**ЭВРИСТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УРОКА
ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ**

Язык представляет собой единство формы и содержания, поэтому и урок иностранного языка есть работа над формой как способом выражения определенного содержания. Урок по развитию речи на продвинутом этапе (когда уже сформированы прочные грамматические навыки) от других уроков отличается тем, что на таком уроке содержание приобретает большее значение, а языковая форма отодвигается на второй план, играет роль оболочки для мысли. Смысл урока по развитию речи в том и заключается, чтобы в опоре на сформированные навыки и умения вывести в свободную речь, обмен мнениями, т.е. обмен содержанием. Особенно это касается урока типа эвристической беседы (познавательной, развивающей беседы), т.е. беседы, в ходе которой совершенствуются навыки формулирования творческих высказываний, повышается интеллектуальный уровень учащихся за счет знакомства с различными серьезными темами, идеями, проблемами и вариантами их решения. Такой урок может быть построен принципиально иначе — «от содержания к форме». Поэтому содержательная сторона такого занятия требует особого внимания.

Чтобы научиться строить творческие высказывания, говорить на увлеченные темы («Успех и неудача», «Жизнь и смерть», «Воспитание и безнадзорность», «Любовь и отчуждение», «Здоровье и болезнь» и мн. др.), нужно, зная грамматику, тренироваться в выражении своих собственных мыслей. Поэтому, на наш взгляд, эвристическая беседа как практика в творческих высказываниях не может быть построена традиционно — от текста или от вопросов. Беседа «от текста» неэффективна потому, что требуется много сил на расшифровку самого текста, в котором есть как главное, так и много второстепенного, не дающего выхода в речь. Беседа «от вопросов» также не достаточно эффективна, потому что или учащиеся не будут знать, что говорить, или не смогут выразить в ответах свои мысли адекватно, или будут активно говорить, но при этом употреблять в своей речи те слова и конструкции, которые они уже давно знали — тогда обогащения словаря, развития речи не происходит вообще. А на продвинутом этапе расширение активного и пассивного словаря является как раз первоочередной задачей.

Опыт показывает, что для проведения эффективного урока типа эвристической беседы необходимо и достаточно наличия трех видов материалов, которые (в совокупности) эффективно выводят в речь, позволяют говорить от себя, но говорить при этом правильно. Это:

1) материалы для грамматической самокоррекции – современные грамматические (семантико-синтаксические) таблицы¹;

2) справочные материалы для ведения беседы – список межтематических клише – выражений, типичных для любой беседы (*Охотно отвечу на ваш вопрос. Моя мысль такая. Я того же мнения. В этом есть доля истины. Оба правы* и т.д.)²;

3) материалы для тематических бесед – набор идей, представляющих собой стимулы для тематических бесед в виде тезисных разработок. Эти разработки содержат информационную основу темы в максимально сжатом (по объему) виде, но по мысли – плотную. Конкретная форма этих конспектов – набор вопросов как основа для размышлений (на этапе обдумывания вопроса у учащихся появляются свои мысли), и набор подсказок – возможных ответов на эти вопросы – как некий ориентир для выражения мыслей (на этом этапе учащийся оформляет мысль). Этим разработкам и посвящен доклад.

Тезисные разработки для бесед – особый тип учебных материалов. Это конспекты-тезисы (идеи в виде тезисов), своеобразная кладовая идей для бесед на разные отвлеченные темы. Каждая тема представляет собой не обычный текст (где, как правило, есть главное и второстепенное), а квинтэссенцию разных текстов на данную тему. Для создания таких разработок мы используем мультидисциплинарный подход (привлекаем, в частности, результаты исследований по социологии, психологии, философии, педагогике). Большое количество идей по теме расширяет кругозор учащихся, что вызывает у них чувство удовлетворения, дает возможность для сравнений, сопоставлений. Представляя разностороннюю информацию по теме, этот подход позволяет рассуждать по теме очень предметно, аргументированно. Мультидисциплинарный подход является требованием времени, потому что в наши дни знания, добытые в разных науках, могут быть и должны быть интегрированы.

¹ Наиболее эффективно такая работа проходит по материалам пособия М.П. Аксеновой «Русский язык по-новому», ч.1-3, С-П, 1999-2002. Овладение грамматикой в системе М.П. Аксеновой ведется в опоре на систематизирующие таблицы нового типа, которые играют роль ориентировочной основы для совершения умственного действия. Эти таблицы могут использоваться учащимися и на среднем этапе обучения, но уже в качестве вспомогательных – для самокоррекции. Речь идет о следующих таблицах: предложено-падежная, глагольная, структура простого предложения, структура сложного предложения.

² Под справочными материалами для ведения беседы мы имеем в виду список межтематических клише, типичных для беседы на любую тему. Эти материалы все время находятся на столе перед учащимися и используются по мере необходимости, в результате чего учащиеся постепенно непроизвольно их запоминают. Особенно удобно пользоваться такими справочными материалами в том случае, если они переведены на родной язык учащихся и в них выделены грамматически или лексически трудные фрагменты, на которые следует обратить внимание. Опыт такой разработки уже имеется (для корейских учащихся): Кулькова Р.А. Пак Хеок «대화를 주도하는 러시아어 표현. Русский этикет беседы». Сеул, 경진문화사, 2002.

В качестве примера такой тезисной информационной основы для беседы приведем таблицу из темы «Семья», составленную в опоре на мультидисциплинарный подход¹:

Старая семья (домострой)

- патриархальная
- глава семьи – мужчина как кормилец
- функции семьи: экономическая и потребительская
- выбирают пару родители
- к браку принуждают всех членов общества
- стиль отношений – авторитарный
- цель брака – экономическое выживание
- правила общения – подавление и подчинение как норма (на обиды не обращали внимания)
- срок брака – пожизненный
- воспитание детей – авторитарное, потеря ребенка не является большой личной драмой
- отношение к женщине в обществе – крайний антифеминизм (завуалирован под высокое уважение, женщины обрабатываются идеологически, им рационально объясняют их приниженное положение). Главное противоречие – двойная мораль.

Новая семья (союз сердец)

- нуклеарная
- глава семьи – женщина как хозяйка дома
- функция семьи – потребительская
- выбирают друг друга сами
- принуждения к браку нет
- стиль отношений демократический, дружески-любовный
- цель брака – личное счастье каждого
- правила общения каждая пара должна выработать сама (диалог, уступчивость, взаимопонимание, обиды не допускаются). Компромиссно-конфликтное существование.
- свобода развода
- воспитание детей – демократическое
- потеря ребенка – самая большая личная драма в жизни
- двойная мораль разрушена, женщина имеет достаточно много прав и свобод. Главное противоречие – между стремлением к личной независимости и потребностью в семье.

¹ Результаты исследования разных дисциплин, если их изучить и сопоставить, дают всестороннее представление о теме. Так, при подготовке темы «Семья» мы использовали самые разные источники (психологические, психотерапевтические, социологические, педагогические), например, Аleshina Ю.Е., Лекторская Е.В. Ролевой конфликт работающей женщины. «Вопросы психологии». 1989 – №5, Аванесова Г.А. «Человек любящий». М., 1997, Акфисев А.П. «Гены, человек, общество». М., 1993, Клайн В. «Как подготовить ребенка к жизни». М.-Л., 1991, Ковалев С.В. «Психология семейных отношений». М., 1987, Кочубей Б.И. «Мужчина и ребенок». М., 1990, Спиваковская А.С. «Психология семейной жизни» (конспект лекций), Ирвин Д.Я. «Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы», М., 1997 и мн. др.)

-в обществе обсуждаются только экономические и романтические стороны брака.

-в обществе обсуждаются практически все стороны брака, существуют консультации по семейным вопросам.

Как видим, составленная с учетом информации, почерпнутой в разных дисциплинах, эта таблица-тезисы в максимально сжатом виде представляет основные отличия старой и новой семьи достаточно емко и кратко. Так как в конспект включена только ключевая информация, мы достигаем важной методической цели – решаем вопрос о ключевой лексике (данного конкретного вопроса «старая и новая семья») не субъективно, умозрительно, а достаточно объективно.

Другая методическая цель, которой мы достигаем – долговременность таких тезисных материалов. В отличие от любого, самого интересного и актуального на какой-то момент текста, подобного рода информация не устаревает со временем.

Однако для беседы одной информации недостаточно. Надо сформулировать вопросы для размышления, включить умственную активность учащихся, дать им «пищу» для размышлений. Вопросы, на которые существует только один ответ, речевой активности не вызывают, поэтому желательно ставить такие вопросы, на которые есть различные точки зрения или хотя бы две противоположных.

Вот некоторые из вопросов темы «Семья»: *Какая семья – старая или новая – требует большего психологического напряжения и почему? Почему современный брак требует гибкости? Как вы думаете, почему треть населения не желает вступать в брак? Кому больше нужна семья – человеку или государству? Почему ярко выраженные интраверты и эктаверты обычно не состоят в браке (состоят в браке «средние»)? Как выбирать партнера (разные взгляды на совместимость)? Почему успешные на работе женщины часто успешны и в семье? Есть «истинный развод», «развод-шантаж» и «развод-реакция» – как вы думаете, что это такое? Любовь – повод для романа или повод для заключения брака? и многие другие.*

Вопросы темы в своей совокупности представляют собой некую «смысловую карту» темы (ее основное содержание) кратко, информативно емко, плотно по мысли. Позволяя удерживать внимание учащихся, включая их мыслительную деятельность, набор таких вопросов не может не рождать желания думать и говорить¹. По нашим практическим наблюдениям, стимулирование умственной активности и есть стимулирование речевой активности. По-другому стимулировать именно творческие высказывания, настоящий «выход в речь» практически невозможно, особенно на продвинутом этапе, когда у учащихся (а современные учащиеся

¹ Тезисные разработки как кладовая идей может послужить информационной базой для разработки урока по развитию любых других видов речевой деятельности. Каким бы видом речевой деятельности учащийся ни занимался, ему не безразлична информационная сторона материалов.

живут в информационную компьютерную эпоху) резко возрастают требования к качеству учебных материалов, содержательной стороне урока.

Когда вопросов по теме много, их можно предлагать «на выбор», потому что учащиеся принадлежат к разным типам, умственную и речевую активность вызывают не одни и те же проблемы. Если в теме достаточно самых разных вопросов, для каждого найдется что-то близкое именно ему, следовательно, урок-беседа вызовет энтузиазм у каждого¹.

Нами замечено, что, кроме прямых вопросов, приведенных выше в качестве примера, довольно эффективно включают речевую активность следующие разновидности вопросов:

-вопрос, в котором отражается нарушение привычной нормы (*Что бы вы сказали, если бы на смотрины невесты человек послал своего заместителя, как делали раньше феодалы?*)

-вопрос, на который предлагается необычный ответ (*На вопрос о том, кем бы вы хотели стать после смерти, поэт В. Казакевич ответил: углом, в который ставят детей. А вы бы что ответили?*) (тема «Жизнь и смерть»)

- вопрос «из области фантастики» (*Есть люди, которые везде закусывают. Даже на тот свет они захватят бутерброды. А вы что взяли бы с собой в ад? А в рай?*) (тема «Вкусно – не вкусно»)

-вопрос, в котором описывается ситуация нарушения моральных норм (*Как вы думаете, почему красивым женщинам в суде за одни и те же преступления дают гораздо меньшие сроки, чем некрасивым?*) (тема «Внешность»)

Все это стимулирует мыслительную активность учащихся.

Далее появившуюся мысль учащийся должен правильно выразить. Как экономно и эффективно ему помочь? С этой целью мы изучаем возможные ответы на вопросы, которые мы ставим – и их число, как правило, оказывается более или менее обозримым. Скорее всего, учащийся будет держаться в рамках подобных ответов, поэтому мы даем их как набор подсказок. Варианты возможных ответов – это лексическая основа для творческих высказываний, некий ориентир для возможной реакции.

Например, в теме «Воспитание» есть вопрос о том, что наиболее важно в воспитании. Набор возможных подсказок (составлен в опоре на мульти-дисциплинарный подход) выглядит следующим образом:

1) наличие хорошей семьи и воспитание как таковое (объяснение правил поведения в обществе), 2) наличие у ребенка мозга, который не имеет дефектов (малейший дефект мозга – и воспитание становится невозможным), 3) раннее развитие (если упущено время до 5 лет – это невосполнимо), 4) индивидуально направленное внимание, причем не обязательно родителей (если этого нет, человек не будет полноценно развиваться, пример – дети в детском доме), 5) хорошее питание, особенно в детстве (если питание плохое, скорость нервных процессов в мозгу бу-

¹ Такая разработка под рабочим названием «За словом следует судьба» готовится нами к печати (2005).

дет низкая), б) воспитание зависит от многих неконтролируемых социальных факторов и т. д.

Другие примеры:

(тема «Здоровье») *Что должен делать человек, который заболел? Активно лечиться, слушать одного врача? Пустить все на самотек, уповать на PROVIDENCE, молиться? Перебирать врачей, разные методы лечения? Самому изучить литературу о данной болезни и заняться самолечением? Что обычно делаете вы?* Или: *Одни говорят, что надо сочувствовать больным, другие считают, что человек ответствен за свое здоровье перед обществом, и болеть безнравственно. Здоровье – это показатель того, как человек относится к себе. А что думаете вы?*

(Тема «Любовь и отчуждение») *Как вы думаете, почему приходит любовь? Что важнее – качества субъекта (влюбчивость, нескритичность, романтичность) или качества объекта (внешность, тонус, доброжелательность, умение льстить, привычка смотреть в глаза, чистоплотность и т. д.)? Или это тайна, недоступная человеку? и т. д.*

Предоставление учащимся для участия в беседе достаточной информационной основы в максимально кратком виде (в форме подсказок) – это принципиальное отличие данной системы от таких методов обучения, в которых учащийся для того, чтобы участвовать в беседе или игре, в большинстве случаев уже заранее должен много знать, и от этого зависит, насколько он будет успешен (см., например, «Игры: обучение, тренинг, досуг» под ред. В.В. Петрушинского, М., 1994).

Кроме набора вопросов и разнообразных ответов на них эффективно выводят в речь разного рода афористичные высказывания, особенно представляющие собой некие перечни, списки:

-списки «кобобщения», например, *один писатель сказал, что на свете нельзя верить пяти вещам – угрозам матерей, зарокам пьяниц, клятвам любовников, обещаниям политиков и последнему слову купцов. А вы в какой последовательности расставили бы данные вещи? Что бы вы добавили в этот список, а что бы вы из него исключили?*

-списки «градации», например, *есть восточная пословица: самая сильная любовь – материнская, потом – собачья, последняя – женская. А в какой последовательности расставили бы эти понятия вы? Почему?*

Тезисные разработки характеризуются также следующими особенностями:

1) соблюдается принцип связи с жизнью, с практикой: беседовать можно о чем угодно – о политике или об архитектуре, важно только, чтобы вопросы были поставлены так, чтобы прямо или косвенно затрагивать интересы учащихся и преподавателя (иначе говорить будет не о чем),

2) предпочтение отдается синтаксически простой, но запоминающейся, необычной форме выражения мысли. Замечено, что тривиальная форма выражения мысли «не застревает» в памяти. Важна нестандартность «оболочки мысли». Например, мысль о неблагодарности человека может быть выражена простым, прямым способом: «Человек часто бывает неблагодарным». Но для развития речи предпочтительнее другое вы-

ражение: *«Как сказал один писатель, только человек может укунить дающую руку, собака — никогда».*

3) широко используются парадоксы (синтаксически простые, содержательно прозрачные). Например, мысль о том, что *«рождение ребенка — начало взрослости человека, потому что нужно развиваться самому родителю»*, более ярко, парадоксально выражена в предложении *«Ребенок — отец мужчины»*. В такой (синтаксически очень простой) форме мысль сильнее воздействует на учащихся.

Работа с такого рода материалами достигает своей цели (выхода в речь) достаточно результативно. Обогащение словаря происходит так: сначала учащиеся говорят в опоре на подсказки, затем выходят в неподготовленную речь, в большинстве случаев используя лексику подсказок, но уже в своих предложениях.

Эффективность использования тезисных разработок с точки зрения практики в языке не ниже, чем работа с другого типа упражнениями, а может быть, и выше за счет того, что, а) исчерпав тему содержательно (в основных чертах), мы исчерпываем ее лексически: с помощью набора ключевых вопросов темы и перечня возможных ответов на них, составленных с помощью мультидисциплинарного подхода (речь идет, конечно, об основной лексике для урока иностранного языка, а не основной лексике темы вообще, потому что она неисчерпаема, особенно если привлечь художественную литературу), б) беседуя по теме, учащийся не отвлекается, как бывает в случае, если содержание текста и упражнения не достаточно современное.

Использование тезисных разработок наиболее эффективно, если придерживаться следующих этапов работы по ним:

1 этап — домашняя подготовка (учащиеся знакомятся с вопросами темы — обычно тремя-четырьмя на один урок, обдумывают возможные ответы в опоре на подсказки),

2 этап — на уроке а) (при необходимости) традиционный словообразовательный, лексический и грамматический анализ формальной стороны вопросов и ответов-подсказок, и б) собственно беседа (вопросы преподавателя и ответы учащихся, а также вопросы студентов и ответы преподавателя). Учащиеся пользуются списком типичных клише для беседы, а при необходимости грамматической самокоррекции обращаются к таблицам М.П. Аксеновой.

Выслушав все ответы, учащиеся рассказывают, кто что спросил, кто что ответил, фиксируют все это письменно.

3 этап — (по прохождении темы в полном объеме) домашнее сочинение по теме

Систематическая работа по тезисным разработкам

1) поддерживает интерес к содержательной стороне занятий за счет использования мультидисциплинарной информации (в сжатом виде) и вопросов «на выбор», дает удовлетворение от познания, повышает интеллектуальный уровень учащихся, гибкость их мышления, развивает потребность в высоких интеллектуальных интересах,

2) позволяет постоянно пополнять лексический запас за счет лексики вопросов («смысловая карта» темы), а также за счет лексики подсказок как основы для творческого высказывания,

3) позволяет поддерживать на должном уровне грамматические навыки (с помощью таблиц для самокоррекции),

4) позволяет учиться пользоваться межтематическими клише (с помощью списка клише для бесед),

5) позволяет видеть результаты своей работы сразу, немедленно – в виде творческой речевой продукции,

6) помогает включаться в беседу как сильным, так и средним, а также слабым учащимся: они постепенно, но уверенно, начиная с выбора наиболее понравившихся вопросов и ответов на них, их «озвучивания», через объяснение своего выбора идут к более свободному высказыванию.

Литература:

Аксенова М.П. «Русский язык по-новому». ч.1-3, С-П, 1999-2002.

Белякова Н.Н. «Альтернативные вопросы как стимул для развития речи» (конспект консультации, 1995).

Зимняя И.А. «Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке». М., 1985.

«Игры: обучение, тренинг, досуг» (под редакцией В.В. Петрушинского). М., 1994.

Кулькова Р.А., Пак Хеок «대화를 주도하는 러시아어 표현. Русский этикет беседы» Сеул, 경진문화사, 2002.

Кулькова Р.А., Панкина Т.И. «По-русски на разные темы», М., 1993.

Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. Психологические основы. М., 1984.

Сафьянов И. «Этика общения». М., 1991.

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК РКИ В ЭСТОНИИ

В настоящее время русский язык как иностранный изучается в школах Эстонии по выбору учащихся, как и другие иностранные языки. Решить, какой язык изучать, ученик может в третьем (иностранный язык А – изучается с 3 по 12 классы), шестом (иностранный язык В – изучается с 6 по 12 класс) или в десятом классе (иностранный язык С – изучается с 10 по 12 класс). Естественно, что в специализированных учебных заведениях (языковые школы) иностранные языки начинают изучать с первого класса.

Практика показывает, что русский язык как иностранный обычно выбирают как язык В, и только некоторые учащиеся как язык А или язык С. Начиная с 1999/2000 учебного года наблюдается динамика роста числа изучающих русский язык (65111 человек на 1999/2000 уч.год.). Более того, в Таллине открыт класс с углублённым изучением русского языка. Количество желающих изучать русский язык в вузе постоянно растёт, так как многие студенты выбирают его в качестве факультативного курса.

С сентября 2002 года в школах Эстонии введена обновлённая программа обучения всем предметам (Государственная программа основной школы и гимназии. Таллинн, 2002. С.934 – 946), в которой указываются цели их преподавания, обозначен языковой материал, описаны результаты обучения. Целями преподавания любого предмета, в том числе и русского языка как иностранного, является формирование трёх видов компетенций: *общих* (связанных с приобретением и конструированием знаний, умением ориентироваться в мире, самоопределением и формированием ценностных ориентаций), *компетенций в разных сферах деятельности* (природоведческая, социальная, компетенция рефлексии и интеракции, технологическая, коммуникативная, компетенция в сфере искусства, а также в сфере математики), *компетенций по предмету* (соответствует результатам обучения). В программе указывается, что по окончании средней школы (гимназии) учащийся должен овладеть не менее чем одним иностранным языком на уровне, который необходим в частном и деловом общении (уровень В2 Европейского союза – уровень самостоятельного владения). Уровень владения вторым иностранным языком (язык В) должен приближаться к уровню владения первым иностранным языком (язык А).

Цели обучения иностранному языку как одному из школьных предметов для выпускника гимназии формулируются следующим образом.

Выпускник гимназии

- интересуется изучением иностранных языков, должен быть способен к самостоятельному пополнению своих знаний;
- способен самостоятельно развивать имеющиеся языковые умения при изучении других иностранных языков;

- использует, расширяет и развивает усвоенные способы и приёмы работы;
- умеет читать и понимать различные тексты (художественные, научно-популярные и др.), пользоваться толковым словарём;
- не боится и умеет общаться на изученных в школе языках;
- понимает речь и беседу различных людей;
- может выразить свои мысли в рамках изученной тематики;
- знает нормы общения и поведения, принятые в стране изучаемого языка, умеет их использовать в устной речи и на письме;
- испытывает интерес к культуре и литературе страны изучаемого языка.

В программе представлены результаты обучения по видам речевой деятельности и ступеням (I-III классы, IV-VI классы, VII-IX классы, гимназия), а также учебные действия, характерные для учащихся той или иной возрастной группы. Так, указывается, что доля самостоятельной работы в гимназии значительно увеличивается, для чего используется большое количество заданий для индивидуальной работы, материалов для внеклассного чтения. Исследовательские задания, количество которых также возрастает, побуждают учащихся к поиску информации в различных иноязычных источниках, в том числе и интернете.

Исходя из требований программы, а также учитывая цели и принципы обучения РКИ как учебному предмету, можно сформулировать требования к современному учебнику РКИ в Эстонии.

1. Поскольку главной целью обучения РКИ является практическая (коммуникативная) цель, то есть формирование коммуникативной компетенции, в учебнике необходимо учитывать закономерности и структуру естественного речевого общения и естественной речевой деятельности.

2. Представленные в учебнике материалы учащиеся должны использовать для реализации коммуникативных целей, только в таком случае материал (лексический, грамматический, «смысловой») будет воспринят на личностном уровне, что повысит качество овладения им.

3. Так как в процессе преподавания РКИ должны быть реализованы образовательные и воспитательные цели, необходимо знакомить учащихся со страной изучаемого языка (её реалиями, культурой, традициями и т.д.), углублять знания о русском языке в сопоставлении с родным. Это способствует также формированию мотивации изучения русского языка, положительного отношения к России.

4. Поскольку оптимальным является лично ориентированное обучение, в учебнике необходимо приводить материалы, дающие представление о взаимодействии культур и народов (в нашем случае – эстонско-русские взаимодействия).

5. Языковой материал в современном учебнике целесообразно рассматривать как средство для реализации коммуникативных целей общения. Поэтому его надо отбирать и распределять с учётом коммуникативной значимости (т.е. функционально): новые языковые явления представлять в составе речевых образцов, соотносимых с одной или несколькими

ситуациями общения. Для закрепления языкового материала в учебник и рабочую тетрадь следует включать условно-коммуникативные и подлинно коммуникативные упражнения.

6. Все материалы учебника должны обладать достаточной информативностью, так как это соответствует требованиям развивающего обучения.

7. Исходя из требований современной программы, в учебнике желательно приводить задания для самостоятельной, групповой работы, а также задания различной степени трудности.

8. Реализации всех видов компетенций, указанных в программе, будет способствовать представление в учебнике различного рода визуальных опор (иллюстрации, репродукции, фотографии, таблицы, схемы, диаграммы).

Итак, чтобы поддержать мотивацию к изучению РКИ, а также реализовать поставленные в программе цели обучения, необходим современный учебник, который удовлетворил бы как учащихся, так и учителей.

Действующие в Эстонии школьные учебники РКИ, в основном предназначенные для изучения языка на определенном уровне, в большей или меньшей степени отражают требования Государственной программы.

Большая часть существующей учебной литературы представляет собой учебные комплексы, состоящие из собственно учебника, рабочей тетради и фонозаписи, и печатается в издательстве «Коолибри». Распределяются по этапам обучения и по классам эти материалы следующим образом:

	Язык А	Язык В	Язык С
3 кл.	Э. Кульдеркнут, Э. Вольмер, Ы. Вахар Ключ1 (1 и 2 части)		
4 кл.	Э. Кульдеркнут, И. Вольмер, Ы. Вахар Ключ2 (1 и 2 части)		
5 кл.	Т. Казесалу «Давайте будем дружить» (в печати)		
6 кл.	Т. Казесалу «Давайте дружить 1»	И. Бирюкова «Здравствуйте 1»	
7 кл.	Т. Казесалу «Давайте дружить 2»	И. Бирюкова «Здравствуйте 2»	
8 кл.	А. Метса. «Твой собеседник 1»	И. Бирюкова, Н. Замковая, И. Моисеенко. «Здравствуйте 3»	

9 кл.	А.Метса. «Твой собеседник 2»	И.Бирюкова, Н.Замковая, И.Моисеенко. «Здравствуйте 4»	
10 кл.	И.Мангус. «Я и ты, ты и я» А.Метса, Л.Титова «Страны и люди»	А.Метса, Л.Титова «Страны и люди» И.Мангус. «Я и ты, ты и я»	А.Алликетс, Л.Ведина «Встречи»
11 кл.	К.Алликетс. «У самовара» А.Алликетс, Н.Замковая, И.Моисеенко «Многоликая Россия»	К.Алликетс. «У самовара»	Л.Ведина «Встречи»
12 кл.	Н.Замковая, И.Моисеенко «Трудно быть молодым?!»	Н.Замковая, И.Моисеенко «Трудно быть молодым?!»	К.Алликетс Л.Ведина «Встречи. От А до Я»

В 12 классе также рекомендуется использовать учебное пособие для студентов Е.Раудла «Русский язык – друг и помощник».

Кроме основного корпуса учебных комплексов, имеются также дополнительные учебные материалы, например пособие Майи Мулдмаа «Наполним музыку сердца. Популярная песня для оживления урока», учебник-хрестоматия по русской литературе XX века для эстонской гимназии «Формула русской души» А. Красноглазова, И.Мангус, тесты для подготовки к экзамену для учащихся старших классов Н.Замковой, И.Моисеенко; планируется издание справочника по русской грамматике и учебного пособия по деловому общению.

В других издательствах печатаются альтернативные учебники. Таким образом, можно констатировать, что учебный процесс обеспечен учебными материалами; у учителей даже есть возможность выбора.

Практически все вышеперечисленные учебные комплексы можно назвать коммуникативно ориентированными уже на том основании, что они реализуют основную цель обучения языку как средству общения (разумеется, каждый на своем уровне).

Четко классифицировать современные учебники по содержательному критерию и по способу организации учебного материала вряд ли представляется возможным и методически целесообразным. Однако условно их можно разделить на несколько групп: проблемные (серия «Твой собеседник», «Я и ты, ты и я», «Трудно быть молодым?!»), ситуативные (серия «Давайте дружить», «Встречи»), страноведческие («У самовара», «Многоликая Россия»), системно-языковые (серии «Ключ» и «Здравствуйте»). Специфика учебников для основной школы (язык В) заключается в том, что они хотя бы в редуцированном виде дают учащимся элементарные знания о системе русского литературного языка и ее функционировании, культурологические сведения представлены в них дозированно.

Попробуем показать, как реализуются программные требования в учебном комплексе для гимназии «Многоликая Россия», в задачу которого входит не только развитие коммуникативной компетенции, но «представление» России во всем ее многообразии – знакомство с географией, природой, историей, культурой страны изучаемого языка, живущими здесь народами, их обычаями, традициями, искусством.

Авторы, таким образом, ставили не только и не столько обучающие (учебные) цели (не только «умение общаться» или «владение коммуникативной компетенцией»), сколько образовательные («образование духовного человека»), в самом широком смысле этого слова, вслед за Пассовым Е.И. понимая образование как передачу культуры, а иноязычное образование как передачу иноязычной культуры и учитывая уникальность иностранного языка по его образовательным возможностям. «Это не учебный предмет», а «образовательная дисциплина», обладающая огромным потенциалом, способным внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности» (там же).

Учебник делится на 4 цикла: «Знакомая незнакомка», «Две столицы России», «Россияне, непохожие друг на друга», «Эстонцы в России». Первый цикл посвящен уникальной географии России, ее природным богатствам, истории, государственной символике и деньгам. Во втором цикле учащиеся познакомятся с Москвой и Санкт-Петербургом не только как с крупными промышленными городами, но и как с центрами науки и культуры мирового уровня. В третьем цикле Российская Федерация представлена как государство, населенное разными народами со своими религиозными, культурными и бытовыми традициями. Четвертый цикл дает представление о жизни представителей эстонского народа в России. Каждый цикл состоит из нескольких уроков. Заканчивается учебник разделом «Проверьте свои знания и умения».

Учет закономерностей естественного речевого общения проявился прежде всего при планировании результатов учебно-речевой деятельности, в ходе которого авторы исходили в первую очередь из реальных и потенциальных коммуникативных потребностей учащихся в разных видах речевой деятельности и ориентировались также на тот минимум культурологической и страноведческой информации, с которым желательно было бы ознакомить гимназистов. Отбор учебного материала и система его организации были подчинены конечным результатам обучения на данном его этапе, изложенным в программе. Об уровне культурологической, коммуникативной и лингвистической компетенций, сформированном в процессе работы по учебному комплексу, можно получить представление при выполнении тестов из завершающего раздела учебника, который состоит из пяти частей: I Что вы узнали о России? II Умеете ли вы общаться по-русски в следующих ситуациях? III Умеете ли вы читать и понимать прочитанное? IV Умеете ли вы понимать содержание текста при слушании? V Знаете ли вы лексику и грамматику по темам учебника и умеете ли ее использовать в речи?

В пределах каждого урока учебный материал также организован с учетом запланированного результата обучения – итогового речевого произведения, создание которого подготовлено всем ходом учебной деятельности. Конкретные учебные действия, обеспечивающие формирование определенных умений при выполнении системы промежуточных заданий, служат основой для реализации речевой деятельности – создания итогового речевого произведения, завершающего каждый урок цикла. Так, например, урок первый первого цикла заканчивается заданием: *Напишите заметку о России в школьную газету «Страны и народы». В этой газете о каждой стране пишут на том языке, на котором говорят живущие там люди.* Выполнение этого задания подготовлено всем ходом урока (выполнением всех предшествующих заданий): чтением вводной статьи урока и переработкой ее содержания в разных формах; отысканием природных зон и географических объектов, общих для РФ и ЭР; работой с географической картой РФ, представленной в учебнике, с печатными и аудиовизуальными текстами художественного и научно-популярного стиля как в монологической, так и в диалогической форме (об особенностях географического положения и климата России, о часовых поясах, об исследованиях Арктики и Антарктики, о русских деньгах и т.п.); описанием фотографий, представляющих разные природные зоны; выполнением лексико-грамматических упражнений, активизирующих функционально значимый лингвистический материал.

Коммуникативность проявляется прежде всего в том, что в ходе работы по учебному комплексу развиваются (совершенствуются) умения общаться во всех видах речевой деятельности. Итоговые речевые произведения, завершающие каждый урок (а также многие промежуточные тексты), создаются учащимися в конкретных ситуациях общения с учетом предполагаемого (возможного) адресата, условий общения, при реализации определенных коммуникативных намерений (проинформировать кого-то о чем-то, убедить кого-то в чем-то, побудить к действию, выразить эмоциональное отношение и т.п.). Например, рассказ о государственных символах Эстонии на международном молодежном форуме; советы туристу, который хочет поехать в Москву на три дня с программой на каждый день; письмо-ответ другу из России, который хочет узнать подробнее о жизни эстонцев в РФ, так как в его классе учится один эстонец.

Поскольку учебный комплекс «Многоликая Россия» задуман во многом как страноведческий, одной из основных задач его было показать РФ как страну уникальную с точки зрения географии, этнографии/этнологии, природных и климатических условий, истории; неповторимую в культурологическом отношении, достойную уважения и изучения, что может способствовать мотивации изучения русского языка.

Мотивация может быть усилена представлением такого учебного материала, который демонстрирует конкретные факты взаимодействия двух соседствующих стран (России и Эстонии) и народов. Такие примеры не представляет труда отыскать и актуализировать в силу особенности географии и истории двух пограничных государств. Приведем некоторые

из них. В тексте о строительстве Петергофа упоминается о растениях (барбарисе и розовых кустах), доставленных в его парк по приказу Петра I из Ревеля (Таллинна), и о фонтанах, перевезенных сюда из ревельского парка Екатериненталя (Кадриорга), (и прилагается задание, актуализирующее эту информацию); несколько заданий урока «Судьба России» связано с памятником первому российскому императору в Таллинне; цикл же «Эстонцы в России» практически полностью посвящен эстонско-русским взаимосвязям.

Языковой материал представлен функционально, с учетом реальных и потенциальных коммуникативных потребностей обучающихся, он обеспечивает решение коммуникативных задач, «отрабатываясь» в подготавливающих их решение предшествующих заданиях. Две грамматические темы (наиболее актуальные, по мнению авторов, с точки зрения потребностей общения) являются «сквозными» – они представлены во всех уроках в стандартизированных заданиях: *Прочитайте текст и скажите, о чем и о ком в нем говорится* (задание выполняется после чтения вводной статьи каждого урока с опорой на данные после нее ключевые слова и выражения) и *Дополните предложения и запишите их в тетрадь. Обратите внимание на глаголы, использованные в них* (задание выполняется на материале вводной статьи, после него приводятся опорные глаголы с падежными вопросами). Весь изучаемый языковой материал обеспечивает передачу необходимой смысловой информации (например, для обсуждения особенностей географического положения России актуализируются определенные значения падежей: *где? (Предл.п.), куда? (Вин.п.), откуда? (Родл.)*; для беседы о многочисленных временных поясах предлагаются грамматические конструкции, обозначающие время) и представлен в виде функциональных таблиц и схем. В конце учебника имеются справочные грамматические таблицы, отражающие употребление наиболее трудного и актуального материала.

Информативность учебного комплекса априорна, поскольку он представляет собой своего рода краткий справочник о РФ (используется, как ни странно, в русских школах Эстонии именно в этой функции). В нем можно найти сведения о географии, природе, истории, экономике, политике, государственной символике, деньгах РФ, о народах, населяющих ее, их религиях, культуре, обычаях, искусстве, праздниках, традициях, играх, одежде, еде и т.п., а также о русско-эстонских взаимосвязях.

Многие задания учебного комплекса реализуют такое важное требование современной программы, как развитие самостоятельности не только «деятельностной», но и интеллектуальной. Выполнение их связано с развитием таких мыслительных логических операций, как сравнение, обоснование своей точки зрения, доказательство, опровержение, вынесение оценочного суждения, подведение итогов; требует поиска дополнительной информации, обращения к справочникам, словарям, интернету.

В учебном комплексе реализуется один из фундаментальных дидактических принципов – опора на визуальный образ, что, безусловно, должно способствовать формированию различных видов компетенций,

заявленных в программе. Многочисленные наглядные материалы разного типа (схемы, таблицы, фотографии, иллюстрации, сюжетные картинки, репродукции) многофункциональны – они служат не только для лучшего понимания и усвоения учебного материала, но также являются опорой для сравнений, рассуждений, создания коммуникативно значимых текстов разных типов.

В учебнике имеется цветная вклейка, на которой представлены государственные флаги России разного времени, герб, памятники архитектуры, живописи, ювелирные изделия, национальные костюмы народов, населяющих РФ, предметы народных промыслов, фонтаны Петергофа, памятники Петру I (в Москве, Санкт-Петербурге, Петергофе, бюст Петра I в Полтаве, созданный эстонским скульптором А. Адамсоном). Все без исключения цветные иллюстративные материалы служат основой для выполнения разных типов заданий, в том числе коммуникативных. На форзацах даны карты, которые тоже полностью «задействованы» в учебном процессе.

Каждая страна ставит своей целью не столько овладение ее государственным языком, сколько распространение посредством языка наиболее значимой информации об истории, культуре, политике, формирование доброго имиджа государства в мире. Именно эти задачи и выполняет учебный комплекс «Многоликая Россия», поскольку интересы Эстонии и России в установлении добрососедских взаимовыгодных отношений во многом совпадают.

Литература:

Государственная программа основной школы и гимназии. Таллинн, 2002. С.934–946.

Пассов Е.И. 2001. Развитие индивидуальности как цель иноязычного образования. – Мир русского слова. № 1. С. 33–38.

СТРАНА И КУЛЬТУРА КАК ОБЪЕКТ ОПИСАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ

Очевидно, что изучение языка в отрыве от культурной среды не представляется целесообразным и коммуникативно достаточным. Принципы сочетания языка и культуры в процессе обучения языку как иностранному пока еще остаются дискуссионными, хотя этой теме посвящено немало работ. Язык отражает национальную действительность во всем ее многообразии, поэтому на современном этапе встает задача отбора и презентации информативных культуроведческих единиц, имеющих менталитетную, национально маркированную значимость, т.е. отражающих общую национальную картину мира.

Эта проблема не случайно привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей. Уже создано немало учебных пособий и справочных материалов по данной теме, например, "Ассоциативный тезаурус русского языка" Ю.Н.Караулова, Ю.А.Сорокина и др. (М., 1994-1998, кн.1-6); "Россия. Русско-английский культурологический словарь" под общ.рук. С.Г.Тер-Минасовой (М., 2002); "Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев" Ю.Е.Прохорова (М., 2003) и др. С точки зрения жанра они представляют собой либо монографии, либо словари, в которых реализованы разные способы отбора, толкования и компоновки различных реалий русской истории, быта и культуры.

Наш же интерес лежит в области создания книги справочно-познавательного характера, которая бы в компактной форме смогла воссоздать относительно целостную картину культурного пространства России. Нам представляется целесообразным организовать материал таким образом, чтобы он был объединен общей темой, что позволило бы установить ассоциативные связи между явлениями внутри данной темы.

Задача, которая стоит перед преподавателем русского языка как иностранного сейчас, – помочь изучающим русский язык и культуру России сформировать системное представление о русскоязычном культурном пространстве, что позволит продемонстрировать внутренние связи между описываемыми явлениями.

В этой области представляют интерес такие фундаментальные труды, как "Ассоциативный тезаурус русского языка" Ю.Н.Караулова и др., а также недавно изданные словари, знакомящие с историей и культурой США и Великобритании: "Америка. Англо-русский лингвострановедческий словарь" под ред. Г.В.Чернова. – Полиграмма, 1996, и Лингвострановедческий словарь "Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии" Г.Д.Томашина. – М., АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003.

Значимые информативные компоненты системного словаря русского языкового пространства должны отражать, на наш взгляд, повседневное сознание носителей русского языка. Эти знания должны быть ценны-

ми для читателей в познавательном, эмоциональном и практическом планах, что значит: “Я узнаю новое”; Мне это интересно”, “Я знаю, в какой ситуации могу это употребить”.

Такой материал в идеале позволил бы носителям русского языка лучше понять себя и стимулировать интерес к родной культуре, а изучающим русский язык такой словарь необходим для более быстрой адаптации к русской культурной среде.

Особенно актуальным этот вопрос становится в связи с возможностью получения нероссиянами российского гражданства и сдачей соответствующего экзамена.

В связи с назревшей необходимостью и актуальностью создания подобных справочно-познавательных материалов возникает задача наиболее целесообразного описания и представления значимых культурологических единиц, под которыми понимаются такие явления жизни русских, как еда, праздники; различные сферы деятельности (наука, спорт, образование); художественная сфера жизни (литература, театр, живопись и др.); территориальные образования (регион, город, деревня и т.д.); средства массовой информации (телевидение, журналы, газеты и проч.); духовная сфера жизни (мораль и религия) и др.

Как мы уже сказали, словарные статьи такого справочного издания должны быть расположены по тематическим гнездам, что наиболее целесообразно, так как формирует определенные ассоциативные связи внутри каждого тематического гнезда. Например, такой литературный жанр, как сказка, не может быть представлен без известного имени няни и сказочницы Арины Родионовны. Комментарий к этому имени в рамках раздела позволит правильно трактовать выражение, которое часто употребляют русские: “У каждого из нас была своя Арина Родионовна”.

Особое внимание должно быть отведено русским историческим персоналиям и литературным персонажам, т.е. именам, которые во многом формируют культурный образ России. Прежде всего это писатели, которые внесли огромный вклад в культуру России и ее язык. Многие литературные персонажи вышли за рамки отдельного произведения, стали нарицательными и сформировали особые понятия, отражающие характерные явления русской жизни. Так, например, понятия “обломовщина”, “маниловщина”, “хлестаковщина” отражают определенный образ жизни, мысли и поведения. Необходимо также указать имена литературных героев, ставшие прецедентными, при помощи которых можно дать характеристику лицу или явлению (например, Плюшкин, Анна Каренина, Беликов, Остап Бендер и проч.).

В языке сложился богатейший пласт крылатых выражений, афоризмов, рожденных в литературе и ставших частью коммуникативного пространства русскоязычной среды. Например, каждому известны такие выражения, которые прочно вошли в речевой обиход: “Счастливые часов не наблюдают”, “Все смешалось в доме Облонских”, “В человеке должно быть всё прекрасно”, “Человек создан для счастья, как птица для полета”, “Человек – это звучит гордо”, “Лёд тронулся” и др.

В словаре необходимо также отразить часто воспроизводимые в речи выражения, связанные с бытом и традициями русских, как, например, “первый блин комом”, “кашу маслом не испортишь”, “не все коту масленница”, “дорого яичко в Христов день”. Они должны найти свое место в соответствующих тематических разделах.

Таким образом, отдельная словарная статья могла бы складываться из следующих значимых познавательных компонентов:

1. Краткие сведения о явлении или персоналии в историко-культурном плане;
2. След, оставленный им в современной культуре;
3. Интенсивность функционирования описываемой реалии в повседневной жизни;
4. Отражение данной реалии в современном русском языке (обычно в виде идиомы, словосочетания или отдельного слова-образа), а также комментарий, поясняющий, в какой ситуации следует употреблять данное выражение.

Так, на наш взгляд, можно было бы выстроить объекты культуры, объединенные в тематических гнездах, оставившие след в национальной культуре, традициях, повседневной жизни и в языке.

В таком словаре очень важно правильно выделить национальные предпочтения, характеризующие особенности, вкусы, интересы, склонности русского народа, подчеркнуть национальный характер описываемых реалий. Так, например, особое место в жизни русских занимает хлеб. Это дало начало большому количеству крылатых выражений, существующих в языке (“хлеб да соль”, “хлеб всему голова”, “будет хлеб – будет и песня”, “заработать на хлеб” и др.).

Национальная специфика в словарях такого рода должна быть отчетливо выражена. Так, например, если речь идет о спорте или русских национальных играх, то следует прежде всего сказать о катании на санях, на санках, о лапте и городках. А такие международные виды спорта, как теннис и бейсбол, лишь недавно обрели популярность в современной жизни России.

Отдельные тематические статьи должны быть посвящены духовной жизни русских: театру, литературе, культурной жизни и т.д.

Думается, что следует дать комментарий, касающийся популярных персонажей кино и театра, имена и высказывания которых вошли в русскую речь.

Нравственные ценности также находят отражение в языке и представляют безусловный интерес для описания. Именно с этой сферой связано так много фразеологизмов, которые характеризуют отношение русских к труду, дому, друзьям: “не красна изба углами, а красна пирогами”, “не имей сто рублей, а имей сто друзей”, “слово – серебро, а молчание – золото”, “любишь кататься – люби и саночки возить”, “дареному коню в зубы не смотрят”, “дуракам закон не писан” и т.д.

Необходимо дать описание безэквивалентной лексики (балалайка, кокошник, медовуха, лаптя, щи и пр.), которая должна быть представлена

в соответствующих разделах: одежда, музыкальные инструменты, еда и т.п.

Интересными представляются сложившиеся в русском менталитете взаимоотношения человека и власти, личности и государства. Их сущность раскрывается, например, в таком вошедшем в обиход выражении: "Вот приедет барин – барин нас рассудит".

Отношение к закону и его исполнению выразилось в пословице: "Закон – что дышло, куда повернул – туда и вышло".

А географическая специфика России, менталитетная идея простора и бескрайности отразилась, например, в пословице: "Тише едешь – дальше будешь".

Если, например, в американском национальном сознании важное место занимает сфера бизнеса и финансов, то для русского национального сознания первостепенны иные, духовные ценности: "не в деньгах счастье", главное – чтобы "душа была на месте". Не случайно позитивная характеристика человека для русских звучит так: "Он (она) человек душевный".

Национальная специфика отражается и в отношении к семье и дому, и это зафиксировано в языке: "Мой дом – моя крепость", "Вся семья вместе – так и душа на месте".

Сугубо национальными, специфическими для России являются отношения между родителями и детьми, что выразилось в пословицах: "Чем бы дитя ни тешилось – лишь бы не плакало", "Маленькие детки – маленькие бедки", "Маленькие дети спать не дают, а с большими сам не уснешь".

Таким образом, комплексный анализ различных сторон русской жизни и культуры позволил бы обоснованно выделить значимые объекты описания и сгруппировать их по тематическому принципу, охарактеризовать их сущность, выделив ее менталитетную специфику, представить явления в их целостности и системности и показать отражение этих явлений в языке.

О ПРЕЗЕНТАЦИИ СПОСОБОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ СЛОВ «ЧТО» И «ЧТОБЫ»
В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ОСНОВНОГО ЭТАПА
ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Отбор и организация грамматического материала всегда были актуальны для методики преподавания иностранных языков, в том числе русского как иностранного. Употребление союзов и союзных слов «что» и «чтоб(ы)»/«что бы» – частный случай целого комплекса проблем. Однако сложности, связанные с употреблением этих слов в русском языке, представляются заслуживающими особого внимания.

Сложности эти связаны, с одной стороны, с тем влиянием, которое не может не оказывать родной язык иностранца на его восприятие и усвоение русского языка, а с другой стороны, – с тем, что в русском языке употребление этих слов не всегда легко объяснить, не всегда легко дать четкое формальное определение случаев, когда употребляется «что», а когда «чтобы». Важно, чтобы критерии, на основе которых объясняются случаи употребления «что» и «чтобы», были идентичны тем, на основе которых выделяются и объясняются случаи употребления других подчинительных союзов. Это не всегда соблюдается в учебных пособиях.

Далеко не всегда сфера употребления союзного слова «что» в русском языке совпадает со сферой употребления его в родном языке иностранца. В скандинавских языках, например, как и в английском, и во французском, вопросительное местоимение «что» и союз «что» – разные слова, а союз и вопросительное слово – омонимы, как и в русском. В русском языке нельзя обойтись без союза «что» в предложениях типа *И это все, что я мог сказать*, а в норвежском он в этом случае абсолютно не нужен. Норвежцы, изучающие русский язык, часто употребляют союз «как» там, где русские употребляют союз «что», но это не потому, что в этих случаях в их родном языке на этом месте употребляется «как», а потому, что они знают, что в некоторых случаях там, где по-норвежски употребляется «что», по-русски либо нужно, либо можно сказать «как» (например, по-норвежски нельзя сказать **Как вы сказали?*, а можно в этом значении только *Что вы сказали?*), и переносят этот свой опыт на другие случаи, например: *Юлька училась в том же классе, как эти две подружки, которые разговаривают*. Иногда путают «что» и «который». Например, в случаях типа *Он уронил вазу, чем проявил свое волнение*, один норвежский студент сказал: **Он уронил вазу, которое проявил свое волнение*. В его родном языке в таких случаях употребляется «который» в среднем роде. Не всегда просто объяснить иностранцу употребление союза «чтобы», особенно в тех случаях, когда «что» и «чтобы» передают синонимичное значение: *Мало надежды, что он придет* – *Мало надежды, чтобы он пришел*.

Вопросы употребления союзов и союзных слов «что» и «чтоб(ы)»/«что бы» находятся на пересечении морфологии, лексики и синтаксиса, и чтобы научить иностранца правильно использовать эти слова, его надо познакомить с формами времени и залога глагола, дать ему список опорных слов и научить оформлять предложения по-русски. Правильное употребление указанных слов тесно связано с русским менталитетом, со способами его языкового выражения, и, обучая иностранца их использованию, мы одновременно учим его если уж не мыслить по-русски, то хотя бы приблизиться к русскому языковому способу самовыражения. Ведь очень часто учащемуся приходится буквально переворачивать с ног на голову сложившиеся на основе родного языка представления о сочетаемости слов, о порядке слов в предложении, чтобы научиться правильно строить русские фразы.

Актуальность темы различна на разных этапах обучения. На начальном этапе проблемы, связанные с изучением слов «что» и «чтобы», успешно решаются, хотя и здесь не обходится без некоторых трудностей. Отмеченная выше универсальность русского «что», его способность выполнять и функции вопросительного местоимения, и союза, и союзного слова (и частицы), с первых шагов знакомства иностранца с русским языком попадает в круг его внимания и смущает его. При первом знакомстве с простейшим косвенным вопросом, иностранец может предложить следующее: **Леонард сказал, как у неё есть ручка.*

На основном этапе обучения, когда целью обучения является, с одной стороны, активизация изученного на начальном этапе материала, а с другой, — его систематизация, проблемы, связанные с обучением правильному употреблению «что» и «чтобы» становятся более сложными. Наглядность презентации материала, относящегося к употреблению в русском языке этих слов, приобретает на основном этапе обучения особо важное значение.

Практика показывает, что на основном этапе обучения наиболее целесообразно представлять грамматический материал комплексно, в виде таблиц, отражающих с соответствующей этапу обучения полнотой семантику изучаемой единицы через ее лексическое наполнение, морфологические формы и синтаксические связи. Такой способ презентации позволяет легче производить корректировку ранее изученного материала на любом этапе обучения и дает учащемуся более системное представление об изучаемом языке, что, в свою очередь, способствует более эффективному преодолению трудностей.

Представляется целесообразным наряду с поурочным, порционным изложением материала по союзам и союзным словам «что» и «чтобы» поместить в виде приложения в составе учебника сводную таблицу, четко, наглядно и по возможности полно представляющую материал, касающийся употребления вышеназванных слов. Система упражнений, на базе которых формируются навыки владения данным материалом, помещенная в том же приложении, что и сводная таблица, и изданная вместе с учебником, представляется также небесполезной.

Мы попытались обобщить и систематизировать представленный в разных учебных пособиях по русскому языку для иностранцев и в грамматиках русского языка материал по использованию слов «что» и «чтобы» и на основании этого анализа составили сводную таблицу. В построении нашей таблицы мы исходили из следующих общеизвестных положений.

Союзы «что» и «чтобы» вводят придаточные предложения сложноподчиненных предложений. Все сложноподчиненные предложения с точки зрения отношения главной части к придаточной делятся на расчлененные и нерасчлененные. Расчлененными называются предложения, в которых придаточное предложение не имеет опорного слова в главном, может быть отделено от главного. Нерасчлененными предложениями называются такие, в которых придаточное предложение имеет опорное слово в главном. Так как для построения этих двух типов предложений требуется разный набор языковых средств, мы составили две таблицы – одну для нерасчлененных сложноподчиненных предложений, а другую – для расчлененных.

При составлении таблицы мы опирались в основном на концепцию и терминологию, представленную в «Краткой русской грамматике» под редакцией Н.Ю.Шведовой и В.В.Лопатина, в соответствии с которой все подчинительные союзы делятся на обслуживающие сферу повествования (к ним относится «что») и на обслуживающие сферу волеизъявления (к ним относится «чтобы»). Поскольку союз и союзное слово «что» допускает выбор одной из трех глагольных форм времени в вводимом им придаточном и отражает реальное отношение к реальной действительности (что выражается изъявительным наклоном глагола), то мы назвали всю ту часть таблицы, которая посвящена этому союзу/союзному слову, «сферой реальности» и тут же обозначили, что мы имеем под этим в виду: «в придаточном предложении могут быть все три формы глагольного времени». Ту часть таблицы, где речь идет о «чтобы», мы назвали «сфера модальности», поскольку после этого союза возможно употребление только неопределенного времени – инфинитива или прошедшего времени сослагательного наклонения, что отражает другое, не реальное, а ирреальное (в грамматическом значении этого слова) отношение к действительности, и обозначили то, что мы имеем в виду под модальностью так: «в придаточном предложении может быть только форма инфинитива или прошедшего времени».

В общей для обоих союзов колонке мы отметили все те типы придаточных предложений, которые вводятся данными союзами/союзными словами: изъяснительные, определительные, меры и степени, качества и квалифицирующие. Последние три типа в «Краткой русской грамматике» имеют общее название: «Предложения, в которых определительное значение выражается через указание на следствие», что гораздо более точно отражает их природу. Но в целях экономии места мы не дали этого термина в таблице. Смелость нам придало знакомство с книгой Воробьевой, Панюшевой и Толстого «Современный русский язык. Син-

таксис», где даны краткие названия. Правда, мы сохранили термины «Краткой грамматики» для тех предложений, которые у Воробьевой названы придаточными «образа действия». Мы это сделали затем, чтобы не создавать у студентов ложного представления о том, что опорным словом может выступать только глагол. Ведь увидев слова «образа действия», студенты будут непременно думать, что речь идет о функции, сходной с функцией, обычно выполняемой наречиями в простом предложении, а наречия чаще всего связаны с глаголом. Выбрав термин Воробьевой, мы бы лишили их возможности узнать, что опорным словом может оказаться и существительное, а в этой рубрике возможны предложения типа *На то и щука в море, чтобы карась не дремал, Нет у нее бесплотных крыльев, чтоб отделиться от людей.* В «Краткой грамматике» придаточные меры и степени имеют две разновидности: вводимые союзом «что» и выражающие высшую степень качества или меры количества, и придаточные меры и степени, которые выражают недостаточную, достаточную или чрезмерную степень качества или меру количества. Мы же объединили их в одну рубрику. Тем не менее, разница, указанная в «Краткой грамматике», соблюдена. Благодаря нашему делению таблицы по союзам все придаточные, которые означают достаточную, недостаточную и чрезмерную меру и степень, оказались в рубрике с союзом «чтобы», а те, которые выражают предельно большую меру и степень, оказались в рубрике с союзом «что».

В нашей таблице есть две рубрики, которые мы продублировали для «что» и «чтобы». Это «опорные слова» и «соотносительные слова». Мы так поступили затем, чтобы показать, что «что» и «чтобы» могут иметь одинаковые опорные и соотносительные слова, а могут иметь и разные. В целях экономии места в таблице мы вписали в рубрику «опорные слова» только названия частей речи, которые могут выступать в качестве опорных слов, но не лексические единицы.

Опорные слова в сложноподчиненных предложениях с придаточными изъяснительными мы выписали отдельно из академической «Русской грамматики» издания 1980 года и сверили их по имеющимся лексическим минимумам по русскому языку как иностранному на предмет наличия того или иного слова в указанных минимумах. В настоящее время имеется только 3 лексических минимума – для элементарного, базового и первого сертификационного уровней. Мы сделали два списка – один по опорным словам, употребляемым в предложениях с союзом/союзным словом «что», и второй по опорным словам в предложениях с союзом «чтобы». Лексические единицы даны в алфавитном порядке в колонке слева. Справа от нее расположены еще три колонки, соответствующие элементарному (Э), базовому (Б) и первому (I) уровням, в которых минусом отмечено отсутствие данного слова в минимуме, а плюсом – наличие. Такой список нам представляется полезным потому, что по нему легко определить, на каком лексическом материале нужно строить объяснение употребления «что» и «чтобы», представляя их студентам соответствующего уровня. Мы надеемся, что он окажется

полезным и преподавателям, целенаправленно работающим над подготовкой своих студентов к сдаче экзаменов по системе тестирования, и будущим авторам учебников, созданных в соответствии с требованиями стандартов для каждого уровня системы тестирования. Этот список можно найти в приложении к тексту статьи.

Что касается рубрики «соотносительные слова», то в ней отмечены случаи факультативного их употребления буквой «ф», а буквой «о» – обязательного. При букве «о» стоит двоеточие, после которого перечислены случаи обязательного употребления таких слов. Если буквы «ф» и «о» отсутствуют в рубрике, и только перечислены актуальные для данного случая соотносительные слова, употребление таких слов обязательно.

В рубрике «примеры» мы старались давать типичные для данного случая иллюстрации, хотя далеко не всегда из-за ограниченного табличного пространства нам удалось отразить все случаи, понимаемые нами как типичные. Для изъяснительных предложений, которые, как известно, представляют собой самую многочисленную группу, мы дали примеры с одним и тем же опорным словом «сказать», давая представление о разнице в значении в зависимости от того, какой союз употреблен для присоединения к придаточному. Слева примеры с союзом и союзным словом «что», они означают сообщение о факте и расположены в рубрике «сферы реальности», справа – примеры с союзом «чтобы», они подпадают под рубрику «модальности». Скобками в примерах мы отмечали факультативность употребления опорного слова.

Поскольку в качестве союзного слова «что» выступает практически там же, где оно может выступать в качестве союза, то мы не делали специальной графы для «что», употребляемого как союз, но отметили звездочкой при нем те случаи, когда «что» является членом придаточного предложения, т. е. выполняет роль союзного слова.

В нашей таблице используются следующие сокращения:

- п. п.* – придаточное предложение,
- ф.* – факультативное употребление,
- о.* – употребление обязательно,
- о. с.* – опорные слова,
- с. с.* – соотносительные слова
- пр. в.* – прошедшее время,
- гл.* – глагол,
- нар.* – предикативное наречие,
- кр. прил.* – краткое имя прилагательное,
- кр. стр. прич.* – краткое страдательное причастие,
- сущ.* – имя существительное,
- оц. сущ.* – оценочное имя существительное,
- фр. соч.* – фразеологическое сочетание,
- «-»* – синонимы,
- отриц.* – отрицательный,
- упр. о. с.* – управление опорного слова требует,

одн. чл. — однородные члены¹ (имеется в виду, что соотносительное слово необходимо, когда в главном предложении перечисляются однородные члены),

отр. / ус. — при отрицании или усилении содержания придаточной части²,

прот. 2 п.п. — при противопоставлении двух придаточных частей³,

союз. с. — союзное слово,

пад. форма — падежная форма,

кол. гл. /им. соч. — количественное глагольное или именное сочетание,

изъяс. — изъяснительное придаточное предложение,

опр. — определительное придаточное предложение,

квал. — квалифицирующее придаточное предложение.

Выше мы упоминали, что критерии построения таблицы употребления «что» и «чтобы» в расчлененных предложениях отличны от тех, которые мы выделили для таблицы по нерасчлененным предложениям. Это связано с тем, что в случае расчлененных предложений нет опорных слов в главном, и с тем, что выбор формы глагола в придаточных цели требует отражения в таблице совпадения/несовпадения субъектов главного и придаточного предложений. При совпадении субъектов употребляется инфинитив, а при несовпадении — форма прошедшего времени. Кроме того, важно помнить, что союз «чтобы» может опускаться за исключением тех случаев, когда в главном предложении имеется либо глагол движения с приставкой об-/обо- или до-. Помимо придаточных предложений цели мы поместили в таблицу расчлененных предложений придаточные обобщенно-уступительные, где «чтобы» выделяется особой интонацией, разделяется на «что» и «бы» на письме и перестает быть союзом, но становится союзным словом (совмещает служебную соединительную функцию с функцией значимого члена придаточного предложения) и частицей «бы». В этой же таблице читатель найдет придаточные временной обусловленности, когда в главном предложении имеется глагол с отрицанием, а в придаточном частица «не», не имеющая отрицательного значения. В нашей таблице мы поместили также графу «В главном предложении есть». Она важна для отражения таких случаев, когда союз «чтобы» невозможно опустить, и для указания на случаи употребления глаголов с отрицанием в вышеприведенных придаточных временной обусловленности.

В нашей статье мы старались показать, что обучение правильному употреблению союзов/союзных слов «что» и «чтобы» представляет собой сложности, которые зависят и от влияния родного языка студента, в

¹ Пример: *Это счастье заключено и в прозрачности ночи, и в огнях речных фонарей, и в том, что где-то высоко, на четвертом этаже, слышен из открытого окна детский смех* (Павст.) Цит. по кн. Воробьева и др. «Современный русский язык. Синтаксис». М., 1975.

² Пример: *Нельзя забывать и о том, что решение этих задач требует настойчивой борьбы с пережитками национализма.* («Гр.»). Там же.

³ Пример: *Каждый человек, Лиза, должен заботиться о том, чтобы привести все свои идеи в порядок, в систему, а не о том, чтобы скучно или не скучно разговаривать.* (А.Н.Т.) Там же.

котором могут быть другие формы употребления этих слов, и от недостаточной четкости в презентации материала по этим словам в учебниках. Наши таблицы могут оказать помощь в отборе материала для презентации по данным союзам и союзным словам на том или ином этапе обучения. Поместив нашу таблицу в конце учебника по русскому языку для основного этапа обучения, а также имея поурочное описание того или иного случая употребления «что» и «чтобы» в корпусе учебника, можно отсылать студентов к этой таблице и для консультаций во время работы над тем или иным упражнением, и для систематизации изученного материала. Чрезвычайно важно разработать также систему упражнений для каждого случая употребления. Но и это не все. Очень часто студенты, даже «проработав» тему, делают в этой области синтаксиса ошибки. Значительную помощь оказывают художественные тексты, в которых используются изучаемые явления. Упражнения развивают механистичность, это как бы черно-белое (в лучшем случае, в худшем – серое) отображение языка, а тексты дают представление о цвете. Поэтому было бы разумно включать небольшие литературные фрагменты, где представлена одна или несколько изучаемых грамматических тем. Наша тема в этом смысле не исключение. Приведем в качестве примера стихотворение Э. Успенского «Рыболов», которое замечательно иллюстрирует употребление «чтобы» в придаточных цели с субъектом, равным субъекту главного предложения: *За город начал Рыбак собираться. Удочку взял, Чтобы рыбу ловить, Взял дождевик, Чтобы им укрываться. Взял самовар, Чтобы чай кипятить* и т. д. Его вполне можно предложить, например, в том разделе, где отрабатывается глагол «взять» в отличие от «брать» и для вышеуказанного случая употребления «чтобы», совместив эти темы в одном уроке, если это окажется целесообразным.

Мы вполне отдаем себе отчет в том, что учебник не может быть подобен собранию сочинений или толстой энциклопедии, что в нем должен быть представлен только тщательно отобранный материал, что он не должен испугать студента своей толщиной и, кроме того, не должен стоить слишком дорого. Проблема дефицита времени знакома всем преподавателям, а особенно тем, кто работает на курсах в условиях иноязычной среды, когда студенты приходят всего раз в неделю на полтора часа, когда их окружает всю неделю совсем другой язык, когда они семейные взрослые люди со множеством забот и проблем, но при этом тратят деньги и время на овладение русским языком. Тут нужен такой учебник, который бы стимулировал их интерес. Нет лучше стимула, чем подготовка к экзаменам. Но при этом студент должен видеть, что материал, который надо усвоить, такого объема, что проблема решаема, и решить ее можно за обозримое количество часов. Хорошо бы было иметь учебники, которые бы готовили к сдаче экзаменов по государственной системе тестирования. Например, было бы неплохо, если бы преподаватель мог сказать своему студенту, что вот по такому-то учебнику я вас смогу подготовить к экзамену по элементарному уровню за

один год. А вот второй учебник, который поможет подготовиться к следующему и т. д. Мы надеемся, что наши таблицы окажутся полезными при составлении такого рода учебников, потому что мы старались отразить если не все, то во всяком случае основные, случаи употребления рассмотренных нами слов, и что они помогут сэкономить место в будущих учебниках.

НЕРАСЧЛЕНЕННЫЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

тип пп	что (сфера реальности: в п.п. м. б. все 3 формы времени глагола)			чтоб(ы) (сфера модальности: в п.п. м. б. только форма инфинитива или пр.вр.)		
	о.с.	с.с.	примеры	о.с.	с.с.	примеры
и. э. я. с. н.	гл. нар. кр. прил. кр. стр. прич. оц. сущ. фр. соч.	ф. о.: упр. о.с. одн. чл. отр./ус. прот. 2 п.п.	<i>Он сказал, что они придут. Он сказал, (то) что думал. Они кончили тем, что выпили за здоровье и тех, и дру- гих. Хорошо, что вы по- мogli нам. Рад, что вы здесь. Не беда, что он иностранец. Сомнева- юсь, что (чтобы) они пришли.</i>	см. о.с. для «что»	см.с.с. для «что»	<i>Он сказал, чтобы они пришли. Стремимся к тому, чтобы было меньше ошибок. Велено, чтобы все пришли завтра. Не может быть, чтобы она этого не знала.</i>
впр.	1. Сущ. (что = какой, кото- рый, употр. в Им. или	тот, такой при отр./ус.	<i>(Тот) Чело- век, что стоит у окна, мой брат. Мой друг не такой чело-</i>	сущ.	не такой	<i>Мой друг не такой чело- век, чтобы отказаться в помощи.</i>

* союзное слово

	В.п.) 2. Глагол (что – союз. с. в любой из пад. форм)	так при отриц./ усилен.	<i>век, что не поможет.</i> <i>Он уронил вазу, чем* обнаружил свою нервозность.</i> <i>Она так себя повела, что все удивились.</i>	гл.	не так	<i>Она не так себя поставила, чтобы с ней считались.</i>
меры в степени	сущ., нар., прил., кол.гг./и м. соч.	так, такой, до того, до такой степени, настолько	<i>Я так устала, что сил нет телевизор смотреть</i>	сущ., нар., прил., кол.гг./им.соч.	не так, не такой, не до такой степени, не настолько, чересчур, слишком	<i>Я не так устала, чтобы не могла смотреть телевизор.</i> <i>Я слишком проста, чтобы понимать вас</i>
качества	сущ. гл.	такой, таков такого рода, такого склада так	<i>Разговор был такого рода, что мог продолжаться до бесконечности.</i> <i>Так спел, что все ахнули.</i>	сущ. гл.	такой, таков, такого рода, такого склада, так	<i>А где мне взять такую песню, чтоб о любви и о судьбе?</i> <i>Прочти так, чтобы никто не видел</i>
квал.	гл.	так	<i>Она всегда поступала так, что её уважали.</i>	гл., сущ.	так	<i>Она стала так, чтобы видно было её красивое платье.</i> <i>Нет крыльев, чтобы улететь.</i>

РАСЧЛЕНЕННЫЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Тип пп	чтобы (сфера модальности: в п.п. м. б. только инфинитив или пр. в.)			
цели	В-гл. есть	Sr=Sp	Sr= Sp	Примеры
		(чтобы) + инф.	чтобы +пр.в.	<i>Я пришел,(чтобы) позво- нить. Я пришел, чтобы вы мне помогли.</i>
		чтобы не		<i>Я вышел, чтобы не ку- рить в доме.</i>
	гл. с об- /обо- или до-			<i>Я обшла весь город, чтобы найти эту книгу.</i>
обоб- щен- усту- пит.				<i>Что* бы у нас ни случи- лось, она всем довольна.</i>
врем. обу- слов- лен- ности	глагол+не (ис в от- риц. знач)	чтобы не + пр. в.	чтобы не +пр. в.	<i>Не проходило (ни) дня, чтобы он не написал ей.</i>

Литература:

- Helgi Narałdsson. Russisk syntaks: Den komplekse setningen. 2.utg., Oslo, 1999.
- Аникина М. Н., Кутукова Н. В., Ольхова Л. Н. Русский язык: Синтаксис сложноподчиненного предложения. М., 2000.
- Апресян Ю. Д. Описание семантики через синтаксис. В кн.: Избранные труды. т. 2 «Интегральное описание языка и системная лексикография». М., 1995.
- Виноградов В. В. Русский язык. М., 1972 (о союзах)
- Воробьева Г. Ф., Панюшева И. С., Толстой И. В. Современный русский язык. Синтаксис. М., 1975
- Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис. М., 1986.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. М. – СПб., 1999.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. М. – СПб, 1999.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. М. – СПб, 1999.
- Егорова А. Ф. Сборник упражнений по русскому языку для иностранных учащихся: Некоторые трудные случаи русской грамматики. Продвинутый этап. М., 2001.

* союзное слово

- Иванова И. С., Карамышева Л. М., Мирошкина. Синтаксис. М., 1998.
- Краткая русская грамматика. Под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. М., 1989.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. М. – СПб, 2000
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. М. – СПб, 2000
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. М. СПб, 2000
- Ожегов. Словарь русского языка. М., 1978
- Пулькина И. М., Захава-Некрасова Е. Б. Русский язык. Практическая грамматика с упражнениями. М., 1994 Русская грамматика, т. 2. Синтаксис. М., 1980
- Русский язык: Энциклопедия. М., 1979.
- Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. М. – СПб, 1999.
- Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. М. – СПб, 1999.
- Типовые тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. М. – СПб, 1999.
- Хавронина С. А., Широценская А. И. Русский язык в упражнениях. М., 2001.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Список опорных слов, к которым присоединяются изъяснительные придаточные предложения при помощи союзов «что» и «чтобы».

Сокращения:

«Э» – элементарный уровень,

«Б» – базовый,

I – первый сертификационный уровень.

Для удобства мы расположили слова не по значениям, а по грамматическим категориям, внутри которых слова расположены по алфавиту. Самая обширная группа опорных слов – глаголы, их всего 185. Они помещены первыми. За ними следуют оценочные существительные и предикативные наречия. Мы это делаем для того, чтобы легче было также извлечь из нашего списка информацию о том, какие знания в области морфологии требуются на каждом уровне.

Знак «плюс» означает, что слово имеется в лексическом минимуме соответствующего уровня, а знак «минус», – что нет.

ЧТО

АГ-80	Э	Б	I	АГ-80	Э	Б	I
басить	-	-	-	выходить (получаться)	-	-	-
беспокоиться	-	-	-	выяснить	-	-	-
благодарить	-	+	+	говорить	-	+	+
бояться	-	-	+	горевать	-	-	-
бубнить	-	-	-	грезиться	-	-	-
бурчать	-	-	-	грустить	-	-	-
быть	+	+	+	делать вид	-	-	-
бывать	-	-	+	добавлять	-	-	+
ведать	-	-	+	добиваться	-	-	-
верить	-	+	+	догадываться	-	-	-
веселить	-	-	-	доказывать	-	+	+
видеть	+	+	+	докладывать	-	-	-
внушать	-	-	-	дополнять	-	-	-
возбуждать	-	-	-	досадовать	-	-	-
возмущаться	-	-	-	думать	+	+	+
возражать	-	-	-	жаловаться	-	-	-
волноваться	-	+	+	ждать	+	+	+
воображать	-	-	-	забавлять	-	-	-
воодушевлять	-	-	-	забавляться	-	-	-
восторгаться	-	-	-	заблуждаться	-	-	-
вспомнить	+	+	+	забывать	+	+	+
вставлять	-	-	-	забыть	+	+	+
вытекать	-	-	-	заверять	-	-	-

заключать	-	-	-	подавлять	-	-	-
заключаться в	-	-	-	подслушать	-	-	-
замечать	-	+	+	подсмотреть	-	-	-
заявлять	-	-	-	подчеркивать	-	-	-
знаменовать	-	-	-	полагать	-	-	-
знать	-	+	+	помалкивать	-	-	-
значить	+	+	+	помнить	-	+	+
извещать	-	-	-	понимать	+	+	+
извиняться	-	-	-	понять	+	+	+
издеваться	-	-	-	поражать	-	-	-
изумлять	-	-	-	поражаться	-	-	-
изумляться	-	-	-	порищать	-	-	-
иметь представление	-	-	-	потрясать	-	-	-
информировать	-	-	-	пояснить	-	-	-
исповедаться	-	-	-	предвидеть	-	-	-
казаться	-	+	+	предполагать	-	-	-
каяться	-	-	-	предчувствовать	-	-	-
кончаться + тв. п.	-	+	+	примечать	-	-	-
корить	-	-	-	приставать	-	-	-
кричать	-	-	+	притворяться	-	-	-
лгать	-	-	-	пугать	-	-	-
лицемерить	-	-	-	размышлять	-	-	-
мерещиться	-	-	-	разъяснять	-	-	-
мнить	-	-	-	рассказывать	+	+	+
мниться	-	-	-	рассчитывать	-	-	-
молвить	-	-	-	ругать	-	-	+
молчать (не рас- сказывать)	-	+	+	ругаться	-	-	-
мыслить	-	-	-	ручаться	-	-	-
надеяться	-	+	+	сводиться к	-	-	-
насмехаться	-	-	-	сдаваться	-	-	-
находить	-	+	+	сердиться	-	-	-
начинать + тв. п.	+	+	+	сказать	+	+	+
негодовать	-	-	-	скрывать	-	-	-
обещать	-	+	+	следовать	-	-	-
обманывать	-	-	-	случаться	-	+	+
обнаружить	-	-	-	случиться	-	+	+
очаровывать	-	-	-	слышать	-	+	+
ошибаться	-	-	-	смешить	-	-	-
опущать	-	-	-	смеяться	-	+	+
пенять	-	-	-	смуцаться	-	-	-
печалиться	-	-	-	соблазнять	-	-	-
писать	+	+	+	сожалеть	-	-	-
повторять	+	+	+	сознаваться	-	-	-

сокрушаться	-	-	-	Предикативные наречия			
сомневаться	-	-	+	важно	+	+	+
сообщать	-	+	+	верно	-	-	-
состоять в	-	-	-	возможно	+	+	+
спорить	-	-	+	глупо	-	-	+
стыдить	-	-	-	допустимо	-	-	-
стыдиться	-	-	-	забавно	-	-	-
судить	-	-	-	интересно	+	+	+
считать	-	-	-	неважно	-	-	-
убеждать	-	-	+	неверно	-	-	-
уверять	-	-	-	невероятно	-	-	-
увидеть	+	+	+	нелепо	-	-	-
угнетать	-	-	-	(не)случайно	-	-	-
удивлять	-	-	-	ничего + р. п.	+	+	+
				прил.			
удивляться	-	-	+	плохо	+	+	+
уличить	-	-	-	поразительно	-	-	-
умалчивать	-	-	-	похвально	-	-	-
унижать	-	-	-	правильно	+	+	+
успокаивать	-	-	-	смешно	-	-	-
установить	-	-	-	хорошо	+	+	+
утешать	-	-	-	странно	-	-	-
учить	-	+	+	удивительно	-	-	-
уяснить себе	-	-	-	ценно	-	-	-
характеризоваться	-	-	-	Краткие им. прилагательные			
+ Т.п.							
хвалить	-	-	+	забавен	-	-	-
хвалиться	-	-	-	замечателен	-	-	-
хитрить	-	-	-	плох	-	-	-
цедить	-	-	-	счастлив	-	-	-
чувствовать	+	+	+	умен	-	-	-
чудиться	-	-	-	хорош	-	-	-
шептать	-	-	-				

Всего 185 глаголов

Имена существительные:

беда/ не беда	-	-	-
важность (вели- ка/невелика)	-	-	-
вздор	-	-	-
глупец	-	-	-
глупость	-	-	-
молодец	-	-	-
несчастье	-	+	+
счастье	+	+	+
чушь	-	-	-

ЧТОБЫ

АГ-80	Э	Б	І	АГ-80	Э	Б	І
Глаголы				предпочитать	-	-	-
велеть	-	-	-	претендовать	-	-	-
добиваться	-	-	+	привыкать	-	-	+
жаждать	-	-	-	призывать	-	-	-
желать	+	+	+	принуждать	-	-	-
завещать	-	-	-	приучать	-	-	-
заводить правило	-	-	-	просить	+	+	+
заклинать	-	-	-	разрешать	-	-	+
запрещать	-	-	+	распоряжаться	-	-	-
заставлять	-	-	-	склонять	-	-	-
любить	+	+	+	следить	-	-	-
мечтать	+	+	+	смотреть	-	+	+
молить	-	-	-	советовать	-	+	+
настаивать	-	-	-	стараться	-	-	+
обязывать	-	-	-	стремиться	-	-	+
побуждать	-	-	-	упрашивать	-	-	-
поручать	-	-	-	хлопотать	-	-	-
предлагать	-	-	+	хотеть	+	+	+
предписывать	-	-	-				
Существительные							
задача	+	+	+				
идеал	-	-	-				
мечта	-	+	+				
непорядок	-						
обычай	-						
порядок	-						
правило	-						
привычка	-						
цель	-	-	+				

Устойчивые словосочетания

не может быть

нельзя (устар.)

ЧТО и ЧТОБЫ

не следует

мало надежды

кто скажет

не думайте

очень сомнительно

неужели вы думаете

не ожидать

не в силах верить

где это видано

не было надежды

никогда не слышал

ЧТЕНИЕ РАССКАЗА ЛЮДМИЛЫ КОЛЬ «ИЗЖОГА» НА УРОКАХ РУССКОГО
 ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОДВИНУТЫХ ГРУППАХ
 (Текст и методическая разработка)

Текст и методическая разработка к нему адресованы в первую очередь студентам-иностранцам филологического профиля, достаточно свободно владеющим русским языком. Они также могут быть предложены учащимся-иностранцам других гуманитарных профессий и русским студентам-филологам для знакомства с новым для них современным автором.

Материалы предназначены как для работы на уроках с преподавателем, так и для самостоятельных занятий. Чтение текста может быть предложено и в качестве внеаудиторного, домашнего, чтения с последующим обсуждением на занятии.

Комментарии содержат объяснения встречаемых в тексте лексико-грамматических трудностей, которые могут мешать пониманию основного содержания; способствуют раскрытию стилистических особенностей автора, включают описание историко-культурных реалий. Вопросы к тексту составлены так, чтобы помочь учащимся глубже понять смысл рассказа и обратить их внимание на художественные достоинства произведения.

Изжога
 (Рассказ)

В деревне, откуда он был родом, его прозвали Филипком из-за малого роста и тшедушности¹. На самом же деле он был Иван Филиппович. Но пристало прозвище² – и так он и остался на всю жизнь Филипком.

В Рязани и вообще-то мужики не шибко³ высокие – татаро-монгольское⁴ иго хорошо погуляло, – а он был совсем с ноготок⁵: сухонький, востроносый⁶, с маленькими шустрыми глазками – невидный такой мужичок⁷. А когда его кто-нибудь кликал⁸ через забор и он появлялся в окне, – будто птичка выглядывала из скворечника⁹.

Отец с матерью у Филипка когда-то держали хозяйство¹⁰: корову, коз, птицу разную, сад был с огородом. Но у Филипка любви к этому не было, и наладился¹¹ он с детства плотничать. Видно, руки золотые имел¹² – быстро он так это дело освоил, и от заказчиков отбою не стало¹³.

* Людмила Коль – член Союза писателей Москвы, автор романов «Игра в линг-понг», «Так как брезжит день», «Аня, Киска, Неливанна», нескольких сборников рассказов и повестей («Гала-концерт», «Пошлые рассказы», «Женщины» и др.) опубликованных на Западе, редактор выпускаемого в Финляндии историко-культурного и литературного журнала на русском языке «LiteraruS-Литературное слово».

– Гляньте-ка, Филипок-то наш опять куда-то собрался, – судачили¹⁴ старухи, провожая его глазами поверх занавесок на окнах¹⁵.

Инструмент – один топор был от начала до конца. Пакло¹⁶ заделает так, что шов получится¹⁷ ровный, тугой, блестящий – красивый. Дом отделает двойной резьбой¹⁸. По рисунку густотертый красный сурик¹⁹ пустит, а сверху горячей олифой²⁰ покроет. И сам не знал, какой дом выйдет. Вытирал руки потом тряпкой, глядел на то, что сотворил, и думал, что в другой раз вот здесь не так сделает – двух одинаковых срубить²¹ не мог: неинтересно было.

И пошла о нем плотничья слава по всей округе²². То в одну деревню позовут, то в другую. Целое лето, бывало, его нет. А то и зимой работает – как получится. И уже неудобно было называть его Филипком. И стали величать²³ Иваном Филипповичем и на «вы». В глаза, конечно. А «за глаза»²⁴ не любили – завидовали, что денег зарабатывал много, хотя ничего этого видно не было, даже избы нормальной себе не построил – так, деревянное строение²⁵.

А тут надумали²⁶ церкви старые реставрировать и набирали мастеров по деревням.

К церкви Филипок относился с уважением. Каждый крестьянин, считал он, должен знать «Отче наш» и «Верую» – самые простые молитвы, но без них крестьянину никак нельзя. Обряды разные он не исполнял почти²⁷. А вот молился обязательно два раза в день: утром и вечером. В Законе Божьем что написано: «Не блуди!»²⁸, «Не укради!». И так иной раз²⁹ возьмет за душу³⁰ молитва: как же мог он поступить нехорошо, если Бог не велел? Конечно, если с чувством читать, а не бубнить...³¹ Поэтому долго его не уговаривали.

– Мы, Варвара, с тобой поврозь³² теперь должны жить, – сказал Филипок жене. – Характер у тебя испортился. Не могу я с тобой. Поживу пока один. А ты тут оставайся. Деньги я тебе привозить буду.

Варвара всплакнула,³³ но поразмыслила³⁴ здраво и решила, что деньги нужны.

Спервоначалу³⁵ ему даже понравилось: купола крыл³⁶, резьбу обновлял. А расплачиваться стали – говорят: что с церкви возьмешь – бедные мы, на общественные³⁷ реставрируем. А тебе Бог за это грехи простит.³⁸ Грехи-то грехами, а семью-то не прокормишь: детей вон четверо выросло да внуков пять штук.³⁹ Как тут о деньгах не думать? Да и на колокольню стало боязно⁴⁰ лезть. Вниз глянешь – а вдруг голова закружится? Перекрестится Филипок, сотворит про себя быструю молитву,⁴¹ а все равно страшно.

– Ниче!⁴² – успокаивали. – Зале-езяшь!⁴³ Ты легкий!

Только вдруг жизнь круто изменилась – кипучая⁴⁴ стала: фирмы разные появились, банки, брокерские какие-то конторы⁴⁵, торговые дома... И пошел⁴⁶ разбогатевший народ особняки строить. Кто побольше нагрести⁴⁷ успел – дворцы кирпичные возводил,⁴⁸ замки Змея Горыныча,⁴⁹ с башенками для часовых⁵⁰ по углам. Кто помельче⁵¹ – деревянные терема⁵² с «красным крыльцом».⁵³

Вот Селезневы про него откуда-то и узнали – сказал им, видно, кто-то про него.

Сам Селезнев, даром что молодой,⁵⁴ в правление какого-то банка входил. Деньги, конечно, огромные. Летом на Канары⁵⁵ отдыхать ездил с женой. А дом только так строил, для торжественных случаев, чтобы в миллиард поиграть с приятелями. Большой дом заказал, рубленый. Зал внизу огромный, комнаты, две террасы, наверху – три спальни. Условия тоже хорошие обговорили.⁵⁶ питание трехразовое, постой,⁵⁷ плата – по-денная,⁵⁸ в долларах.

Иван Филиппович от радости и сказать ничего не мог. Кивал только головой и на все соглашался.

Площадку выравнивали, песку закатали⁵⁹ двадцать машин, материал завезли. И стали строить.

Место Ивану Филипповичу отвели⁶⁰ в баньке. Матрац постелили, плитку⁶¹ поставили, чтобы чайник вскипятить. В углу, над изголовьем, он образок⁶² повесил и лампадку⁶³.

Работали все лето. Обнесли забором металлическим с ажурными воротами. В пять часов уже стук слышался.

Селезнев только на выходные приезжал. А жена его целый день из окошка в кухне наблюдала, как работа идет. И чуть что – из окошка.⁶⁴

– Иван Филиппович! Вы где? Работайте, Иван Филиппович! – Интеллигентным таким голосом, строгим.

Так ведь и так работал⁶⁵ не отдыхал. Ну что же – люди пришли, соседи, не поговорить разве?⁶⁶ Объяснить ведь надо, что подневольный он,⁶⁷ не может и за калитку выйти. А она тут же:

– Иван Филиппович, вам сказано: работайте! – И им: – А вас прошу не отвлекать!

Того и гляди бульетьера своего спустит.⁶⁸

«Изжога!» – ругался про себя Иван Филиппович.

Лиховидов Сергей Степанович, председатель,⁶⁹ пришел как-то. Посстоял, посмотрел молча, в трубке⁷⁰ поковырял, прочистил. Сказал:

– Иван Филиппович, тут у нас дело одно. Посоветоваться бы надо с тобой. Может, потом возьмешься.

– Да не могу я, понимаете, не могу выйти – не пускают. Не дай Бог, увидит – сразу деньги вычтет⁷¹ И вы лучше идите. Не нужно стоять здесь – сердится она очень.

А то как-то соседка со старых участков⁷² подошла к забору:

– Иван Филиппович! Сделайте, не откажите, полочку угловую под образа!⁷³

Очень просила. Как отказать? Поздно вечером, чтобы не углядела⁷⁴ Селезнева, вырезал между делом,⁷⁵ отнес. А то ведь выговор бы устроила: световой день еще не кончился.

Вечером приносили ему миску с макаронами и сыр. Очень он сыр любил. Макароны – а сверху сыр! «Мясо и не надо мне совсем. Это ведь – убить. А сказано: «Не убий!»⁷⁶ Вот, значит, и не люблю», – объяснил он.

Поест, водой – сырой обязательно – запьет. А время – уже поздно. Световой день кончается. Спать, значит. Обратится к образку в углу: «Верую во Единого Бога Отца Вседержителя, Творца небу и земли, видимым же всем и невидимым...» Самая сильная молитва. С тем и уснет.

К концу лета подгонять стали:

– Иван Филиппович, очень медленно работаете! Обещали давно отделку⁷⁷ начать!

– Так ведь как рассчитать? Точно никак нельзя: то материал ждем, то переделывали...

– Иван Филиппович, не пререкайтесь! ⁷⁸ Я вам повторяю: очень медленно работаете!

Он – юрк внутрь,⁷⁹ и опять слышно: тук-тук-тук...

И вдруг письмо пришло: свояк на свадьбу звал в деревню. Родни сколько соберется – праздник на три дня! А ему хоть бы на один вырваться.⁸⁰ И своих⁸¹ повидать заодно – соскучился. Работаете – не думаете. А внутри ведь все равно беспокойство скребется:⁸² как они там, дома? Да ведь не отпустит...

Взял письмо, пошел в кухню, постучал.

– Иван Филиппович, о какой свадьбе вы говорите? Ни о какой свадьбе не может быть и речи!⁸³ Вы работу в срок не выполняете, а деньги мы вам платим. Идите и работайте!

– Это ведь один раз бывает, – мялся⁸⁴ он у двери. – Кто же знал, что так получится? Родственники ведь...

– Иван Филиппович, я вам не разрешаю никуда ездить. Я сказала: идите и работайте!

К вечеру Лиховидов пришел – узнал откуда-то. Позвал:

– Приходи, Иван Филиппович, как стемнеет. Выпьем с тобой – отдохнуть тебе надо. Мой⁸⁵ в Москву уехали. Посидим, поговорим...

У Лиховидова был еще Горюнов-печник. Сидели в кухне.

– Вот изжога-то! – жаловался Иван Филиппович. – Он-то – ничего.⁸⁶ А она так глазами и сверлит⁸⁷ из окна.

– А ты, Иван Филиппович, поезжай! Нету ведь их завтра и послезавтра – как раз и съездишь пока, – советовал Горюнов.

– А узнает? Вычтет все – это раз. Еще и выгнать может.

– Тебя-то? Где они найдут такого мастера? Тебе ведь цены нет,⁸⁸ Иван Филиппович!

– Нет, нельзя мне... Вот пришел сюда, а сам думаю: вдруг узнает?

– Так ведь поздно уже – день-то закончился, свободен теперь.

– Нет, подневольные мы...

– Да плюнь ты на нее!⁸⁹ Мы тебе найдем работу, Иван Филиппович, – сказал Лиховидов, наливая в стакан еще.

– Да⁹⁰ как плюнешь-то? Кормилец-то⁹¹ – один я.

– Сейчас да с твоими руками – и не найти работы? Да ты что!

– Пока найдешь – с голоду помрешь.⁹²

– У нас и найдем! Родня будет сейчас строиться: материал завез, старое ломает. К нему и иди!

– Так Родин ведь долларами не заплатит.

– Это – да...

– А без них – как? Ртов-то сами знаете...⁹³ Бог с ней!⁹⁴ Пойду я... – Иван Филиппович поднялся, потоптался⁹⁵ на пороге. – Спокойной ночи вам! – Хлопнул дверью и легкой походкой заспешил к себе в баньку.

Там в темноте засветил лампадку⁹⁶ и стал перед образом: «Отче наш, иже еси на небеси... – читал молитву, а в голове Селезнева стояла – не отвязаться.⁹⁷ – Да святится имя Твое, да придет Царствие Твое...». Молитву просто отбарабанил⁹⁸ – не почувствовал. Плохо было очень внутри, тяжело. Вдохнул, перекрестился еще раз, откинул одеяло на матрасе, сел и стал раздеваться, а сам все про нее думал. Изжога – одно слово!⁹⁹ Да Бог с ней! Сказано ведь: «Возлюби ближнего твоего, как самого себя»¹⁰⁰. Может, плохо ей... Не бывают люди злые, если у них все хорошо. Это всегда, когда плохо, люди недобрые делаются. Может, и пожалеть ее надо... Сидит у нее, видно, внутри что-то.¹⁰¹ Деньги – это ведь еще не все...

Потом уткнулся в угол,¹⁰² свернулся калачиком,¹⁰³ коленки поджал, как в детстве, чтобы теплее было – ночи уже холодные стали. И затих.

Комментарии

Изжога. Ощущение жжения в пищеводе. В рассказе употребляется в переносном значении как характеристика персонажа.

1. **Тщедушность.** Тщедушный человек: слабый, худой, невысокого роста, может быть, болезненный; авторское имя существительное, образованное от прилагательного.
2. **«Пристало прозвище».** Прозвище – название человека, которое ему могут дать окружающие люди, выделяя какую-либо черту характера, особенность внешности или поведения. Удачное прозвище «пристает» к человеку – часто сопровождает его всю жизнь.
3. **Шибко.** Просторечное. Литературное: очень.
4. **«татаро-монгольское иго хорошо погуляло».** Бытует мнение, что монголо-татарское иго (1243-1480) во многих местах России привнесло в облик русских монгольские черты: выделяющиеся скулы, узкий разрез глаз, невысокий рост.
5. **«с ноготоку»:** очень маленький.
6. **Востроносый.** Просторечие. Литературное: остроносый. Употребление «в» в начале слова в данном случае стилистическое.
7. **Мужичок.** Уменьшительное от «мужик», в данном случае: небольшого роста, небольшой комплекции.
8. **Кликать.** Просторечие. Литературное: окликать.
9. **Скворечник.** Птичий домик, который прикрепляют к дереву.
10. **Держать хозяйство:** иметь птицу, скот, сад, огород. «Заниматься хозяйством», т.е. деревенскими работами.
11. **Наладиться.** Просторечие, означает: начал.

12. «руки золотые имел». Человек, который умеет мастерить и может многое делать, на все руки мастер.
13. «от заказчиков отбою не стало». Означает: много заказчиков, постоянный приток заказчиков.
14. судачить – разговорное: обсуждать других, сплетничать.
15. «поверх занавесок на окнах». В деревенских домах занавески часто делают лишь до половины окна, чтобы с улицы не видно было, что делается в доме.
16. Пакля – материал (грубое волокно), который закладывается между бревнами при строительстве бревенчатых домов.
17. «Паклю заделает так, что шов получится...». В русских рубленых избах между бревнами кладут паклю, концы которой потом особым образом заворачивают и просовывают между бревнами. Получается «шов».
18. Резьба по дереву – характерный элемент русской избы, резьба в два ряда.
19. Густотертый красный сурик – густая, неразбавленная краска красно-оранжевого цвета, которой красили резьбу.
20. Олифа – вареное масло, которым покрывают деревянные поверхности, перед тем как начать красить.
21. Деревенский рубленый дом «рубят». Отсюда: сруб – основа дома.
22. «по всей округе». Здесь: вокруг.
23. Величать: называть, придавая особый, уважительный, смысл имени.
24. В глаза: говорить прямо, в лицо; за глаза: говорить за спиной человека.
25. Строение. Здесь: обычная, ничем не выделяющаяся постройка.
26. Надумать. Просторечие. Литературное: придумать.
27. Исполнять церковные обряды: следовать определенным правилам, установленным церковью.
28. Не блуди: не изменяй жене.
29. «иной раз». Просторечие. Литературное: иногда.
30. «возьмет за душу». Оказать сильное действие на душу человека.
31. Бубнить: говорить неразборчиво.
32. Поврозь. Просторечие. Литературное: врозь.
33. Всплакнуть. Просторечие. Литературное: заплакать.
34. Поразмыслить: рассудить, понять.
35. Спервоначалу. Просторечное. Литературное: сначала.
36. Купола крыл – покрывать купола листовым железом.
37. На общественные – имеется в виду общественные деньги.
38. В церковном ритуале грехи прощает только Бог.
39. «внуков пять штук». Деревенское. Литературное: пять внуков, пять человек.
40. Боязно. Просторечная форма. Литературная: боялся (лезть).
41. Сотворить молитву: помолиться.
42. «Ниче!» Просторечная форма. Литературная: Ничего!

43. «Залезаешь!» Просторечная форма. Литературная: «Залезешь!»
44. Кипучая. Здесь: очень быстрая, деловая (от слова «кипеть») жизнь, «жизнь кипит».
45. Брокерские какие-то конторы: конторы, которые записываются перепродажей.
46. И пошел (народ) – начал.
47. Нагрести: получить много денег, часто незаконным путем.
48. Возводить – возвести: строить что-то значительное, огромное: высотный дом, эстакаду, мост, жилой комплекс и т.д.
49. Герой сказки, который жил в замке и у которого было 7 голов, семиглавый дракон.
50. Часовой – дежурный.
51. «Кто помельче». Здесь: менее значительный человек.
52. Терем – деревянный дом-дворец в виде башни в Древней Руси.
53. Вход в русский терем назывался «красное крыльцо».
54. «даром что молодой». Просторечное выражение, означающее «несмотря на то, что», «хотя».
55. Разговорное; Канарские острова.
56. Обговорить. Просторечное. Литературное: договориться об условиях.
57. Постой. Просторечно-деревенское. Литературное: проживание.
58. Поденная плата – плата за каждый отработанный день.
59. Профессиональное употребление, означающее поднять высоту грунта с помощью песка.
60. «Место...отвели»: поместили.
61. Плитка: электрическая или газовая плита небольшого размера, переносная.
62. Образок: небольшая иконка.
63. Лампадка – небольшой сосуд с фитилем, наполняемый деревянным маслом и зажигаемый перед иконой.
64. «И чуть что – из окошка». Первая часть предложения означает: если что-нибудь не так. Пропущенный глагол, вместо которого ставится тире, означает быструю смену событий.
65. И так работал – здесь в значении хорошо работал, не отдыхал.
66. ...не поговорить разве? – отрицательная грамматическая форма, имеющая позитивное значение: нужно поговорить.
67. «Подневольный он». Подневольный – выражение, употреблявшееся в России по отношению к закрепощенным крестьянам. Здесь употребляется для характеристики менталитета главного персонажа.
68. «Бульетьера своего спустит»: спустить собаку на людей.
69. Председатель: главное лицо в жилищном кооперативе, где существует правление кооператива и его председатель.
70. Трубка. Здесь: курительная трубка.
71. Вычитать – вычесть. Здесь: изъять какую-то сумму денег из основной суммы в качестве штрафа.

72. Здесь имеется в виду, что в кооперативе существуют старые участки и новые, которые начали застраиваться недавно.
73. **Образ** вешают в углу или ставят на полку, которую вырезают в виде угла.
74. **Не углядела**. Просторечное. Литературное: не увидела.
75. **Между делом**: в перерыве или параллельно с основной работой.
76. Библийская форма, «Не убей!»
77. **Отделка**: последние, окончательные работы на строительстве, когда можно сказать, что помещение готово.
78. **Не пререкайтесь!** – спорить, преимущественно о пустяках.
79. «Он – юрк внутрь». Быструю смену событий передает отсутствие глагола, вместо которого ставится тире, после чего идет усеченная глагольная форма. «Юрк» – юркнуть.
80. «**Вырваться**». Здесь означает: освободиться на один день.
81. Своих повидать: свои – в значении: родственники.
82. «**Беспокойство скребется**». Здесь употребляется для усиления значения беспокойного душевного состояния.
83. «**не может быть и речи**». Употребляется в том случае, когда категорически отказывают в чем-то.
84. **Мяться**: стоять нерешительно, переминаясь с ноги на ногу.
85. «**Мои**» – в значении: мои домочадцы.
86. То есть вполне хороший человек.
87. **Сверлить глазами**: пристально наблюдать.
88. «**Тебе ведь цены нет**» – редкий человек, бесценный человек.
89. Грубое, означает: не обращай внимания.
90. Просторечная форма. Литературная: так.
91. **Кормилец**: в крестьянском понимании – тот, кто зарабатывал деньги и материально обеспечивал, «кормил», семью.
92. Просторечно-деревенская форма. Литературная: умереть от голода.
93. Имеется в виду: члены семьи, которых нужно материально обеспечивать.
94. **Бог с ней!** – выражение, употребляемое тогда, когда не хотят больше говорить о человеке, тем более плохо.
95. **Топтаться**: нерешительно переминаясь с ноги на ногу.
96. Вечером зажигают лампадку, которая висит под образами.
97. «**в голове Селезнева стояла**» Здесь: все время думать о человеке.
98. «**не отвязаться**». Состояние, когда невозможно перестать думать о ком-то или о чм-то.
99. **Изжога** – одно слово! – в значении: ничего больше нельзя добавить.
100. **Отбарабанить**: быстро, механически проговорить.
101. «**Сидит у нее, видно, внутри что-то**». Здесь: испытывать нехорошие чувства.
102. **Уткнуться в угол**. Здесь: прижаться в один угол кровати.
103. **Свернуться калачиком**: лежать, собрав тело в кружок и поджав колени к подбородку.

Вопросы

1. Какими средствами автор рисует внешность Ивана Филипповича? (Найдите их в тексте).
2. Что известно из текста о прошлом Ивана Филипповича и о его нынешнем семейном положении?
3. Как автор показывает быстрое изменение условий жизни в России?
4. Что можно сказать о социальных отношениях в поселке, где работает Иван Филиппович?
5. Какими словами можно описать характер главного персонажа?
6. Какими средствами выражения пользуется автор, чтобы описать характер хозяйки? Что можно сказать о тоне, которым она разговаривает с Иваном Филипповичем? С соседями? Какие грамматические формы преобладают в ее речи?
7. Почему главный персонаж Иван Филиппович дал хозяйке прозвище «Изжога»?
8. О чем говорит то, что в тексте главный персонаж 2 раза повторяет одно и то же слово «подневольный» («подневольный он», «подневольные мы»)?
9. Где происходит разговор Ивана Филипповича с Лиховидовым и Горюновым? Что хочет подчеркнуть обстановкой автор?
10. Какую смысловую нагрузку несет употребление просторечных слов?
11. Какое значение имеет религиозность главного персонажа?
12. Какие эмоции вызывает у вас этот рассказ?

Запомните:

У него золотые руки!

О нем идет слава (пошла слава, шла слава), о нем идет хорошая (плохая) слава.

«Хорошая слава далеко несется, а плохая – еще дальше» (пословица).

Об этом не может быть и речи!

Ему (ей) цены нет!

ИЗ КУРСА РУССКОГО РАЗГОВОРНОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ. «ГЕОГРАФИЯ» ГОРОДА

Адресатом курса русского разговорного языка являются иностранные учащиеся, имеющие достаточно высокий уровень языковой подготовки. Основная цель курса – научить инофонов понимать явления, характерные для разговорного языка, и тем самым помочь им преодолеть трудности восприятия «речи в потоке жизни» (Красильникова 1990: 12). Настоящая публикация продолжает (Кузьмич 2002 и 2003), где были представлены два раздела курса: *Номинации со значением лица и Обращение*.

Предлагаемый ниже фрагмент курса русского разговорного языка посвящён номинациям, объединяющимся общей темой *география города*, и называющим улицы, площади, проспекты и под., станции метро, учебные заведения, библиотеки, музеи, промышленные предприятия, магазины, рынки, больницы и другие городские «объекты».

Языковой материал курса выбран из записей речи москвичей в ситуациях неформального общения.

Среди основных способов образования разговорных номинаций с «географическим» значением выделяются универбация, усечение основ, субстантивация, аббревиация.

«Универбацией принято называть способ образования слова на основе словосочетания, при котором в производное слово входит основа лишь одного из членов словосочетания, так что по форме производное соотносительно с одним словом, а по смыслу – с целым словосочетанием» (Земская, Китайгородская, Ширяев 1981: 82). Например, *площадь Маяковского* – *Маяковка*. Как показывают наблюдения, суффикс *-ка* весьма активен при образовании номинаций с «географическим» значением.

Усечением основ называется такой способ образования, при котором в производное слово входит только часть производящего, «причём производящее тождественно производному по семантике» (там же). Усечению может подвергаться основа существительного (*университет* – *универ*), основа прилагательного (*гуманитарный* – *гум*). Существуют сложные усечения, образованные от двух основ (*механико-математический факультет* – *мехмат*).

Следующий способ образования разговорных номинаций – субстантивация, т.е. использование в функции существительного слов других классов. В значении «географических» субстантиватов чаще всего выступают прилагательные: *зайти в Елисейский* (магазин, принадлежавший Елисееву), *выйти на «Водном»* (станция метро «Водный стадион»).

Аббревиация не является активным способом словообразования разговорного языка. Однако в конкретных языковых коллективах от-

дельные аббревиатуры весьма частотны. Например, *дом культуры – ДК: Мы встретились у входа в дэка!*

Задания раздела организованы по схеме: наблюдение – конструирование по образцу. Итак,

«География» города

1. А. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Определите разговорные названия улиц, площадей, проспектов, набережных, шоссе.

1. Толя уже несколько лет на Рябинке живёт// 2. Мы живём на Ленинградке давно// 3. Театр кошек/ он на Кутузовке// 4. Мы случайно на Маяковке встретились/ прямо у памятника// 5. На Берсеневке он долго работал// 6. Мы ехали через Бережки//

Б. Сопоставьте разговорные названия с принятыми в КЛЯ: Рябиновая улица, Ленинградское шоссе, Кутузовский проспект, площадь Маяковского, Берсеневская набережная, Бережковская набережная.

2. Скажите, как в непринуждённой обстановке могут быть названы улицы, площади, проспекты, шоссе.

А. *Образец:* Вокзальная улица – Вокзалка.

Зубовская улица, улица Ангарская, Бутырская улица, Минская улица, Трифоновская улица, Большая Пироговская улица, Большая Серпуховская улица, Малая Сухаревская улица, Башиловская улица.

Б. *Образец:* Тишинская площадь – Тишинка.

Смоленская площадь, площадь Маяковского, Зубовская площадь, Таганская площадь.

В. *Образец:* Ломоносовский проспект – Ломоносовка.

Нахимовский проспект, проспект Вернадского, Кутузовский проспект, Рязанский проспект, Волгоградский проспект.

Г. *Образец:* Ломоносовское шоссе – Ломоносовка.

Хорошёвское шоссе, Дмитровское шоссе, Рублёвское шоссе, Каширское шоссе, Можайское шоссе.

3. А. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Определите разговорные названия станций метро.

1. Не посмотрела ты? До «Каховки» идёт? 2. Я без пересадки еду до «Преображенки»// 3. Доедешь до «Спортивки»/ а там пешком до стадиона// 4. Они живут прямо у «Шаболовки»/ у метро// 5. Я до «Парка» езжу/ а потом на двадцать восьмом// 6. Ты на «Библиотеке» пересадку сделай// 7. Давай встретимся на «Цветном» у первого вагона//

Б. Сопоставьте разговорные названия станций метро с официальными: «Каховская», «Преображенская площадь», «Спортивная», «Шаболовская», «Парк культуры», «Библиотека имени В.И. Ленина», «Цветной бульвар».

4. Скажите, как в непринуждённой обстановке можно назвать станции метро «Каширская», «Пролетарская», «Таганская», «Кутузовская», «Серпуховская», «Речной вокзал», «Водный стадион».

5. А. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Определите разговорные названия высших учебных заведений.

1. Таня закончила Гнесинку// 2. У нас много друзей в Баумановке// 3. Папа Наташин преподаёт в Жуковке// 4. Аркадий сначала пошёл в Строгановку/ а потом в Архитектурный//

Б. Сопоставьте данные выше разговорные названия с официальными наименованиями учебных заведений: Российская академия музыки имени Гнесиных, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, Военно-воздушная академия имени Н.Е. Жуковского, Художественно-промышленный московский государственный университет имени С.Г. Строганова.

6. Скажите, как в непринуждённой обстановке можно назвать Российскую экономическую академию имени Г.В. Плеханова, Сельскохозяйственную академию имени К.А. Тимирязева, Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева?

7. А. В следующих высказываниях определите разговорные названия высших учебных заведений или их подразделений.

1. Таня в полиграф поступила/ и довольна весьма// 2. Ну что у вас в универе нового? 3. Я не люблю около химфака проходить/ запах очень// 4. Сын у Розы в автомехе// 5. Тамара сначала не хотела на сангиг поступать//

Б. Сопоставьте данные выше разговорные названия с официальными: Московский государственный университет печати (бывший Полиграфический институт, химический факультет, Московский государственный технический университет, факультет санитарии и гигиены).

8. Скажите, как в непринуждённой обстановке можно назвать а) педагогический, медицинский, автодорожный институты, академию, б) физический, биологический, филологический, механико-математический факультет, романо-германское отделение, физико-технический и станкоинструментальный институты?

Образец: институт иностранных языков – инъяз.

9. В следующих высказываниях определите разговорные названия библиотек.

1. Я никогда не любил Ленинку за многолюдье// 2. У Тургеневки читали? большие проблемы// 3. Завтра в Горьковку поеду на весь день// 4. В Иностранке всегда выставки хорошие// 5. Районка у нас бедная/ периодически ничего только// 6. Где-то там у вас техничка есть//

10. Скажите, как в неформальной обстановке можно назвать библиотеку а) имени Н.А. Некрасова, имени М. Горького, И. Тургенева, М. Салтыкова-Щедрина, б) Историческую библиотеку, Библиотеку иностранной литературы, Театральную, научную, публичную, районную библиотеку?

Образец: а) библиотека имени К. Ушинского – Ушинка, б) Политехническая библиотека – Политехничка.

11. В следующих высказываниях определите разговорные названия школ.

1. Павлик из музыкалки вернулся? 2. Надю мы ещё в воскреску записали// 3. Я в своё время тоже слесушку кончал/ очень знаменитую// 4. Совсем маленького мы его в фигурку возили/ теперь везде сам ездит/ и в спортивку тоже//

12. Скажите, как в непринуждённой обстановке можно назвать музыкальную школу, школу фигурного катания, специальную, воскресную, спортивную школу?

13. А. В следующих высказываниях определите разговорные названия заводов и фабрик.

1. Вадим работает на каком-то телефонном// 2. У конфетки так вкусно пахнет// 3. В нашем районе чугунолитейный/ поменяться поэтому невозможно практически// 4. После техникума она стала на Трёхгорке работать// 5 Все называют шарик// Потому что произносить трудно//

Б. Сопоставьте данные выше разговорные названия с официальными: завод по производству телефонных аппаратов, кондитерская фабрика, завод чугунолития, хлопчатобумажный комбинат «Трёхгорная мануфактура», Шарикоподшипниковый завод.

14. Скажите, как в неформальной обстановке можно назвать завод, производящий резиновые изделия; трикотажную фабрику; фабрику по производству шоколада?

15. А. В следующих высказываниях определите разговорные названия магазинов.

1. Мне в рыбный надо// 2. Туфли красивые в нашем обувном я видела// 3. Марина в булку напротив побежала// 4. У меня поблизости диетка хорошая// 5. В первом доме комиссионка/ а следующий мой// 6. Говорят, этот учебник в «Академкниге» есть// 7. Тётя Маша в каком-то смысле была сноб// За продуктами ходила только к Елисееву да к Филиппову//

Б. Скажите, как в ситуациях неформального общения называют будочную; магазин, где можно купить диетические продукты; магазин «Хлеб», когда-то принадлежавший Филиппову; продовольственный магазин, когда-то принадлежавший Елисееву.

16. Скажите, как в неформальной обстановке можно назвать магазин, где продают молоко, рыбу, продукты, овощи, вино, обувь, книги, книги по педагогике, книги по медицине?

17. А. В следующих высказываниях определите разговорные названия магазинов.

1. Майонез я в красном купила// 2. В жёлтом всегда хорошее мясо// 3. В длинный зайдём? 4. Когда в стеклянном перерыв? 5. Этот дальний удобен когда с детьми гуляешь// 6. В большом всегда много людей//

Б. Скажите, как в непринуждённой обстановке можно назвать магазин, 1) расположенный в здании а) жёлтого (белого) цвета, б) из стекла, 2) который находится далеко (поблизости) от вашего дома? Как можно назвать магазин, имеющий большую площадь, большую протяжённость?

18. А. В следующих высказываниях определите разговорные названия больниц.

1. Диме дали направление в Филатовскую// 2. Я стажировался в Русаковской// 3. «Скорая» отвезла её в Боткинскую// 4. Нам очень помогли в Остроумовской// 5. Она в Склифе//

Б. Сопоставьте эти разговорные названия с официальными: больница имени Н.Ф. Филатова, И.В. Русакова, С.П. Боткина, А.А. Остроумова, Научно-исследовательский институт скорой помощи имени Н.В. Склифосовского.

19. А. В следующих высказываниях определите различные разговорные номинации.

1. Увидим ли мы прежнюю Третьяковку? 2. Она тоже занималась у Эрны Ивановны в Изобразилке// 3. Где тут заправка я не знаю// 4. Давай в эту стекляшку зайдём// 4. Ну вот в этой пятиэтажке мы и живём// 5. Собачку на Птичке купили? 7. Я в Ботаничку с детства хожу// 8. В аспирантуре мы жили в высотке// 9. Юля в гезе побежала// 10. Вашу книгу я купила в первом гумел//

Б. Сопоставьте данные разговорные названия с принятыми в кодифицированном литературном языке (КЛЯ): Третьяковская галерея; Музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина; бензоправочная станция; магазин (кафе), какое-либо другое учреждение, стены которого выполнены из стекла; пятиэтажный дом; Калитниковский (птичий) рынок; Ботанический сад; высотное здание; главное здание; первый корпус гуманитарных факультетов.

20. Скажите, как в непринуждённой обстановке можно назвать 6, 7, ... 10-этажный дом?

21. А. Познакомьтесь со следующими высказываниями. Определите разговорные названия дорог.

1. У них шумно днём и ночью/ прямо под окнами железка// 2. Мы шли по бетонке// 3. Там не асфальт/ там мощёнка// 4. Сейчас съедем с грунтовки на шоссе//

Б. Сопоставьте данные разговорные названия с принятыми в КЛЯ: железная, бетонная, мощёная, грунтовая дорога.

22. Скажите, как в ситуации непринуждённого общения можно назвать 1) улицу, на которой вы живёте (жили), работаете, часто бываете, 2) университет (институт), где вы учитесь (учились), 3) библиотеку, где вы занимаетесь, 4) общежитие, где вы живёте (жили), 5) здание, где вы работаете, 6) магазины, где вы покупаете продукты, одежду, обувь, книги, 7) какую-либо станцию метро?

В заключение напомним, что «география» города раскрывалась на примере Москвы. «Географически» номинации в речи жителей других могут иметь свои особенности. Ср., например, (Сиротинина 1988).

Литература:

Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М., 1981.

- Красильникова Е.В. Имя существительное в русской разговорной речи. Функциональный аспект. М., 1990.
- Кузьмич И.П. Из курса русского разговорного языка для иностранцев. Номинативы со значением лица. // Слово. Грамматика. Речь. Вып. IV. М., 2002.
- Кузьмич И.П. Из курса русского разговорного языка для иностранцев. Обращение. // Слово. Грамматика. Речь. Вып. V. М., 2003.
- Сиротинина О.Б. Языковой облик г. Саратова. // Разновидности городской устной речи. М., 1988.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Н.В.Баландина

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (рассказ С. Довлатова «Встретились, поговорили»)

Чтение художественной литературы является одним из важных видов работы на уроках русского языка. На продвинутом этапе обучения русскому языку иностранных учащихся художественный текст может выступать не только как средство обучения языку, но и как самостоятельный объект изучения. На данном этапе работа с художественным текстом предполагает не только понимание основного содержания, но и рассмотрение всех языковых средств, создающих идейно-эстетическое своеобразие художественного произведения. При этом большое внимание уделяется рассмотрению основных принципов организации художественного текста, которые, несмотря на уникальность каждого отдельного авторского произведения, образуют некоторую общую и устойчивую систему.

Определенные закономерности построения художественного текста рассматриваются как на примере русской классической литературы, так и при чтении произведений современных писателей. Однако следует заметить, что при возможности подробного анализа основных принципов построения практически любого художественного текста не все художественные произведения обладают той глубинной идейно-эстетической сущностью, которая дает возможность обнаруживать за «внешним» планом повествования некие скрытые «вторичные» смыслы, наличие которых в конечном счете и определяет художественную ценность литературного произведения.

В список современных писателей, чьи произведения обладают указанными качествами и, следовательно, произведения которых можно рекомендовать для занятий по интерпретации художественного текста, входят: В.Токарева, Л.Петрушевская, С.Довлатов, Л.Улицкая, Т.Толстая, и др.

Рассказ С.Довлатова «Встретились, поговорили» впервые был опубликован в журнале «Континент» (Мюнхен, 1988 г., №58). Выбор для анализа данного произведения обусловлен тем, что при небольшом объеме и относительной простоте сюжета текст рассказа, представляя целостную сложную систему изобразительно-выразительных средств языка, дает большие возможности для выявления скрытых смыслов, заложенных в рассказе и создающих идейно-эстетическую основу художественного произведения.

В данном рассказе присутствует только одна сюжетная линия: все внимание повествователя направлено на главного героя – Бориса Головкера. Остальные немногочисленные персонажи являются лишь фоном, на котором изображаются события из жизни героя, раскрываются особенности его характера.

Сюжет рассматриваемого рассказа, как уже было сказано, отличается максимальной простотой: основное событие рассказа – приезд эмигранта Бориса Головкера в Россию после нескольких лет проживания в США. Главная цель его приезда – встреча с бывшей женой, на которую он хочет произвести определенное впечатление, представ перед ней в образе процветающего американского бизнесмена, и, видимо, таким образом вызвать у нее чувство сожаления о том, что она когда-то отказалась уехать вместе с ним.

Композиционно в тексте можно выделить четыре части, объединенные единым сюжетом и образом главного героя. В первой части (с начала текста рассказа до слов «И Головкер уехал») рассказывается о жизни главного героя до отъезда в Америку. Кратко говорится о школьных годах главного героя, о его юности, женитьбе. Недовольный своей жизнью в Советском Союзе, главный герой уезжает в Америку. Вторая часть (от слов «И вот Головкер уехал» до слов «в Ленинградском аэропорту ему не понравилось») содержит описание жизни главного героя в Америке, где он достигает определенного успеха и материального благополучия. В какой-то момент у героя появляется навязчивая идея съездить на родину, чтобы встретиться с бывшей женой. Четвертая часть (от слов «в Ленинградском аэропорту ему не понравилось» до конца текста рассказа) содержит описание событий, которые произошли с главным героем после приезда на родину. Поездка не оправдала его надежд: жена встречает его с равнодушием. Когда же он пытается произвести впечатление на других людей, с которыми случайно встречается во время своего пребывания в Ленинграде, то не получает от них ожидаемой реакции. Разочарованный, Головкер возвращается обратно в Америку.

Выделение в тексте композиционных частей необходимо не только для упрощения ориентации в текстовом пространстве анализируемого художественного произведения. Такое разделение текста также помогает более отчетливо наблюдать, как на разных этапах развития сюжета используются разные художественные средства и приемы изображения, меняются принципы выражения скрытых смыслов.

В рассказе С. Довлатова «Встретились, поговорили» нам интересен не столько сюжет данного произведения как таковой, не образ главного героя, а, в первую очередь, те языковые средства и приемы, которые, создавая неповторимый авторский стиль, образуют идейно-эстетическую основу произведения.

При анализе художественного текста рассматриваются элементы различных уровней. Прежде всего выделяются композиционно-синтаксический и лексический уровни, которые всегда находятся в тесном взаимодействии.

Говоря о композиционно-синтаксическом уровне, в первую очередь необходимо рассмотреть речевые структуры, которые составляют текст. В тексте данного рассказа представлены не только две основные, наиболее распространенные речевые структуры – *авторская речь* и *прямая речь персонажей*, но и *несобственно-прямая речь*. Несобственно-прямая

речь – это речь, формально входящая в состав авторской речи, но семантически связанная с образом мыслей самого персонажа, с его восприятием окружающего мира и происходящих событий. В качестве примера можно привести следующий фрагмент текста рассказа С. Довлатова: *«Вот мчится за рулем собственного автомобиля процветающий бизнесмен Головакер. Советь его чиста. Бумажник набит деньгами. В уютной конторе его ждет милостивидная секретарша. Здоровье его великолепное. Гемоглобин? Он даже не знает, что это такое. Гладкая от лосьона кожа. Дорогие ботинки не эжмут»*. Здесь выделенные слова, будучи включенными в структуру авторской речи, отражают восприятие действительности самим персонажем, в частности, выражают его положительную оценку некоторых предметов и фактов. Несобственно-прямая речь, часто выражающая мысли главного героя в скрытой, завуалированной форме, связана прежде всего с планом субъективной модальности произведения.

В рассматриваемом рассказе С. Довлатова понятия «автор» и «повествователь» оказываются максимально приближенными друг к другу. Хотя повествование ведется в 3-ем лице, повествователь предстает как непосредственный свидетель всех описываемых событий. Несмотря на то, что в тексте есть указание, что автор в реальной жизни не был близко знаком с героем рассказа, а только однажды видел его, при чтении создается впечатление полной и абсолютной осведомленности повествователя не только о самых мельчайших подробностях из жизни главного героя, но и о его мыслях и чувствах. Повествователь как бы повсюду следует за своим героем, проникает в его внутренний мир, разоблачает его, раскрывает скрытые мотивации его слов и действий.

Тем не менее, даже при такой полной осведомленности о внутреннем мире персонажа, создается впечатление абсолютной объективности изображения. Возникает чувство, что повествователь намеренно отстраняется от своего героя, который не вызывает у него никакой симпатии, наблюдает за ним как бы со стороны, подобно тому, как исследователь наблюдает за неким экспериментом. В тексте рассказа мы почти не встречаем прямых оценок. Субъективная модальность текста проявляется скрыто – в отборе и сочетании слов номинативно-изобразительной речи. Хотя прямая речь в художественном тексте часто намного превосходит по объему авторскую речь, именно авторская речь становится главным объектом анализа художественного текста, так как именно она непосредственно связана с образом автора и дает возможность для выявления скрытой модальности и авторской точки зрения. Именно в авторской речи мы можем наблюдать тесное взаимодействие композиционно-синтаксического и лексического уровней текста.

Работа с художественным текстом на уроках русского языка предполагает наличие двух этапов. На первом этапе работа направлена на понимание основного содержания текста, на снятие языковых трудностей. На этом «элементарном» этапе, прежде всего, выделяется лексический уровень текста. При этом список комментируемых лексических единиц текста может изменяться в зависимости от уровня владения русским язы-

ком иностранными учащимися. Так, если в «обязательный» список можно внести такие слова, как *близорукий, плоскостопие, умудриться, рефлексия, циник* и др., то при рассмотрении таких слов, как *легкомысленный, осмотрительно, процветающий, милостивый*, возможно обращение к лингвистическому опыту учащихся.

На первом этапе также вводится новая для учащихся лингвострановедческая информация. Так, при чтении рассказа С. Довлатова «Встретились, поговорили» необходимо объяснить некоторые реалии, связанные с определенной исторической эпохой: *пионерское собрание, комсорг, кооператив, кооперативная квартира, кооперативный ресторан* и др.

Поскольку герой повести – эмигрант, выбравший местом постоянного жительства США, то возникает необходимость и в объяснении некоторых слов, обозначающих определенные реалии американской жизни – названий улиц, магазинов, а также понятий, связанных с профессиональной деятельностью героя (*бульвар Леффертс, «Олдсмобил», «Блумингдейл», купил медальон на такси, и др.*). Однако следует отметить, что в большинстве случаев роль данных элементов текста заключается не в воссоздании реалистической картины жизни в определенной среде (географической, социокультурной и т.д.), это способ введения определенной модальности.

Таким образом здесь происходит перемещение внимания на другой уровень: с плана изображения – на уровень выражения. Часто уже сам контекст дает возможность ощутить, что использование в тексте некоторых слов связано с определенной характеристикой персонажа: например, *ездил в «Олдсмобиле»* (= *ездил в дорогом автомобиле*), *костюмы покупал у Блумингдейла* (= *в дорогом, престижном магазине*), *заходит в кооперативный ресторан* (= *заходит в дорогой ресторан*), *Головкер заказывает... дичь, ... немного спаржи, мусс* (= *заказывает изысканные, дорогие блюда*) и др. Здесь обозначаемые данными словами понятия выступают не как элементы реалистического воссоздания действительности, а в качестве неких атрибутов успеха и материального благополучия. Таким образом, мы видим, что наряду с денотативной функцией лексическая единица в определенном контексте может приобретать функцию оценочную.

Рассмотрим еще некоторые примеры наличия в тексте скрытой модальности. Так, при описании школьных лет главного героя и времени учебы в институте используются не только конструкции с формально выраженными компонентами отрицания (*в самостоятельности Головкер не участвовал; рисовать и стихи писать не умел; читал стихи без выражения; уроков физкультуры не посещал; общественной работой не занимался; провокационных вопросов лекторам не задавал; Вина не пил; и др.*), но и слова, в которых отрицательное значение выражено имплицитно (*был освобожден <от уроков физкультуры> = ему разрешили не посещать уроки физкультуры; девушек избегал = с девушками не общался; к спорту был равнодушен = спортом не увлекался; и др.*). Присутствие в тексте такого большого количества компонентов с семантикой отрицания

повышает статус самого отрицания, т.е. здесь не только обращается внимание читателя на отсутствие каких либо фактов и действий в жизни героя, а, прежде всего, дается определенная характеристика человека без каких-либо личностных качеств, пассивно относящегося к жизни. Подобная характеристика «дополняется» и полным отсутствием в тексте рассказа описания внешности главного героя.

В авторской речи при номинации главного персонажа с помощью имени собственного используется только фамилия (имя главного героя мы узнаем из единственной фразы, произнесенной одним из второстепенных персонажей рассказа: *«Дядя Боря, купите мне яду...»*).

В авторской речи имя собственное (в данном случае фамилия «Головкер») употребляется с немотивированной контекстом частотой. Оно встречается даже в тех случаях, когда контекст дает возможность использовать местоимение в его заместительной функции (Например: *Когда Головкер женился, все были поражены. Уж очень мало выделялся Головкер, чтобы стать для кого-то единственным и незаменимым. Казалось, Головкер не может быть предметом выбора. Не может стать объектом предпочтения. У Головкера совершенно не было индивидуальных качеств.*) Этот факт позволяет сделать вывод, что в данном тексте имя собственное выступает не только в его номинативно-опознавательной функции, но и в функции выделительной. Иными словами, имя собственное служит не только для обозначения определенного лица, но и указывает на совокупность некоторых постоянных признаков, присущих именно этому лицу.

Язык Довлатова отличается необычайной яркостью, которая достигается с помощью использования большого количества образных средств: метафор, образных сравнений, гипербол, необычных авторских эпитетов и других экспрессивных элементов текста.

Так, в начале рассказа, когда автор говорит о фамилии главного героя, мы видим следующие высказывания: *«Даже фамилия у него была какая-то легкомысленная <...> Такая фамилия полагается невзрачному близорукому человеку, склонному к рефлексии.* Здесь выражения «*легкомысленная фамилия*» и «*такая фамилия полагается*» представляют собой авторское употребление семантически не сочетающихся слов. Так как прилагательное «*легкомысленный*» обозначает признак, связанный с поведенческой сферой деятельности человека, то оно семантически может сочетаться только со словами, обозначающими человека, его поступки, а также предметы, созданные или выбранные человеком, которые свидетельствуют об отсутствии серьезности в его характере (Ср. *легкомысленная девушка, легкомысленное поведение, легкомысленный наряд*). Фамилия не является предметом, который создается самим человеком, следовательно, слово «*фамилия*» не сочетается регулярной семантической связью со словом «*легкомысленный*». То же самое можно сказать и о словосочетании «*фамилия полагается*»: глагол «*полагаться*» имеет значение «*быть установленным, должным, общепринятым*» (Ср.: *ему полагается отпуск; студентам полагается стипендия*). Таким образом, в парадок-

сальном употреблении некоторых языковых единиц выражается ирония самого автора по отношению к главному герою.

Также в качестве примера выражения авторской иронии можно привести такие предложения, в которых парадоксальность употребления определенных слов проявляется в контексте. Рассмотрим, например, такой фрагмент текста: *«В школе его умудрились просто не заметить. Учителя на родительских собраниях говорили только про отличников и двоечников. Среднему школьнику, вроде Головкера, уделялось не больше минуты»*. Здесь глагол разговорного стиля «умудриться» (т.е. ухитриться сделать что-то, чего было легко избежать – Ср. *умудриться опоздать на поезд*) в контексте всего текстового фрагмента разрушает логическую структуру высказывания, так как «умудриться» не заметить можно только человека, который какими-то качествами выделяется в ряду других людей. Главный же герой рассказа – человек заурядный, не выделяющийся ни своими положительными качествами, ни отрицательными. Подобные речевые алогизмы, которые часто встречаются в произведениях С.Довлатова, придавая высказыванию яркую ироническую окраску, образуют комическую модальность произведения в целом.

Другим примером семантического контраста могут служить следующие предложения: *«Она журила, сквернословила и пела в факультетском джазе»; «Головкер был одновременно услужлив и наделен чувством собственного достоинства»*, в которых в качестве однородных членов выступают семантически разнородные понятия.

Авторская ирония может также выражаться не только с помощью сочетания семантически контрастных слов, но и с помощью стилистического контраста. Так, в тексте наряду со словами высокого стиля (*скорбно приподнял брови, раскаяние и др.*), разговорной лексикой и фразеологизмами разговорного стиля (*умудрились; вроде бы; пришлось ко двору; затея; вернул (= вставить в беседу какое-нибудь слово), обзаводится собственностью и др.*) в большом количестве присутствуют черты, относящиеся к книжному стилю речи. Это не только книжная лексика (*склонный; участвовать, посещать; уделять, соотечественницы: трудящиеся, приобретать и др.*), но и такие черты книжного стиля, как наличие причастий, деепричастий, кратких прилагательных (*закончив школу; отдав ребенка в детский сад; лицо, оказавшиеся за рубежом; услужлив; Что я испытываю, шагнув на родную землю? и др.*), использование различных средств связи между частями текста книжного стиля (*причем; а именно, наконец и др.*), употребление глагольно-именных словосочетаний (*погрузиться в раздумье; испытать страх и др.*).

В рассказе также имеется много терминов (*внутренняя цена; денежный перевод; комиссионные (проценты); рынок сбыта; срочный вклад, аренда и др.*), а также специальная лексика, обозначающая официальные учреждения и людей по их профессии (*налоговое управление, амбулатория, санитарно-гигиенический институт, инстанция, инспектор-гигиенист и др.*), хотя их использование в тексте не связано напрямую с развитием сюжета. Такая перенасыщенность текста профессиональной

лексикой не только создает комический контраст повествования, но и свидетельствует о наличии определенной авторской модальности, направленной на образ главного героя: он воспринимается как человек ограниченный, лишенный каких-либо живых чувств и эмоций, способный только «функционировать» в определенных ситуациях.

Вместе с тем использование в тексте языковых штампов (*торжество справедливости; женщина трудной судьбы; участвовать в самодеятельности* и др.), которые в контексте бытового повествования приобретают стилистически сниженное значение, вносит в повествование определенный сатирический оттенок: здесь мы можем ощутить авторскую насмешку над идеологическими стереотипами советского времени.

Необходимо отметить, что определенная модальность обнаруживается не только в авторской речи, но и в прямой речи персонажей, которая занимает значительный объем в тексте рассказа Довлатова «Встретились, поговорили». Речь персонажа служит одним из важнейших средств создания художественного образа. Отношение автора к своему герою проявляется в самом отборе слов, которые он вкладывает в его уста. Оценка, которая проявляется в особенностях речевых характеристик персонажей, имеет двойственный характер. С одной стороны, посредством речи создается определенный образ с присущими ему некоторыми объективно наблюдаемыми качествами, т.е. по речи мы можем судить об образованности и уровне культуры человека (ясность и точность речи, правильный отбор различных языковых средств, наличие/отсутствие просторечий и др.), о его эмоциональном состоянии (наличие экспрессивных элементов, логическая связанность и завершенность высказываний и др.). С другой стороны, речь — это внешнее проявление некоторых скрытых мыслей и желаний человека, поэтому именно прямая речь не только дает наиболее полное представление о характере героя, но и позволяет ясно увидеть скрытые мотивации его действий и поступков.

Выше (при рассмотрении особенностей авторской речи) уже говорилось об особой роли лексики книжного стиля и речевых клише в тексте рассматриваемого рассказа. Слова книжного стиля встречаются не только в авторской речи, но и в высказываниях самого персонажа (например: *Предпочитаю «Кордон бле»; Непременно расскажу об этом; Цены, я так полагаю, указаны в рублях?* и др.). Такая перегруженность речи главного персонажа книжной лексикой, с одной стороны, свидетельствует о его желании произвести определенное впечатление на своих собеседников (т.е., с точки зрения Головкера, именно такие слова должны присутствовать в речи культурного, образованного человека), а с другой стороны, здесь с помощью речевой характеристики выражается ирония самого автора по отношению к персонажу, который изображается как человек, не отличающийся живостью ума и оригинальностью мышления.

Головкер — это человек с неким шаблонным, стереотипным мышлением. Именно поэтому в тексте рассказа встречается так много речевых клише. Однако при анализе прямой речи главного персонажа

прежде всего необходимо обратить внимание не на речевые клише в прямом значении этого слова, а на некоторую систему фраз и высказываний, созданную самим героем в соответствии с его представлениями об окружающем мире и своем местоположении в этом мире. Как пишет С.Довлатов, «у него <Головкера – Н.Б.> были заготовлены реплики для всевозможных обстоятельств», например: *Большевики меня поистине умиляют (в случае какого-то бытового неудобства), Цены, я так полагаю, указаны в рублях? (за чтением меню), Надеюсь, Горбачев хотя бы циник. Идеалист у власти – это катастрофа (когда речь пойдет о нынешнем правительстве), Это уже не хамство. Однако еще не сервис (выходя из приличного ресторана), Такого я не припомню даже в Шанхае» (выходя из плохого <ресторана>), *Фантастика! Непременно расскажу об этом моему другу Филу Керри (если произойдет что-то удивительное)* и др. Таким образом, все события окружающего мира в представлении главного героя сводятся к набору неких стереотипных ситуаций. Такое видение окружающего мира является отражением внутреннего мира самого героя. Его внутренний мир настолько беден и невыразителен, что, проецируясь на мир внешний, нейтрализует всю его яркость и многообразие.*

В тексте рассказа также имеется большое количество слов из английского языка, данных без перевода в русской транскрипции: *кар-сервис; Хэлло... Головкер стикинг; Я...довольно таки бизи. Хотя сегодня, в общем, фри* и др. В большинстве случаев учащиеся без труда понимают значение встречающихся в тексте иностранных слов, так как данные слова относятся к лексике элементарного уровня владения английским языком. Однако главное внимание здесь следует обратить на цель использования данных слов автором в прямой речи главного героя в ситуациях, когда логичнее было бы употребить русские слова, например, при общении с бывшей женой и другими русскими людьми. Поскольку отмеченные элементы не являются адекватными данной речевой ситуации (общение людей, говорящих на одном языке), они придают речи главного героя оттенок некоторой искусственности. Употребляя английские слова в своей речи, Головкер воздвигает некий невидимый барьер между собой и своим собеседником, тем самым как бы желая подчеркнуть свое превосходство как представителя другого (лучшего с его точки зрения) мира. Здесь отражается и личное наблюдение самого С.Довлатова, который неоднократно отмечал в своих произведениях данную особенность речи эмигрантов «последней волны» при их общении со своими соотечественниками.

С этой же целью главный герой рассказа намеренно использует в своей речи различные слова, значение которых, как он предполагает, может быть непонятно собеседнику, а также «играет» с многозначностью слов. В качестве примера можно привести следующий диалог Головкера с его женой:

- Прости, у меня завтра утром деловое свидание. Подумываю о скромной концессии. Что-нибудь типа хлопка. А может, займусь электроникой. Меня интересует рынок.

Лиза:

- Рынок? Некрасовский или Кузнечный?

Головкер улыбнется:

- Я говорю о рынке сбыта...

Мы видим, что главный герой не только не ориентируется на определенную речевую ситуацию, игнорируя уровень речевой компетенции собеседника и уместность использования в речи определенных языковых средств, но и намеренно создает речевой барьер, подчеркивая тем самым свое превосходство перед собеседником. Можно даже сказать, что он получает определенное удовольствие, находясь в ситуации «речевого неравенства».

При анализе художественного произведения внимание направлено не только на рассмотрение определенных языковых единиц текста. Часто текст дает нам возможность соотнести некоторые художественные образы и сюжетные мотивы с традициями русской классической и мировой литературы.

Так, в рассказе С.Довлатова «Встретились, поговорили» получает свое развитие и переосмысление традиционная тема «маленького» человека.

В этой связи интересным представляется следующий фрагмент:

На пионерских собраниях Головкера спрашивали:

- Чем ты увлекаешься? Чему уделяешь свободное время? Может, ты что-нибудь коллекционируешь, Головкер?

- Да, – вяло отвечал Головкер.

- Что

- Да так.

- Что именно?

- Деньги.

- Ты копишь деньги?

- Ну.

- Зачем?

- То есть как зачем? Хочу купить.

- Что?

- Так, одну вещь.

- Какую? Ответ. Коллектив тебя спрашивает.

- Зимнее пальто, – отвечал Головкер...

Как тут не вспомнить Акакия Акакиевича Башмачкина из гоголевской «Шинели», который на протяжении долгого времени копил деньги на новую шинель. Однако следует отметить, что «маленький» человек у Довлатова подвергся серьезной образно-смысловой трансформации. Это уже не тип незаметного несчастного человека, который оказывается беспомощным перед жестокостью окружающего

мира. Довлатовский «маленький» человек – это скорее психологический тип, чем социальный. Оставаясь средним, ничем не выделяющимся человеком без каких-либо заметных личностных качеств, Головкер, тем не менее, не является жертвой внешних обстоятельств. Он с легкостью приспосабливается к любым, даже радикальным изменениям внешнего мира.

Можно даже сказать, что в характере героя данного рассказа есть какая-то доля черт Чичикова из «Мертвых душ» (Сравним школьника Головкера, копящего деньги и Чичикова, с детства следовавшего завету отца «больше всего беречь и копить копейку»). Строки Гоголя, описывающие школьные годы Павлуши Чичикова, также созвучны описанию школьных лет героя Довлатова (Ср. *«Способностей к какой-нибудь науке в нем не оказалось; отличался он больше прилежанием и опрятностью; но зато оказался в нем большой ум с другой стороны, со стороны практической»*).

Как и Гоголь, который показал в своем произведении зарождение нового для патриархальной России нового типа человека – делового человека, предпринимателя, Довлатов показывает появление нового социально-психологического типа русского человека – человека, с одной стороны, наделенного определенными деловыми качествами, но, с другой стороны, лишенного личностного начала, неспособного глубоко мыслить и переживать, человека без родственных связей и чувства родины.

Таким образом, тема «маленького» человека в рассказе С. Довлатова получает иное развитие – не трагическое, а комическое.

Цель изложенного здесь материала заключается не в представлении полного и подробного анализа рассказа С. Довлатова, а в демонстрации некоторых принципов и приемов, используемых в процессе анализа художественного текста. Поскольку творчество писателя это процесс, прежде всего, интуитивный, всегда можно говорить о некотором множестве вариантов интерпретации текста художественного произведения.

**КОММЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК
СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МАГИСТРАНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**
(спор о смысле жизни и его идейно-композиционная роль в романе
И.А.Гончарова «Обломов» – часть вторая, глава четвертая)

Программа по русскому языку для иностранных магистрантов-литературоведов предполагает комментированное чтение художественных текстов с последующим их обсуждением. Предлагаемые учащимся тексты соответствуют программе литературоведческих курсов, которые читаются магистрантам в период их обучения на филологическом факультете. Студенты изучают главным образом значительные по объему литературные произведения, в основном романы. Прочитать и проанализировать целый роман на уроке русского языка представляется нереальным. Ограничиться произведениями малых жанров, в то время как история русской литературы – это в первую очередь история романа, тоже едва ли целесообразно. Поэтому на занятиях по русскому языку учащимся предлагаются отдельные фрагменты произведений крупной формы, при этом берутся отрывки, наиболее важные для понимания идейного содержания всего романа. С полным текстом произведения учащиеся знакомятся самостоятельно: на русском языке (в рамках домашнего чтения) или на родном языке.

В предлагаемой статье хотелось бы поделиться опытом комментированного чтения художественного текста на примере отрывка из романа И.А.Гончарова «Обломов».

Четвертая глава второй части романа И.А.Гончарова представляет собой некий рубеж в повествовании¹. Как известно, первая часть произведения является обширной экспозицией образа Обломова. Читатель знакомится с жизненным укладом Обломова в Петербурге, на Гороховой улице, с его слугой Захаром и кухаркой Анисьей, с гостями Обломова – Волковым, Судьбинским, Пенкиным, Алексеевым, Тарантьевым, образы которых проясняют петербургское окружение Обломова. Из последующих экскурсов в прошлое героя мы узнаем о его непродолжительной и безуспешной службе коллежским секретарем в Петербурге, затем о более раннем периоде – об учебе в Москве. В «Сне Обломова» рассказывается о детстве Ильи Ильича. У читателя складывается довольно ясное представление о характере и мировоззрении главного героя романа. В первых главах второй части рассказывается о Штольце, о его воспитании и образовании, о его успехах в жизни. С пятой главы начинается стремительное и взволнованное повествование об истории любви Обломова и Ольги. Но перед тем, как начнет развиваться собственно романический сюжет, Обломов встречается со Штольцем, и герои – друзья и одновременно идейные

¹ Подробный анализ композиции романа «Обломов» содержится в работе: В.А. Недзвецкий. Романы И.А. Гончарова. – М., 1996.

антагонисты – спорят о смысле жизни. Их спор предваряет основные события романа. Их идеи будут проверяться жизнью. Но пока герои не действуют, пока они только спорят. Спор Обломова со Штольцем кажется важным не только для прояснения мировоззрения двух главных героев, но и для осмысления идейного содержания всего произведения Гончарова.

Четвертая глава второй части «Обломова» начинается с рассказа о том, как Штольц вновь приобщает Обломова к светской жизни Петербурга. Разбирая по составу слово *золотопромышленник* («Штольц захватил с собой обедать одного *золотопромышленника*» [178]), проясняя значение этого слова и комментируя его, следует указать, что оно не случайно фигурирует в связи с образом Штольца: система жизненных ценностей Штольца предполагает не только труд, как он сам заявляет, но и деньги, богатство, скорее даже благосостояние – то, к чему герой постоянно устремлен и от чего в значительной степени зависит его представление о должном бытии человека. Хотя Штольц – человек православный, в его мировоззрении, сформированном под влиянием отца, немецкого бюргера, несомненно, присутствует так называемая «протестантская этика»: материальное благосостояние человека, нажитое честным трудом, напрямую связывается с его душевным благополучием². Разумеется, Штольц не является рабом «золотого тельца», но все же его семейная жизнь с Ольгой, детально охарактеризованная писателем в восьмой главе четвертой части романа, неизбежно предполагает богатство как некий фундамент семейного счастья. При всей духовности Штольца, привитой ему матерью, русской дворянкой и человеком тонкого душевного устройства, герой живет и действует в мире вполне материальном, отчасти даже приземленном, и реализация духовных интересов героя напрямую зависит от его материальных возможностей (вспомним нагромождение предметов старинной мебели, картин, древних статуй в доме Штольца в Крыму, чем-то напоминающее «кучу» Плошкина в поэме Н.В.Гоголя «Мертвые души»).

Вернемся к тексту четвертой главы второй части романа. Становится ясно, что Штольц видит в петербургской жизни вполне нормальную и, можно даже сказать, естественную среду для своей деятельности.

Отношение к петербургской жизни Обломова противоположно. Рассматривая позицию Обломова, проанализируем отрывок, проясняющий отношение героя к жизни столицы. По мысли героя, эту жизнь отличают «вечная игра дрянных *страстишек*, особенно жадности, сплетни, пересуды, шелчки друг другу» [179]. Интересно проанализировать слово *страстишки*. Корень слова – *страсть*. Суффикс *-ишк-* указывает, во-первых, на то, что страсти в Петербурге «кипят» мелкие, пошлые, во-вторых, на пренебрежительное отношение к ним героя. Использование слова *стра-*

¹ Здесь и далее ссылки даются на следующее издание: И.А.Гончаров. Собрание сочинений в восьми томах. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953. Том 4. В квадратных скобках после каждой цитаты указывается номер страницы.

² О протестантской сущности мировоззрения Штольца см. в работе: М.М.Дунаев. Православие и русская литература. В 5 частях. Ч. III. – М., 1997.

стишки в приведенном высказывании Обломова не случайно. Для русских писателей XIX века слово *страсть* еще не приобрело того расплывчатого, неопределенного значения, какое оно получило в русском языке XX века. Для русских авторов, знакомых со святоотеческим учением о страстях, было ясно, что страсть – это не просто сильное чувство, но прежде всего пагубное стремление человеческой души, ведущее к ее омертвлению и в конечном итоге – к гибели. В процитированном отрывке речь идет о *страстишках*, то есть о страстях пошлых и ничтожных – жадности, зависти (*перебиванье друг у друга дороги*), осуждения и празднословия (*сплетни, пересуды*). Обломов четко осознает, что эти *страстишки* разрушают *целость* (то есть целостность) человеческой души: «Где же тут человек? Где его целость? Куда он скрылся, как разменялся на всякую мелочь?» [там же]. В дальнейших своих рассуждениях Обломов продолжает говорить о мертвящем воздействии светских *страстишек* на человеческую душу. «Жизнь: хороша жизнь! Чего там искать? Интересов ума, сердца? Ты посмотри, где центр, около которого вращается все это: нет его, нет ничего глубокого, задевающего за *живое*. Все это *мертвецы*, спящие люди, хуже меня, эти члены света и общества! Что водит их в жизни? Вот они не лежат, а спуют каждый день, как мухи, взад и вперед, а что толку? Войдешь в залу и не налобуешься, как симметрически рассажены гости, как смирно и глубокомысленно сидят – за картами. Нечего сказать – славная задача жизни! Отличный пример для ищущего движения ума! Разве это не *мертвецы*?» – взывает Обломов к Штольцу [там же]. Гоголевский (а точнее святоотеческий) мотив «мертвых душ» находит в романе Гончарова дальнейшее развитие. Пустота петербургского света, *игра дрянных страстишек* пагубны для человека. Не случайно Штольц, слушая, как Обломов обличает светскую жизнь, реагирует следующим образом. «Знаешь что, Илья? – сказал Штольц. – Ты рассуждаешь, точно древний: в *старых книгах* вот так все писали!» [180]. Под *старыми книгами* Штольц подразумевает скорее всего Священное Писание, хотя, может быть, он придает этому словосочетанию более широкое значение, имея в виду духовную литературу или – шире – философию¹. Становится ясно, что светская жизнь Петербурга, к которой Штольц относится по крайней мере нейтрально, вызывает негативную реакцию Обломова. Читателю понятно, почему светской жизни Обломов предпочитает валяние на диване.

Далее в споре со Штольцем Обломов излагает свое представление о должном бытии человека: он рисует идеалистические картины жизни в Обломовке вместе с женой – картины, во многом напоминающие «Сон Обломова» (глава девятая первой части романа). По словам самого Обломова, это *идеал утраченного рая* [187]. По определению Штольца, это *обломовщина* [там же]. Слово *обломовщина* в значении «стиль жизни, пред-

¹ Духовные основы творчества И.А. Гончарова в свете святоотеческих и литературных традиций подробно рассмотрены в книге: В.И. Мельник, И.А. Гончаров. Духовные и литературные истоки. – М., 2002.

ставляющий собой праздное существование за счет труда других», как правило, не требует дополнительного разъяснения. Формальная словообразовательная модель знакома учащимся по слову *маниловщина* («Мертвые души» Н.В.Гоголя изучаются магистрантами в первом семестре). Содержание понятия *обломовщина* выносится в беседу по четвертой главе второй части «Обломова».

Затем перед читателем раскрывается идеал Штольца, который, как известно, заключается в постоянном труде. «Труд – образ, содержание, стихия и цель жизни» [189], – заявляет герой. Вопрос о труде как цели жизни опять же выносится в беседу, однако некоторые слова, проясняющие идеал Штольца, требуют разъяснения. Так, Штолец говорит о том, что необходимо «работать, чтобы слаще отдыхать, а отдыхать – значит жить другой, *артистической*, изящной стороной жизни, жизни художников, поэтов» [187]. Слово *артистический* в девятнадцатом веке означало «имеющий отношение к искусству»; речь в монологе Штольца идет о приобщении к искусству как одному из главных жизненных наслаждений («чтобы *слаще* отдыхать»). По существу, Штолец проповедует те же гедонистические ценности, что и Обломов в своей идиллии, только в более утонченном, «артистическом» ключе.

Далее следует исповедь Обломова [190] (жанр исповеди определен здесь самим Гончаровым: «Штолец еще был под впечатлением этой *исповеди* и молчал» [191]), где Обломов рассказывает о том, что его «жизнь началась с *погасания*». Мотивы *света* и *погасания* существенны для выявления представлений двух героев о жизни. Погасание Обломова было связано с бессмысленным «писанием бумаг в канцелярии», с чтением книг, где герой находил «истины, с которыми не знал, что делать в жизни», с общением «с приятелями, слушающая *толки, сплетни, передразниванье*, злую и холодную *болтовню, пустоту*» [190]. И вот герой, по его собственному выражению, «*дряблый, ветхий, изношенный кафтан*, но не от климата, не от трудов, а от того, что двенадцать лет» в нем «был заперт *свет*, который искал выхода, но только жег свою тюрьму, не вырвался на волю и *угас*» [190–191]. Выделенные курсивом слова требуют объяснения на уровне конкретного значения. Остановимся на слове *свет* – в значении «светлое начало в человеческой душе», а вместе с ним – «истинное бытие человека, истинный смысл жизни». Ясно, что для Обломова, да и для автора романа *свет* – это не идиллия в Обломовке и даже не труд и не занятия искусством, как мыслит свою жизнь Штолец. Это нечто более существенное. *Свет* – это чистота души, ее первозданность, незамутненность. Это те свойства личности Обломова, о которых впоследствии скажет Штолец: «В душе его всегда будет чисто, *светло, честно*... Это хрустальная, прозрачная душа...» [481]. Это те черты Обломова, за которые полюбила его Ольга и не может забыть даже в счастливом браке со Штольцем. Это те душевные качества, которых отчасти не хватает и Штольцу, и Ольге. Но вернемся к исповеди Обломова. Петербургская жизнь, бессмысленная служба, бесполезное чтение, собственные страсти губили в

герое светлое начало, привели Обломова в духовный тупик, из которого в результате не удалось вывести героя ни Штольца, ни Ольге.

С иностранными учащимися целесообразно проанализировать несколько слов, часто используемых Гончаровым в романе «Обломов» и имеющих в своем значении семантический компонент «свет»: *сиять, сияние, блистать, блистание, блестеть, блеск, сверкать, сверканье* и др., прояснив при этом специфику значения и употребления каждого из них.

Кроме указанных слов, в тексте четвертой главы второй части романа могут потребовать комментария еще некоторые слова и выражения – в зависимости от контингента учащихся.

После прочтения рассматриваемого нами фрагмента романа и работы над лексикой учащихся предлагаются вопросы к беседе. Сформулируем некоторые из них. *Какие стороны петербургской жизни критикует Обломов? Почему он считает, что светская жизнь разрушает «целость» человеческой личности? Согласны ли вы в этом с героем? В чем состоят жизненные принципы Штольца? В чем сила и в чем слабость позиции Штольца? Почему идеал «земного рая» в представлении Обломова Штолец назвал «обломовщиной»? Что, с вашей точки зрения, включает в себя понятие «обломовщина»? В чем, на ваш взгляд, истинная причина «погасания» Обломова – в окружающей героя действительности или в нем самом? Аргументируйте вашу точку зрения.*

Интересным представляется следующее наблюдение. Иностранные студенты из разных по своим культурным традициям стран Европы, Америки, Азии, как правило, сочувствуют Обломову, хотя и признают его недостатки (лень, бездеятельность), и почти всегда скептически оценивают позицию Штольца. Видимо, Гончарову удается убедить не только российских, но и иностранных читателей в приоритете духовных ценностей над ценностями материальными – если не в реальной жизни, то хотя бы в качестве идеала.

Анализ романа Гончарова на занятиях по русскому языку с магистрантами-литературоведами не ограничивается указанным фрагментом. Учащимся предлагаются для подробного разбора отдельные главы, описывающие историю любви Обломова и Ольги, историю взаимоотношений Обломова и Агафьи Матвеевны Пшеницыной, семейное счастье Ольги и Штольца. Все эти отрывки будут понятнее учащимся, если мы детально проанализируем жизненные принципы Обломова и Штольца – так, как они излагаются во второй главе четвертой части романа – в знаменитом споре двух друзей о смысле жизни.

**НЕСКОЛЬКО СЛОВ О ПРИНЦИПАХ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСА ИСТОРИИ
РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ
(на примере рассмотрения концепта «любовь»).**

Курс истории русской литературы в иностранной аудитории и, более узко, работа с художественным текстом на уроках русского языка, являются необходимой частью практически любого курса русского языка как иностранного для учащихся продвинутого этапа. При этом нередко нам представляется, что работать с современным художественным текстом проще и интереснее для студентов. Действительно, при анкетировании в самом начале занятий учащиеся нередко отдают предпочтение современной прозе. Они считают, что с русской классикой они уже знакомы, так как на родине при изучении русского языка так или иначе сталкивались с произведениями русских писателей XIX века. Современная литература представляется им необычной, злободневной, актуальной, отражающей мировые тенденции литературного процесса.

Хотелось бы попробовать обосновать, почему курс русской классической литературы необходим и как можно сделать его интересным. Для этого нужно понять, в чем мы видим проблемы при работе с классикой.

Помимо видимого отсутствия «заказа» на такой курс со стороны учащихся, мы можем назвать еще несколько обстоятельств. Во-первых, задача преподавателя РКИ состоит в обучении языку, а не истории литературы. Во-вторых, среди учащихся много нефилологов, и им не нужно досконально знать историю русской литературы. И, наконец, в-третьих, большую часть «вершинных» произведений русских классиков невозможно охватить в аудитории, в связи с их большой формой.

Таким образом, необходимо предусмотреть возможности избежать всех этих проблем в курсе.

Если попробовать разобраться в том, зачем люди, изучающие русский язык, приезжают в Россию, то одной из главных причин представляется желание понять русских людей, связанное с необходимостью преодоления культурных различий. Мне представляется, что именно в этом курс русской классики может помочь всем категориям учащихся.

Общеизвестно, что русское общество, в отличие от многих других культур, развивалось с учетом литературных образцов. О «литературности» русских говорят не только исследования, но и сама литература, нередко построенная на реминисценциях, диалоге с другими произведениями и так далее. Любимое в литературоведении слово «тип» полностью отражает эту тенденцию. Литературность была не просто модой на тот или иной тип (например, байронизм в XIX веке), но, скорее, стремлением жить по моделям, взятым из литературы. В отличие от многих западноевропейских культур (например, французской), где литература должна была отражать жизнь, русские всегда хотели жить так, как пока-

зано в литературе. Поэтому неслучайным представляется тот факт, что многие русские писатели-классики рассматривали свое творчество как возможность учить жить (наиболее ярким примером является понимание задач писателя Львом Толстым).

Таким образом, представляется плодотворным построение курса русской литературы вокруг некоторых наиболее значимых концептов русской культуры, проиллюстрированных художественными текстами из русской классики.

Предлагается основываться на следующих концептах: «родина», «вера», «любовь», «семья», «простота», «смерть», «мать и материнство», «ребенок-детство-детскость» и под. Каждый из концептов может быть проиллюстрирован одним или несколькими произведениями (полностью или в отрывках). В итоге представляется интересным выйти на разговор о русском национальном характере, который может быть построен как на обсуждении прежде рассмотренного материала, так и на специальных текстах, таких как «Обломов» Гончарова, «Матренин двор» Солженицына и др.

Иллюстративный материал должен выбираться с целью показать не только тот или иной концепт в русской культуре, но и межкультурные различия.

При этом представляется интересным предложить учащимся самостоятельно, с опорой на текст, идти от текста к концепту, сформулировать содержание понятия. Это возможно сделать с помощью системы вопросов. Предлагается использовать вопросы двух типов. Во-первых, это вопросы, связанные непосредственно с пониманием текста. Здесь возможны даже различные грамматические и языковые задания, поясняющие трудные грамматические и лексические единицы текста. Поэтические тексты необходимо сопровождать комментарием. Главная задача такого рода вопросов – привести к пониманию содержания текста, его фабулы. Вторая группа вопросов направлена на понимание того, какой концепт лежит в основе текста. Это вопросы типа «Почему?», «Зачем?», «С чем связано?» и т.п. Ответы на эти вопросы учащийся находит как бы вне текста, с опорой на него как на пример. Возможно проводить сопоставление с родной культурой учащихся, выяснять, насколько события, идеи и поступки героев, описанные в тексте, были бы возможны в их стране, какую реакцию они бы вызвали. В результате должен быть поставлен вопрос о том, как автор (и мы вместе с ним) понимает тот или иной концепт. В помощь учащимся может быть предложена словарная статья, описывающая этот концепт, или высказывания разных людей на эту тему. Свое понимание концепта учащиеся могут высказывать как на занятии, так и в домашнем задании (письменном).

Как же такой подход помогает решить проблемы, возникающие у нас при работе с классической литературой? Во-первых, группа языковых и речевых заданий помогает учащимся понять текст и преодолеть грамматические и лексические трудности при чтении оригинального произведения. С другой стороны, при ответах на вопросы возникает

дискуссия. Так как обсуждаемые вопросы лежат в области понятных и, более того, простых явлений, обсуждение проходит свободно и не связано напрямую ни с литературоведческой терминологией, ни с историко-литературными фактами, которые могут быть трудными для понимания, неизвестными и неинтересными для учащихся.

Нет необходимости обращаться к «вершинным» произведениям русских писателей, без которых традиционный курс истории русской литературы представлялся бы неполным, так как нередко более мелкие и менее значительные произведения лучше иллюстрируют тот или иной концепт. Это, с одной стороны, облегчает задачу, так как выбор произведений малой формы позволяет полностью прочитать и разобрать их. С другой стороны, это может расширить кругозор учащихся, так как нередко их знания о русской литературе ограничиваются как раз этими «вершинными» произведениями. Открытие новых имен и новых текстов уже известных авторов является прекрасной мотивацией для студентов.

Подобный курс может представлять интерес не только для филологов, скорее даже не для них. Главной задачей здесь становится не филологический анализ текста, а выделение надтекстуального компонента, обсуждение его на основе текста.

Хотелось бы показать возможности такого подхода на примере рассмотрения концепта «любовь». Этот концепт берется в связях с другими немаловажными концептами и, в первую очередь, таким как «страсть». Тексты для чтения: Н.С. Лесков «Леди Макбет Мценского уезда», А.С. Пушкин «Евгений Онегин» (глава I, строфы II, VIII – XI; глава II, строфы XXV, XXVIII – XXIX, глава III, строфы VI – IX, письмо Татьяны к Онегину; глава IV, строфы XII – XVII; глава VIII, строфы XIV – XX, XXVII – XXXII, письмо Онегина к Татьяне, XXXIII, XXXIX – XLVIII).

Любовь становится в русской культуре одним из основных понятий, связанных, в первую очередь, с православной традицией. Любовь – главная добродетель православного человека. Народная мудрость говорит: «Где любовь, тут и Бог», «Ум истиной просветляется, сердце любовью согревается», «Нет ценности супротив любви». В словаре В.И. Даля слово «любовь» трактуется как «состояние любящего, страсть, сердечная привязанность, склонность; вожделение; охота, расположение к чему» (Даль 1956, т. 2: 282). Примеры же носят четкий оценочный характер и группируются вокруг, с одной стороны, понятия любви-страсти, а с другой – той традиционной христианской любви, о которой, впрочем, не говорится в словарной статье. Итак, с одной стороны, «Любовь безумит», «Любовь слепа», «Любовь шутки шутит», а с другой – «Союз истины и любви рождает премудрость», «Любовь человеческая себя любит, а Божья – друга» и т.д. Надо отметить, что в словарной статье Даля приведено только 3 примера на «любовь-страсть» и 10 примеров на «Божью» любовь. Это прекрасно иллюстрирует степень важности каждого из концептов в русском сознании. С другой стороны, «Страсть» трактуется как «страданье, муки, маета, мученье, телесная боль, душев-

ная скорбь, тоска;... душевный порыв к чему, безотчетное влечение, необузданное, бездумное хотенье» (Даль 1956, т. 4: 336). Несмотря на то, что мы можем выделить два различных лексических значения этого слова: страсть-страдание и страсть-желание – в сознании русского человека они очень близки и оба получают очевидную негативную оценку.

Напротив, в западноевропейской культуре «любовь» и «страсть» практически синонимы. В английском языке эти слова передают лишь степень чувства. Несмотря на то, что слово «passion» имеет также значение «страдание», описывает Страсти Христовы, это значение стоит в Энциклопедическом словаре Webster седьмым после целого комплекса значений, связанных со страстью-любовью. «Энциклопедический словарь русской цивилизации» дает подробный комментарий западноевропейской традиции понимания концепта «любовь»: «Совсем иначе чувство любви воспринималось в сознании западного человека. Здесь оно носило преимущественно чувственный, плотский характер, характер сладкой страсти, приносящей глубокое физическое удовлетворение. Главная цель любви в сознании западного человека – физическое обладание, русский же человек видел в любви не просто обладание, а высшее духовное единение» (Святая Русь 2000: 498).

Повесть Лескова «Леди Макбет Мценского уезда» рассматривается с иностранными учениками в первую очередь. Здесь как раз необходимо показать, какую оценку получает любовь-страсть в русском сознании. Л. Аннинский говорил о том, что вся история прочтений этого очерка Лескова – история попыток реабилитировать Катерину Львовну Измайлову, показать, что обстоятельства виноваты в ее поступках. Нам действительно страшно сознаться в том, что в русском человеке наряду с прекрасными качествами кроется где-то страшная разрушительная сила. Ведь и вправду, в отличие от Катерины Кабановой, с которой принято сравнивать Катерину Измайлову, на алтарь любви приносится не только своя и не столько своя, сколько чужие жизни. Л. Аннинский верно говорит: «Не укладывается очерк Лескова ни в типологию, ни в эстетику своего времени. Критика тогдашняя единственно верный для себя выход почувствовала: она очерк не заметила» (Аннинский 1993: 26).

Но что важно и можно показать иностранцам: все попытки оправдать и даже возвеличить Катерину Измайлову обречены на провал. Лесков сам постоянно противопоставляет свет и тьму: христианская символика, ассоциации с православным купеческим бытом контрастируют с миром Катерины Львовны и Сергея. И в этом православном мире нет ничего отрицательного, о чем можно было бы сказать, что это та среда, которая «заела» героиню. Это возможно проследить по тексту произведения.

Более того, неслучайным представляется то, что о любви в очерке говорит только Сергей, для которого любовь эта – только слова, возможность добиться своей цели – разбогатеть и стать купцом. Катерина Львовна использует слово «любовь» только в значении «плотская» любовь. О своем чувстве она ничего не говорит. Зато говорит Лесков: «Катерина Львовна... отдала дитя весьма равнодушно. Любовь ее к отцу,

как любовь многих слишком страстных женщин, не переходила никою своею частию на ребенка» (Лесков 1993: 141).

Итак, очерк Лескова – о гибели души человека, охваченного страстью. Страсть захватывает всего человека и будит в нем все спящие инстинкты: «...А Катерине Львовне без Сергея и час лишний пережить уже неумоготу стало. Развернулась она вдруг во всю ширь своей проснувшейся натуры и такая стала решительная, что и унять ее нельзя» (Лесков 1993: 116). Здесь невольно вспоминаешь Дала о «бездумном, необузданном хотении».

Что еще важно показать студентам, это чисто физический характер страсти Катерины Львовны. Личность Сергея для нее не представляет интереса. Слова, сопровождающие его образ – красавец, богатырь, могучий, черные кудри и т.д. Между Катериной Львовной и Сергеем существует только физическая близость, и именно она подчиняет себе Катерину Львовну настолько, что она держится даже за охладевшего и изменяющего ей Сергея. Можно также поговорить и о смысле главной жертвы Катерины Львовны – ее смерти – и задать вопрос: а есть ли жертва в этом самоубийстве?

Проиллюстрировав таким образом концепт «любовь-страсть» и проведя все возможные параллели с западноевропейской литературой («Ромео и Джульетта» Шекспира, «Мадам Бовари» Флобера), необходимо обратиться к положительному для русских примеру. И здесь, без сомнения, следует разобрать всем известный и как раз «вершинный» роман в русской литературе – «Евгений Онегин». Наша задача – правильно показать смысл и значение самой настоящей и самой истинной любви в русской литературе – любви Татьяны Лариной.

В «Евгении Онегине» также очень четко противопоставлены два концепта: любовь и страсть. Олицетворением страсти становится Евгений. Уже в начале романа Пушкин противопоставляет два значения слова «страсть» в отношении Онегина. «Высокой страсти не имея для звуков жизни не щадить, не мог он ямба от хорея, как мы ни бились, отличить» (Пушкин 1950: 10) («Страсть – сильная увлеченность чем-либо, отдача всех своих душевных сил какому-либо делу, занятию» (Словарь русского языка в 4-х т.: 282). И, с другой стороны: «Но в чем он истинный был гений... Была наука страсти нежной» (Пушкин 1950: 11). Здесь даже эпитеты «высокая» – «нежная» вносят четкую оценку.

Через весь «любовный» сюжет проходит постоянное повторение того, что для Онегина любовь – «необузданные страсти», «забава» и т. д. До самого финала романа он именно так понимает ее.

Иное дело Татьяна. Показательно, что для любви Татьяны основное значение имеют образцы западноевропейской литературы. Об этом много говорилось, но здесь особенно важно то, что из весьма литературной «любовь-страсти» («Кто ты, мой ангел ли хранитель или коварный искуситель» (Пушкин 1950: 62)) Татьяна делает принципиально иной вывод.

Здесь необходимо провести сравнение двух писем: Татьяны и Онегина. И тот и другой испытывают муки, молят о помощи и страдают от своей любви. Но: для Татьяны любовь – в помощи бедным, молитве, Онегин ей послан Богом, он ее до гроба хранитель. Для Онегина же любовь – «томиться жаждою любви, пылать – и разумом всечасно смирять волнение в крови...» (Пушкин 1950: 158-159).

Для Татьяны любовь выше всякой страсти. Неслучайно в финале романа Татьяна упрекает Онегина именно за страсть: «...колкость вашей брани, холодный, строгий разговор.... Я предпочла б обидной страсти...» (Пушкин 1950: 164).

В книге «Вблизи свободного романа» В.С. Непомнящий говорит о том, почему Онегин стоит «как будто громом поражен», когда слышит от Татьяны ее знаменитое «Я вас люблю... Но...». Эта концепция полностью противоречит онегинскому пониманию любви-страсти, имеющей своей целью удовлетворение его потребностей, восходящее, по мнению Непомнящего, к идее естественного права (Дидро). Эта фраза также не дань долгу, как мы стремимся понимать ее. Не в борьбе чувства и долга дело. Такая борьба знакома нам по европейской литературе и мы знаем, что здесь чаще всего побеждает чувство. Так, поступок Татьяны – не героический отказ от любви ради приличий. «Татьяна расстается с Онегиным ради любви к нему, ради него» (Непомнящий: 382). Поступок Татьяны, по мнению В.С. Непомнящего, выражает новое мировоззрение Пушкина, отличное от романтического возвеличивания эгоистичного чувства. ««Чувство» – в этом контексте – не проявление «потребностей» и «страстей» эгоистического «естества», разъединяющего одного человека с «другими», а качество, очеловечивающее человека в единении и взаимопонимании с «другими», в любви к ближнему, не отделяющей «одного» человека от «другого», «чувство» от «долга»» (Непомнящий 2001: 382). А.Ф. Лосев писал «Знать и любить – это значит бороться с тем плохим, что ты находишь в любимом». И только так можно объяснить поступок Татьяны.

И здесь мы возвращаемся к самому загадочному в романе «Татьяна (русская душою, сама не зная почему..»)» (Пушкин 1950: 87). На основании проведенного анализа можно обсудить с учащимися, почему в романе именно Татьяна, а не Онегин и ни один из других персонажей, названа русской, в чем эта «русскость» героини.

Разговор о концепте «любовь» может вывести нас на целый комплекс проблем, связанных с такими понятиями, как «вера», «сум – сердце», «семья», которые, в свою очередь, могут быть проиллюстрированы текстами из произведений Л.Н. Толстого, С.Т. Аксакова, М.Ю. Лермонтова и др.

Организация курса русской литературы для иностранцев по этому принципу поможет им не только разобраться в том, почему «умом Россию не понять», но и если не понять, то почувствовать нашу русскую душу.

Литература:

- Аннинский Л. Сотворение легенд // Лесков Н.С. Собрание сочинений в шести томах. – М., 1993, т.5
- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1956.
- Лесков Н.С. Собрание сочинений в шести томах. – М., 1993, т. 5.
- Непомнящий В.С. Пушкин. Избранные работы 1960-х – 1990-х гг. Т.П. Пушкин. Русская картина мира. – М., 2001.
- Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 6-и т. – М., 1950, т.3.
- Святая Русь. Энциклопедический словарь русской цивилизации. Сост. О.А. Платонов. – М., 2000.
- Словарь русского языка: в 4-х т./АН СССР, ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1981.
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. – New York, 1989.

«ГДЕ ДЫХАНИЕ А.С. ПУШКИНА...»
Вопрос, поставленный Мейерхольдом

Образ (сюжет) «Пиковой дамы» известен не только по повести А.С. Пушкина, но и по различным постановкам в театре и кинематографе. Сегодня, пожалуй, значительное место в театральном мире занимает именно опера «Пиковая дама», даже независимо от самого произведения А.С. Пушкина.

Ещё в 30-х годах прошлого века В.Э. Мейерхольд перед постановкой в Малом оперном театре задавал такой вопрос: «Где дыхание А.С. Пушкина в «Пиковой даме» П.И. Чайковского? В сценарии этой оперы, в тексте либретто Модеста Чайковского? Где? Насытить атмосферу чудесной музыки П.И. Чайковского в его «Пиковой даме» озоном еще более чудесной повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» – вот задача, решение которой взял на себя Малый оперный театр в Ленинграде во главе с дирижером этого театра С.А. Самосудом...» (Мейерхольд 1994: 122)

Решая этот вопрос, В.Э. Мейерхольд выбрал приём сокращения частей, которые казались ему не нужными для развития сюжета, и расположения текста по логике фабулы повести А.С. Пушкина. После удачи того легендарного спектакля опера «Пиковая дама» всё же оставляет перед постановщиками и слушателями эту сложную задачу: «как совместить музыку Чайковского и поэтику Пушкина», как услышать «дыхание А.С. Пушкина».

В русском театре идут инсценировки не только пьес А.С. Пушкина, но много спектаклей по другим его произведениям. И это «театральное» внимание выводит значение А.С. Пушкина за пределы литературы. Таким образом, и сегодняшними театральными деятелями, и зрителями постоянно ощущается острота задачи, поставленной В.Э. Мейерхольдом. Среди инсценировок «Пиковой дамы», начавшихся с одноимённой оперы П.И. Чайковского, здесь, в Москве, мы встречаем ещё один вариант, – совсем оригинальную постановку «Пиковой дамы», которая сегодня идёт в театре им. Евг. Вахтангова.

В этом спектакле очевидны следы влияния традиционных постановок оперы. Например, нарядный костюм Томского и чёрный – Германна. Графиня в постановке П.Н. Фоменко «ведёт диалог» с графиней из оперы. В самом деле, актриса в роли графини в спектакле вахтанговцев напевает не только арию графини из оперы, но и французские шансоны, причём довольно шаржированно, но знакомая мелодия, с одной стороны, ставит её в ряд прежних образов графини, и в то же время это своеобразное пение выступает как приём передачи иронического отношения к образу.

Спектакль П.Н. Фоменко даёт своё решение задачи о «дыхании А.С. Пушкина», поставленной В.Э. Мейерхольдом: в поисках «дыхания» режиссёр и артисты возвратились к самому началу – к повести, и в результате оригинальных способов облечения текста в плоть и кровь им

удается показать своё понимание многоголосия языка А.С. Пушкина. Конечно, фундаментом этой постановки является повесть А.С. Пушкина, но, кроме того, в ней ещё слышны такие созвучные друг другу элементы, как понимание содержания повести, толкование повести и многослойные интерпретации, существовавшие ещё до этого спектакля. Таким образом, на сцене у вахтанговцев предстаёт театрально богатый мир, где царит полифония, созданная не только сегодняшним театральным языком, но и звучащей издали мелодикой языка А.С. Пушкина и отвечающими на неё голосами.

Роль сценического шума

Первая сцена спектакля: в середине сцены стоит огромный круглый зелёный карточный стол – символ того, что центром этой истории является карточная игра. В.В. Виноградов пишет: «В «Пиковой даме» карточная игра сразу же раскрывается в своей внутренней композиционной сущности как динамический центр событий и движущая сила литературного сюжета» (Виноградов 1980: 191). На заднем плане сцены – приемная графини, комнатка Германа, угол петербургской улицы, лестница в комнату Лизы.

Актёры появляются на сцене постепенно, окружая карточный стол. Один читает вслух книгу, одна актриса убегает от другой, некоторые актёры садятся за стол играть в карты... Каждый произносит свои реплики, не обращая ни к кому. Это ещё не диалог. Сначала нам кажется, что это просто шум, где нет объединяющей логики и который производит впечатление хаоса. Впрочем, постепенно мы чувствуем, что и голоса, и движения актёров, как будто не взаимодействующих друг с другом, уже начинают оформляться в единую полифонию. Вспомним, что опера П.И. Чайковского также начинается полифоническим хором в Летнем саду, демонстрирующим многослойность единого общества. Можно сказать, что так задачу музыкальной реализации мира повести А.С. Пушкина решил композитор, и в этом решении совмещаются разные голоса и слова и осуществляется единство в гармонии.

Ту же самую задачу П.Н. Фоменко решает при помощи оригинального искусственного шума. Этот приём не нов, он использовался ещё К.С. Станиславским, создававшим имитацию естественного уличного звукового фона из отдельных, не связанных друг с другом реплик. Но нам интересно, что в этом случае звуки чрезвычайно удачно представляют зрителям образ многослойного общества. В постановке П.Н. Фоменко искусственный шум возникает исподволь, складываясь из сочетания реплик, выбранных из повести именно в связи с идеей карточного стола – центра всех действий. Этот шум вскоре заполняет всё пространство зала. И в театре оживает мир повести А.С. Пушкина.

Преображения персонажей на сцене

На авансцене актёры играют встречу молодых людей у Нарумова. Когда Томский начинает рассказывать о молодости графини, сзади них появляется разукрашенная «московская Венера». На фоне рассказа Томского с помощью тех или иных деталей одежды актёры превращаются из

молодых людей времени А.С. Пушкина в персонажей, живших «лет шестьдесят тому назад» в Париже. Молодые игроки становятся другими личностями: герцогом Орлеанским, покойным дедушкой, графом Сен-Жерменом и т.д. В этот момент исчезает граница между графиней и молодыми игроками, граница, которая должна существовать и которая должна разделять настоящее и прошлое. И тогда возникает своеобразная фантастическая атмосфера: на сцене одновременно существуют два мира, две эпохи, а Томский, объединяя их, становится и рассказчиком и участником действия.

С одной стороны, этот театральный приём удачно передает двусторонний характер истории Томского. Томский выступает как автор-рассказчик, в то же время содержание его рассказа должно быть раскрыто в форме повествования от третьего лица. В спектакле актёры и зрители смотрят на действие с одной и той же точки зрения и вместе путешествуют во времени. А с другой стороны, можно считать, что этот приём — одна из находок режиссёра в процессе его поисков подходящих театральных средств для выражения содержания пушкинской повести. В повести образы собравшихся у Нарумова даны неконкретно. Несмотря на оживленность вечеринки, лицо каждого из присутствующих остаётся в тени, неясным, «псевдонимным». Невыясненность этих личностей (к тому же — при слабом свете свечей первой половины девятнадцатого века!) делает возможным их свободное превращение в другие персонажи шестидесятилетней давности.

Кстати, полумрак на сцене часто наблюдается в спектаклях П.Н. Фоменко. В «Пиковой даме» сочетание полумрака и дрожания пламени свечей создаёт в пространстве сцены интимную атмосферу. Огонёк, мерцающий в полутьме, привлекает внимание всех зрителей и в то же время внушает им необъяснимое, инстинктивное, чувство успокоения. Зрители присутствуют в зале реально и индивидуально, но осязают общее «дыхание» театрального пространства, идущее от этого огонька и к нему одновременно. Свеча в этом спектакле часто появляется на сцене как реkvизит: с одной стороны, она является приметой пушкинского времени, с другой стороны, она играет интересную роль в перестройке пространства.

Относительно неопределённости личностей персонажей В.В. Виноградов говорит: «Прежде всего, сквозь призму разнородных экспрессивных отношений к игре освещается светское дворянское общество, тот безличный «субъект», тот «хор», от которого отделяется личность Германна и на фоне которого рельефно выступают образы Томского и графини Анны Федотовны, а по временам мелькают туманные силуэты Нарумова и Сурина. Функция хора подчёркивается разнообразными стилистическими приёмами. Общество неопределённо обозначается как «гости», «молодые игроки», «молодые люди». По имени называются лишь Германн, Томский, Нарумов и расчётливый, но бесстрастный Сурин, как бледный и контрастный спутник, «двойник» Германна. Остальные растворяются в неопределённых или порядковых обозначениях. Ср.: «— А каков Германн, — сказал *один* из гостей [...]; «Случай!» — сказал

один из гостей»; «Может статься, порошковые карты?» – подхватил *третий*; «*Молодые игроки удвоили внимание*»; «*молодые люди допили свои рюмки и разъехались*» и т.п.». (Виноградов 1980: 190).

В анализируемой постановке мы видим интересные «переводы» фрагментов пушкинской повести на театральный язык. Спектакль создаёт мир, где произведение А.С. Пушкина предстаёт в своеобразной интерпретации, но «видение» (экспериментальность) режиссуры в результате кажется адекватным потенциалу текста повести.

Графиня и Германи

Поединок между графиней и Германином изложен в повести довольно сдержанно, но вместе с тем – с внутренним напряжением, а на сцене он «переводится» так:

Графиня: «...графиня страдала бессонницей...» (беспрерывно шепчет по-французски).

Графиня: «...бессонница... » (начинает петь «Je crains de lui parler la nuit...»).

Германи: «графиня села у окна в вольтеровы кресла...»

Графиня: «... J'écoute trop tout ce qu'il dit...»

Германи: «она сидела вся желтая, шевеля отвислыми губами, качаясь направо и налево».

Графиня: «Il me dit: "Je vous aime!"... Et je sens malgré moi...»

Германи: «В мутных глазах (её изображалось) совершенное отсутствие мысли...»

Графиня: «...mon coeur qui bat, qui bat, qui bat... Je ne sais pas... pour!»

Германи: «Вдруг это мёртвое лицо изменилось неземным. Губы перестали шевелиться, глаза оживились... Не пугайтесь!..»

Графиня: «...перед графиней стоял незнакомый мужчина».

Германи: «Не пугайтесь, ради Бога, не пугайтесь!.. Я не имею намерения вредить вам; я пришел умолять вас об одной милости».

Графиня: «Графиня молча смотрела на него и, казалось, его не слышала».

Германи: «А!.. она глуха!.. Не пугайтесь, ради Бога, не пугайтесь! Я не имею намерения вредить вам; я пришел умолять вас об одной милости».

Графиня: «Графиня молчала по-прежнему».

Германи: «Вы можете... составить счастье моей жизни, и оно ничего не будет вам стоить: я знаю, что вы можете угадать три карты сразу... А?»

Графиня: (Смеётся. Звучит мотив парижского эпизода её молодости.) «Шестьдесят лет тому назад... Париж... la Vénus moscovite... Ризелье волочился, чуть было не застрелился... Сен-Жермен... старый чудака явился вовремя... (как будто поёт) шестьдесят лет тому назад... (молчание) ...это была шутка».

Германи: «Нет!»

Графиня: «...клянусь вам! Это была шутка!»

Германи: «А! Нет!.. Этим нечего шутить... Вспомните Чаплицкого, которому помогли вы отыгаться».

Графиня: «Графиня видимо смутилась».

Германн: «Черты её изобразили сильное движение души... Можете ли вы... назначить мне эти три верные карты?»

Графиня: «Графиня молчала».

Германн: «Для кого вам беречь вашу тайну? Для внуков?... (продолжает уговаривать по тексту повести)» (Здесь и далее – цит. по Пушкин 1986: 189 – 190, 201 – 202).

Впрочем, несмотря на эмоциональную мольбу Германна графиня произносит только: «Клянусь вам! Это была шутка!». Когда, наконец, Германн в отчаянии кричит: «Старая ведьма! ...так я ж заставлю тебя отвечать...», то внутренняя драма резко трансформируется: усталая древняя старуха неожиданно вскакивает и убегает от Германна. Он, молодой офицер, не может догнать её. Начинаются «салки» вокруг круглой декорации. Дальше они пробегут через зеркало, выбегут из дома графини и помчатся по петербургской улице. Внутренне напряжённый конфликт между графиней и Германном в повести «переводится» на сцену через динамику этой бешеной погони. Стремительность движений графини свидетельствует о том, что она уже освобождена от собственного измученного тела и стала орудием чего-то сверхъестественного. И тогда Петербург теряет реальность и трансформируется в совершенно иное пространство, фантастическое и кошмарное.

«В этой атмосфере образ старой графини, владевшей в молодости (согласно анекдотическим рассказам) тайной трёх верных карт и распорядившейся ею по своему произволу, получает вполне реальные очертания в плане действительности XIX в. образ старухи постепенно эти реальные очертания теряет, превращаясь в фантастическое орудие рока, в мечту больного воображения Германна. Новые смысловые оттенки, накладываемые на образ старой графини личностью Германна, его точкой зрения, и незаметно внедряющиеся в рисунок повествования, очень явственно обозначаются уже в сцене свиданья Германна со старухой (в третьей главе). Мертвенный лик графини транспонирован в фантастический мир романтических загадок. Старуха безмолвна: с неё спадает чешуя бытовой речи барыни XVIII в. Одну лишь реплику подает она – и ту о прошлом: «Это была шутка, – сказала она наконец – клянусь вам! это была шутка!» (Виноградов 1980: 262)

В спектакле эта картина поставлена очень интересно. Текст, который не произносится («Графиня, казалось, поняла, чего от нее требовали; казалось, она искала слов для своего ответа»), передается автоматическим повторением реплики из предшествующей сцены о «московской Венере». Музыкальная точность повтора сразу же напоминает зрителям этот эпизод. Здесь нет простого «перевода» содержания текста. К тому же намёк на странное происшествие шестидесятилетней давности позволяет зрителям услышать «дыхание» другой истории, связанной с героями, но существующей за незримой стеной и в другом измерении. Граница между реальным и фантастическим на сцене «проводится» посредством попусто-рожного тона голоса графини.

Способы выражения внутреннего мира Лизы

Постановка «Пиковой дамы» характеризуется аккуратным «переводом» прозаического текста повести в устный текст реплик. И трудно было бы понять внутренние переживания Лизы, если бы она произносила только то, что дано в форме реплик в авторском тексте, написанном от третьего лица. Она не обнаруживает свои чувства, и мы просто догадываемся, что она чувствует, по её ответам окружающим. Интересно, как «перенесена» эта тихая кроткая девушка в театральную постановку.

1. Рассмотрим картину жизни «домашней мученицы» в театральном «переводе». На сцене актриса-Лиза начинает по приказанию графини читать роман, который принес Томский: «Графиня ***, конечно, не имела злой души; но была своенравна, как женщина, избалованная светом, скупа и погружена в холодный эгоизм, как и все старые люди, отлюбившие в свой век и чуждые настоящему...». Кроме страданий от бесплодных распоряжений графини, жизнь Лизы полна тоски. Монотонные интонации голоса актрисы, читающей цитаты из повести, точно передают тягостную будничность её жизни. Впечатление усиливается её жестом – закрывая книгу, она уточняет: «Пушкин!». Она читала текст Пушкина о самой себе. Эта картина завершается вздохом: «И вот моя жизнь!» и переходит в другую, а здесь в другой интонации мы слышим её скрытую жажду освобождения, свободы. Так перестроена композиция текста повести, и благодаря этой перестройке живо, наглядно изображается внутренний мир Лизы.

2. Получив очередное письмо от Германна, Лиза наконец решается отвечать ему. «Она села за письменный столик, взяла перо, бумагу – и задумалась. Несколько раз начинала она свое письмо, – и рвала его: то выражения казались ей слишком снисходительными, то слишком жестокими». В спектакле размышления Лизы передаются так: она обдумывает, как отвечать, и, пробуя записать варианты, произносит: «Слишком снисходительно... слишком жестоко...». При этом актриса водит рукой в воздухе, создавая незримые строчки. Когда она пишет в пространстве (а пространство одно: и для Лизы, и для зрителей): «я уверена, что вы имеете честные намерения и что вы не хотели оскорбить меня необдуманным поступком; но знакомство наше не должно бы начаться таким образом...», у зрителей создается впечатление, что снята незримая стена и они могут непосредственно заглянуть во внутренний мир героини, так как она обнаруживает перед ними своё глубоко скрытое волнение. Мы чувствуем нерешительность и возбуждение Лизы, когда в её руках дрожит перо, как будто её мысль стремится, но не может взлететь. И мы видим волнение её девичьего сердца в полёте падающих страниц, которые она выбрасывает, не дописывая письмо до конца.

3. Встреча Лизы с Германном состоится, наконец, после смерти графини в комнатке Лизы. Услышав исповедь Германна о смерти графини, Лиза ужасается. Актриса произносит: «...У этого человека по крайней мере три злодеяния на душе! Итак, эти страстные письма, эти пламенные требования, это дерзкое, упорное преследование, всё это было не любовь! Деньги, – вот чего алкала ваша душа! Не я могла утолить ваши желания!

Не я могла осчастливить вас! А я, а я не что иное, как слепая помощница разбойника, убийцы бедной моей благодетельницы!..»

Здесь форма третьего лица заменяется формой первого лица, и прозаический текст превращается в живой голос отчаяния. В этой связи В.В. Виноградов пишет: «Но в интонациях, в формах синтаксической связи сохраняются свежие отголоски личной экспрессии, волнений самого субъекта, погружённого в раздумье. Возникает своеобразная двойственность синтаксических форм. Налёт повествовательного стиля представляется поверхностным и неглубоким. За ним и сквозь него видно биение живого чувства героини и слышится её непосредственный голос, приглушенно звучит её возбуждённая речь. Например, стоит только заменить местоимения 3-го лица формами 1-го лица, и следующий отрывок превратится в прямое эмоциональное выражение самой героини:

«Не прошло трёх недель с той поры, как она в первый раз увидела в окошко молодого человека, – и уже она была с ним в переписке, – и он успел вытребовать от неё ночное свидание! Она знала имя его потому только, что некоторые из его писем были им подписаны; никогда с ним не говорила, не слыхала его голоса, никогда о нем не слыхала... до самого сего вечера».

Ср.: «Лизавета Ивановна выслушала его с ужасом. Итак, эти страстные письма, эти пламенные требования, это дерзкое, упорное преследование, всё это было не любовь! Деньги – вот чего алкала его душа! Не она могла утолить его желания и осчастливить его! Бедная воспитанница была не что иное, как слепая помощница разбойника, убийцы старой её благодетельницы!.. Горько заплакала она, в позднем, мучительном своем раскаянии». (Виноградов 1980: 226)

В повести характеристика Лизы даётся более полно в описании от третьего лица, чем в немногих словах, произносимых ею. На сцене происходит выразительное создание персонажа через использование текста повести и авторской точки зрения. (Хотя передача авторского текста актрисе чревата большой опасностью: может возникнуть парадокс многословия Лизы – она ведь замкнута и должна страдать молчаливо! Спектакль благополучно избежал этой и других трудностей).

Лиза, как и Татьяна в «Онегине», находит способ самовыражения в письмах. И это изображение сильных чувств через письма «переводится» на театральный язык в режиссуре П.Н. Фоменко. Таким образом, Лиза – вполне литературная героиня, замкнутая, немногословная, но страдающая, способная на большое чувство, – открывается зрителю через удачно найденные сценические приёмы.

Олицетворение «тайной недоброжелательности»

Одной из бесспорных находок анализируемой постановки является олицетворение «тайной недоброжелательности», играющей важную роль автора-рассказчика, ведущего спектакль. И начало, и конец спектакля находятся под её «контролем». В эти моменты звучит её почти единственная собственная реплика – эпитафия к повести: «Пиковая дама означает тайную недоброжелательность». Она, как тень или двойник, постоянно

сопровождает Германна и иногда оказывает ему помощь. Кроме того, по ходу действия она выступает «переводчиком», пересказывая или повторяя то, что зрители уже услышали из уст других персонажей. Олицетворение «тайной недоброжелательности» на сцене подтверждает постоянное присутствие её в жизни Германна.

С другой стороны, «тайная недоброжелательность» берёт на себя функции авторского сказа. Это значит, что реплики, вложенные в её уста, звучат объективно (как объективные суждения), независимо от эмоций действующих лиц и предоставляют зрителям возможность новой интерпретации давно знакомого им текста. Несмотря на то что её реплики – точное повторение уже высказанного другими персонажами, содержание текста воссоздаётся снова, и при этом возникают новые нюансы. Олицетворение «тайной недоброжелательности» интересно не только потому, что она даёт импульсы развитию сюжета, но ещё и потому, что она показывает глубину и сложность пушкинского текста. В этом смысле она является хорошим примером находок режиссуры П.Н. Фоменко, всегда бережно относящегося к тексту и в то же время постоянно ищущего его новые, скрытые смыслы.

В результате такого режиссёрского прочтения повести мир «Пиковой дамы» на сцене приобретает более устойчивую структуру, которая является не формальной самоцелью режиссёра, не формальным приёмом, но его поисками, попытками найти «дыхание» А.С. Пушкина или приблизиться к его открытию.

Литература:

Виноградов В.В. Стиль «Пиковой дамы»; «О «Пиковой даме»» Из книги «Стиль Пушкина». //Виноградов В.В. О языке художественной прозы. Избранные труды. М., Наука, 1980.

Мейерхольд В. Э. «Пушкин и Чайковский». //«Пиковая дама». Сборник документов и материалов. Составитель Г. Копытова. СПб., Композитор, 1994.

Пушкин А.С. «Пиковая дама». //Пушкин А.С. Сочинения в трёх томах. Том третий. Проза. М., Художественная литература, 1986.

ИСКУПЛЕНИЕ ГОГОЛЯ –
 “СТРАШНАЯ МЕСТЬ” И “МАСТЕР И МАРГАРИТА”

“С балкона осторожно заглядывал в комнату бритый, темноволосый, с острым носом, встревоженными глазами и со свешивающимся на лоб клоком волос человек примерно лет тридцати восьми” (Булгаков 1988: 562). Так мастер впервые появляется в романе Михаила Булгакова “Мастер и Маргарита”. “В бедной комнате, в кресле, сидел человек с длиннейшим птичьим носом, большими встревоженными глазами, с волосами, ниспадавшими прямыми прядями на изможденные щеки... <...> Рукопись на коленях, свеча в шандале на столе”¹ (Булгаков 1988: 394-395). Это портрет Гоголя из неоконченного “Театрального романа”. всю жизнь Булгаков был буквально одержим Гоголем, он написал пьесу по мотивам “Мертвых душ”, короткий шуточный рассказ “Похождения Чичикова”, по всем произведениям Булгакова рассыпаны бесконечные аллюзии на Гоголя, и вершиной всего становится портретное сходство мастера с Гоголем. Мастер оказывается двойником Гоголя. И Гоголь, и мастер сходят с ума, оба сжигают свои рукописи. И последняя аллюзия на Гоголя появляется в самом конце романа, когда мастер видит своего героя, пятого прокуратора Иудеи всадника Понтия Пилата, на утесе, вне времени и пространства, в лимбе незаконченного романа:

Воланд осадил своего коня на каменной безрадостной плоской вершине, и тогда всадники двинулись шагом, слушая, как кони их подковами дают кремни и камни. Луна заливала площадку зелено и ярко, и Маргарита скоро разглядела в пустынной местности кресло и в нем белую фигуру сидящего человека. Возможно, что этот сидящий был глух или слишком погружен в размышление. Он не слышал, как содрогалась каменная земля под тяжестью коней, и всадники, не тревожа его, приблизились к нему. Луна хорошо помогала Маргарите, светила лучше, чем самый лучший электрический фонарь, и Маргарита видела, что сидящий, глаза которого казались слепыми, коротко потирает свои руки и эти самые незрячие глаза вперяет в диск луны. Теперь уж Маргарита видела, что рядом с тяжелым каменным креслом, на котором блестят от луны какие-то искры, лежит темная, громадная остроухая собака и так же, как ее хозяин, беспокойно глядит на луну.

У ног сидящего валяются черепки разбитого кувшина и протирается невысыхающая черно-красная лужа.

- Ваш роман прочитали, – заговорил Воланд, поворачиваясь к мастеру, – и сказали только одно, что он, к сожалению, не окончен. Так вот, мне хотелось показать вам вашего героя. Около двух тысяч лет сидит он на этой площадке и спит, но когда приходит

¹ Большое спасибо Е.С.Абелюк, подсказавшей мне эту параллель.

полная луна, как видите, его терзает бессонница. <...> Он говорит <...> одно и то же, он говорит, что и при луне ему нет покоя и что у него плохая должность. Так говорит он всегда, когда не спит, а когда спит, то видит одно и то же – лунную дорожку, и хочет пойти по ней с разговаривать с арестантом Га-Ноури, потому, что, как он утверждает, чего-то не договорил тогда, давно, четырнадцатого числа весеннего месяца нисана. Но, увы, на это дорожку ему выйти почему-то не удастся, и к нему никто не приходит. Тогда, что же поделаешь, приходится ему разговаривать с самим собой. Впрочем, нужно же какое-нибудь разнообразие, и к своей речи о луне он нередко прибавляет, что более всего в мире ненавидит свое бессмертие и неслыханную славу. Он утверждает, что он охотно бы поменялся своей участью с оборванным бродягой Левием Матвеем (Булгаков 1988: 757).

Мастер – это тот, кто в конце концов пришел к “выдуманному” им “герою” и отпустил его одним словом “свободен” (Булгаков 1988: 758). У мастера есть власть, которой у Гоголя, его двойника, одной из самых загадочных фигур в русской литературе, никогда не было. Освобождение Пилата – перевернутая сцена из “Страшной мести” Гоголя. “Страшная месть” начинается с ужасающей истории молодой женщины, Катерины, ее мужа казака Данилы и отца Катерины, колдуна, который губит всех. Потом он тщетно ищет спасения; спасаясь бегством, он приходит к святому отшельнику и просит молиться за него; но буквы в книге наливаются кровью, и отшельник отказывается молиться за такую грешную душу. Колдун убивает и старика-отшельника и снова бежит в невыразимом ужасе. А потом происходит злое чудо: когда колдун бросается в пропасть, его мертвые предки встают из могил и принимают его глотать его кости. Границы пространства и времени расплываются, и пораженные ужасом люди видят дальние горы, а на вершине горы – чудного рыцаря на коне, и рыцарь этот вечно смотрит в пропасть, где мертвецы грызут мертвеца. А потом рассказывается и о преступлении, за которое платит колдун. Это история о предательстве. Казак Петро убил своего брата (или названного брата – в тексте Гоголя Петро назван и так, и так) Ивана и его маленького сына. Когда души Ивана и Петро предстали перед Богом, Бог предлагает Ивану самому придумать наказание для предателя.¹ Иван так и поступает. Иван считает, что самое ужасное преступление Петро в том, что он убил сына Ивана, таким образом, уничтожив весь род Ивана; и Иван хочет, чтобы его месть поразила Петро так же. Он приговаривает всех потомков Петро к тому, чтобы они были ужасными преступниками, а последний из них будет са-

¹ В богословии существует два вида суда – непосредственно после смерти (малая эсхатология) и в конце времен (большая эсхатология). Иногда предполагается, что души после смерти пребывают в некоем состоянии сна вплоть до Страшного суда, а потом воскресают во плоти и идут на суд. Гоголь же изобретает нечто среднее – душа Ивана явно не идет на суд вплоть до смерти Петро.

мым ужасным преступником; и каждое преступление, совершенное потомками Петро, будет мучить самого Петро в могиле; и наконец, когда последний преступник наконец умрет, все его предки, которых мучили его преступления, соберутся вместе, чтобы грызть его кости до конца времен, до труб Страшного суда. И только Петро не сможет встать из могилы, чтобы отомстить за себя своему потомку, и он будет ворочаться в могиле и страшно трясти землю. Бог соглашается на придуманное Иваном наказание, но добавляет, что это страшная казнь, и Иван тоже не будет в раю. Иван практически разделит наказание Петро, потому что пока в пропасти мертвецы грызут мертвеца, а Петро мучается в своей могиле, Иван будет сидеть на коне на вершине утеса и смотреть на им самим придуманную казнь. И так и происходит.

“Страшная месть” – несомненно, один из самых поразительных, ужасных и даже богохульных рассказов Гоголя. На первый взгляд его можно счесть типичной легендой, объясняющей происхождение землетрясений (земля трясется, потому что в ней ворочается великий мертвец Петро), но смысл его явно не в этом. Он удивительно физичен – ему неведомы мучения души. Мучения Петро и его потомков – мучение вполне физические, и воплощаются в физической невозможности для Петро встать из могилы, в бесконечном физическом пожирании мертвеца мертвецами. Смысл и концовка “Страшной мести” полностью противоположны смыслу и концовке “Мастера и Маргариты”. Оба текста отталкиваются от библейских цитат. Но Булгаков цитирует Евангелие от Матфея, 9:29: “Каждому воздастся по вере его”, а Гоголь, скорее всего, имеет в виду Исход 34:7: “Грехи отцов падут на детей, и на детей, до третьего и четвертого поколения”. Богословие Гоголя чудовищно: это предопределение в его самой пугающей форме: колдун совершает ужасные преступления и несет за них ужасное наказание, но у него нет никакой власти над собственной судьбой; его преступления были предопределены задолго до того, как он родился; даже само предопределение оказалось искушением: Бог отказывается от слов “Мне отмщение и Аз воздам” (Втор., 32:35) и предлагает Ивану взять отмщение в свои руки, по сути дела, искушает его богоподобием; человека искушают даже после смерти, и когда человек поддается на искушение, Бог наказывает и его. Нет ни милосердия, ни прощения, ни разрешения. Гоголь-художник никогда не мог достичь разрешения; никогда не мог найти для своих героев выход, хотя всегда к этому стремился. Но попытка спасти своих героев, второй том “Мертвых душ”, закончилась провалом. Гоголь никогда не мог создать персонаж, который был бы ярким и запоминающимся и не был бы при этом карикатурой на человека. Еще Белинский в статье “О русской повести и повестях г. Гоголя” писал, что в Иване Ивановиче и Иване Никифоровиче “нет ничего человеческого” (Белинский 1949: 78), что Афанасий Иванович и Пульхерия Ивановна – “две пародии на человечество” (Белинский 1949: 71), и что перед читателем проходят “картины жизни, пустой, ничтожной, во всей ее наготе, во всем ее чудовищном безобразии” (Белинский 1949: 77). “Страшная

мечь” – ранняя вершина искусства Гоголя, и, как и почти все его искусство, она прекрасна и смертоносна. Здесь ужас поднят до метафизического уровня космической безысходности, где нет ни свободы воли, ни разрешения, ни спасения ни для жертвы, ни для преступника, потому что границы между жертвой и преступником стираются, жертва легко становится мучителем и наоборот.

В романе Булгакова по-иному расплываются границы между противоположностями. С одной стороны, добро и зло смешиваются, как это происходило в “Фаусте”, откуда взят эпиграф к роману: “Я – часть той силы, что вечно хочет зла и вечно совершает благо”. Если Мефистофель творил добро невольно, то Воланд прямо выполняет просьбу Иешуа. Зло Булгакова настолько незлобно, что от этого не по себе даже нерелигиозным людям. Можно сказать, что в “Мастере и Маргарите” происходит процесс, обратный “Страшной мести”: торжество зла и смерти у Гоголя уступает у Булгакова тому, что можно назвать апокатастасисом, восстановлением всего (Мережковский 1997: 323). Ориген Адамангий в спорах с Кандидом, ярким сторонником предопределения, утверждал, что если сатана пал по собственной воле, его еще можно спасти; Исаак Сириянин считал, что только нераскаянные грехи непрощаемы и молился за бесов.¹ Булгаков продолжает эту старинную традицию приближения ко всеобщему спасению.

Границы между реальностью и искусством также стираются: “...и память мастера, беспокойная, исколотая иглами память стала потухать. Кто-то отпускал на свободу мастера, как сам он только что отпустил *им созданного героя*” (Булгаков 1988: 769; курсив мой). Понтий Пилат, реальная историческая фигура, оказывается прежде всего героем романа мастера, так что мастер имеет власть над его посмертной судьбой, а “кто-то”, очевидно, Иешуа, имеет власть над судьбой мастера. В вот Воланд власти над судьбой Пилата, во всей видимости, не имеет, и даже распорядиться судьбой мастера может только с согласия Иешуа. Примечательно, что роман мастера не об Иешуа, но о Понтии Пилате, и не только потому, что мастер чувствует некое глубокое родство между собой и Пилатом, но и потому, что Иешуа не может быть ничьим героем, потому что он – Автор. Но в этом-то и состоит связь между Иешуа и мастером, эта связь – в *творчестве*; мастер творит словами, как Бог творил Словом, и теперь мастер отвечает за свое творение; Пилат должен ждать две тысячи лет, пока кто-нибудь не захочет создать его заново, очеловечить его и простить его грехи. Эта колоссальная власть слов – ключ к способности Булгакова спасти не только своего героя, но и автора, которым он буквально одержим – Гоголя.

¹ Мережковский, с другой стороны, утверждает, что Ориген считал спасением бесов нелепым (Мережковский 1997: 323); что же до Исаака Сириянина, то в “Братьях Карамазовых” Смердяков во время последнего визита Ивана читает проповеди Исаака Сириянина. Повидимому, Смердякова привлекло великодушие Исаака Сириянина в его взглядах на грех и грешников.

В русской традиции поэт и художник в целом – пророк, посланец Бога на земле. Первобытное ощущение власти слова, ощущение, сохранившееся в боязни заговоров, в привычке стучать по дереву, в России подкреплялось с древних времен традицией церковной, когда само введение письменности было связано с введением христианства, и в течение многих веков литература была прежде всего церковной и духовной, тем самым усиливая ощущение связи святости слова, которое теперь было тесно связано со Словом из Евангелия от Иоанна, 1:1: “В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог”. Мистическую природу слова остро чувствовали почти все русские писатели – все, кроме Гоголя, для которого слова были красивыми игрушками; Гоголь не мог ощутить глубокую метафизическую значимость слова, хотя и знал о ней. Гоголь был первым постмодернистом за сто лет до того, как постмодернизм сформулировал и открыто провозгласил свою враждебность ко всему метафизическому и духовному. И именно с этим спорит Булгаков, возвращая слову в своем романе его творческую природу.

Литература:

Белинский В.Г. О Гоголе. М., 1949

Булгаков М.А. Романы. Кишинев, 1988.

Мережковский Д.С. Лица святых. М., Республика, 1997.

**ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СУЩНОСТЬ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ
(на материале творчества М.А. Булгакова)**

Михаил Булгаков, который в равной степени был выдающимся прозаиком и драматургом, говорил, что проза и драматургия для него – как правая и левая рука пианиста. Мы встречаем в творчестве М.А. Булгакова произведения разных родов литературы и замечаем такой уникальный эксперимент, который мастерски «переводил» одни литературные жанры в другие. Таким образом, в аспекте перевода эпической формы в драматическую и наоборот творчество М. Булгакова представляет богатейший источник, который ожидает своих исследователей.

В этом плане интересны два произведения писателя – роман «Белая гвардия» и пьеса «Дни Турбиных». Пьеса «Дни Турбиных», поставленная в 1926г. в Художественном театре, была написана на основе романа «Белая гвардия», и судьба этой пьесы, естественно, может рассматриваться как инсценировка романа, так как эти два произведения – эпическое и драматическое – имеют единую тему и во многом объединяющий их сюжетный ряд. Однако большинство исследователей согласны с тем, что пьеса («в то же время не является его инсценировкой, а превратилась в драму, ставшую рядом с романом, получившую вполне самостоятельный статус – пьесу «Дни Турбиных» (Козлов 1989: 107).

О «переделке» романа в пьесу пишут многие исследователи (Лурье, Козлов, Биккулова, Бабичева и др.). Рассматривая тексты разных редакций произведений Булгакова, они проводят художественные параллели между ними, находят различия в трансформации романа в пьесу. Однако творчество Булгакова, изучение которого начиналось с работ Чудаковой, Яновской, Лакшина и др., в теоретическом плане до сих пор мало изучено.

Данная работа – опыт анализа этого редкого явления: когда роман и пьеса одного автора живут относительно самостоятельной жизнью, занимая прочное место в историко-литературном процессе. При этом следует отметить некоторые текстологические особенности в истории публикации романа и трех редакций пьесы.

Хронологический процесс публикаций романа «Белая гвардия» и появления нескольких редакций пьесы «Дни Турбиных» указывает на то, что Булгаков параллельно работал над двумя произведениями. Роман был задуман автором в 1922 г. и написан в 1923-24 гг., но Булгаков менял окончательные варианты романа до последнего момента. Что касается пьесы, то первая редакция была написана в 1925 г., и писатель работал над текстом пьесы одновременно с ее театральной постановкой. Исходя из данных текстологических фактов, строго говоря, трудно согласиться с тем, что пьеса «выжата» из романа, а значит, прямое сопоставление обоих произведений путем перехода одного жанрового образования в другое не правомерно.

В этой связи можно сделать вывод, что оригинальность романа «Белая гвардия» и пьесы «Дни Турбиных» объясняется двухсторонним переходом одного родового образования в другое, т.е. романа в пьесу и пьесы в роман. И лишь таким образом мы убедимся, что перевод литературного произведения из одной формы в другую – это удел больших талантов, таких, как М. Булгаков, который необычайно чутко уловил различные родовые закономерности, требования сцены и объединил их и поэтическим чувством, и доминирующей мыслью, которая переложима на язык эпического и драматического.

Итак, перед нами два «разных» произведения – эпическое и драматическое – связанные единым сюжетным мотивом, и возникает вопрос: какова художественная сущность пьесы «Дни Турбиных», вышедшей в свет позже романа «Белая гвардия»? Чтобы ответить на этот вопрос, мы обратимся к понятиям «текст» и «произведение» в широком гуманитарном и семиотическом смысле.

При анализе художественной литературы понятия «начала» и «конца» той или иной системы текста нередко ограничиваются рамками структуральной поэтики. Взгляд на все творчество художника как на один текст позволяет с известной долей допущения рассматривать первое произведение как «начало», а последнее как «конец» этого текста. Предполагаемое допущение связано с проблемой установления границ данного текста. Однако текст имеет несколько судеб. В зависимости от времени и места чтения, от личности читателя текст воспринимается по-разному.

Текст – это понятие очень сложное, и оно требует разностороннего изучения. Термин «текст» широко используется в гуманитарной сфере. В работе «Проблемы текста в лингвистике, философии и других гуманитарных науках» Бахтин, рассматривая текст как «первичную данность и исходную точку гуманитарной дисциплины» (Бахтин 1979: 292), характеризовал его как «высказывание», которое имеет субъект, автора (говорящий, пишущий). При этом нельзя не вспомнить знаменитое соображение Бахтина о «диалогических отношениях между текстами и внутри текста». Как известно, по утверждению Бахтина, «высказывание» предполагает предшествующие ему и следующие за ним высказывания. Ни одно высказывание не может быть ни первым, ни последним. Оно только звено в цепи и вне этой цепи не может быть изучено» (Бахтин 1979: 340). В этом отношении правомерно сказать, что у текста как высказывания нет ни начала, ни конца и, естественно, и границ.

Бахтин считает, что каждый текст является «чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым» (Бахтин 1979: 283). Будучи созданным, текст вступает в сложные отношения со своими возможными читателями (слушателями) и с другими текстами, функционирующими в данном обществе. В этом смысле, можно сказать, диалогическое отношение между текстами проявляется прежде всего в виде диалога между двумя «личностями», поскольку текст – это «субъективное отражение объективного мира», «выражение сознания», т.е. «отражение отражающего» (Бахтин 1979: 292). Таким образом, на основе особой двуплановости и двусубъ-

ектности гуманитарного мышления Бахтин выдвигает глубоко «персонализированное» понимание текста.

О тексте как явлении гуманитарном и культурном с иной позиции говорил Ю. Лотман. По его словам, тексты – это не просто зафиксированные, но подлежащие сохранению речевые образования, которые «вносят в коллективную память культуры» (Лотман 1992: 286). В этом смысле ученый рассматривает культуру как «механизм роста информации», как «совокупность текстов или сложно построенный текст». Интересно, что, по мысли Лотмана, участники общения на текстовой почве резко отделены друг от друга: создатели текстов говорят некие истины в малопонятной для других форме (Лотман 1992: 134-146).

Если Бахтин назвал «истинно творческим текстом» такой текст, который являет собой «свободное <...> откровение личности» (Бахтин 1979: 292), то Лотман – такой текст, сообщение которого «должно быть не- или малопонятным». По мнению Лотмана, «для того, чтобы быть взаимно полезными», участники коммуникации должны «разговаривать на разных языках» (Лотман 1992: 45). Таким образом, Лотман трактует текст, опирающийся на его перевод и на творческое толкование, как содержательно открытый и многозначный.

Учитывая суждения Бахтина и Лотмана, В.Е. Хализев правомерно утверждает, 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 2002: 278). Итак, как мы видим, носителями принадлежащего гуманитарной сфере текста являются устойчивые те или иные общественные группы людей и отдельные личности. Таким образом, понятие «текст» в рамках семиотических и культурологических позволяет яснее представить природу образа «автора» и полнее осмыслить литературу как «феномен межличностного общения» (Хализев 2002: 279).

В 70-е годы Р. Барт, с позиций постструктурализма, резко противопоставил друг другу художественный текст и художественное произведение. Однако подобное отношение к пониманием «текста» и «произведения» принадлежит не только Барту, но и Лотману. Обсуждая вопросы теоретической поэтики, Лотман подчеркивал необходимость отличать понятие «текст» от понятия «произведение». В начале 1970-х годов ученый писал, что «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). Таким образом, несмотря на то, что трудно дать четкое определение терминам «текст» и «произведение», учёные согласны с тем, что необходимо отличать их друг от друга.

Вернемся к нашему разговору о теории Барта. По его мнению, произведение, являющее собой некое единство, – это «готовый, завершённый, внутренне упорядоченный объект, имеющий смысловую доминанту и организованный для воздействия на адресата». Говоря о том, что литера-

турное произведение возникает как отклик и реплика на чужие высказывания, учёный подчеркивает его взаимную соотнесенность, так как не существует ни одного высказывания вне его взаимодействия с другими высказываниями. Следуя за Бартом, можно прийти к выводу, что отдельные произведения обретают смысловую полноту именно в силу того, что «все они находятся в общем интертекстовом пространстве» (Французская семиотика 2000: 35-36).

Что касается «текста», то Барт понимает его как «память, в атмосферу которой независимо от своей воли погружен каждый писатель» (Французская семиотика 2000: 37). Следовательно, представляя сложное, многократное переплетение множества разнородных кодов, культура в данном отношении может быть определена как Текст (с заглавной буквы у Барта), в который вплетается каждое новое произведение-высказывание. То есть, по его словам, «Текст – это культурная память произведения» (Французская семиотика 2000: 38). Из рассуждений Барта можно сделать вывод, что Текст – это необходимое условие возникновения произведения. Отсюда вытекает двойственное отношение между произведением и Текстом.

Подобная переоценка значения термина «текст» столь оригинальна, что не всегда приемлема, но она оказывается весьма плодотворной для анализа художественной литературы. И, что особенно важно, несмотря на заметное расхождение между концепциями «текста» Бахтина, Лотмана и Барта, мы видим в них общность теоретической основы, которая углубляет и расширяет понимание «текста». Это теория «диалога» Бахтина.

Рассматривая литературное произведение как «архитектоническое целое, единство которого определяется единством его смысловой интенции», Барт видит в нем моноцентричную, моносемиотичную и монологическую природу. В отличие от произведения, по его словам, «Текст не знает ни конца, ни начала, ни внутренней иерархии, ни линейной упорядоченности, ни нарративной структуры» (Французская семиотика 2000: 38) и пространство его непрерывно, открыто, безгранично и независимо от авторской воли.

Лотман, в свою очередь, понимает текст как «думающее устройство». Однако в то же время текст сам по себе ничего генерировать не может – он должен вступать в отношения с другим текстом, другим сознанием, другим интеллектом. Именно отсюда возникает важное для Лотмана понятие «текст в тексте»: «Текст как генератор смысла, мыслящее устройство, для того, чтобы быть приведенным в работу, нуждается в *собеседовании* (курсив мой Кан С.К.). В этом сказывается глубокая диалогическая природа сознания. Чтобы активно работать, сознание нуждается в сознании, текст – в тексте, культура – в культуре» (Лотман 1998: 429).

Исходя из всех рассуждений Барта и Лотмана, мы не можем не вспомнить бахтинскую теорию «диалога», «монолога» и его высказывание о «диалогическом отношении между текстами». На основании вышеизложенных мыслей трех ученых о понятии «текст» мы можем предполагать следующее: Текст, глубоко связанный с личностным началом субъекта,

находясь в свободном контакте с другими текстами, хранит в себе множество культурных кодов. Отсюда вытекает диалогичность текста.

В то время как текст характеризуется прежде всего диалогической природой высказывания, в произведении доминирует монологичность. Очевидно, что значение термина «литературное произведение» занимает центральное место в литературоведении. Оно мыслится как завершённый текст, результат творчества человека.

Итак, данные соображения, высказанные по поводу текста, сближают мнения ученых с концепцией Бахтина о природе диалогических отношений в литературе: Лотман (текст в тексте), Барт (неограниченность текста) и т.д. Эти идеи развиваются и в современном литературоведении. Однако, что особенно важно для нашей работы, рассмотренные представления о терминах «текст» и «произведение» позволяют нам переосмыслить традиционную точку зрения на творчество М.А. Булгакова, в частности, на соотношение романа «Белая гвардия» и пьесы «Дни Турбиных». На основании семиотико-культурологической и постструктуралистски направленной концепции «текста» и «произведения» мы можем предположить, что Булгаков из одного текста творил два разных произведения: произведение эпическое и драматическое.

Иначе говоря, писатель, имея одно текстовое поле, объединявшее жизненный материал, культурную память, единый сюжетный ряд, одноименных героев, написал разнородные произведения – роман и пьесу, – в которых трудно определить «начало» и «конец» их диалогических взаимоотношений. Как пишет В.А. Колотаев: «При выборе первого произведения и наделинии его качеством «начала» творчества необходимо учитывать не только хронологический аспект, но и наличие в нем значимых эстетических моделей, варианты которых приобретают тематическое воплощение в более поздних текстах» (Колотаев 1997: 53).

Поэтому при сопоставительном изучении романа «Белая гвардия» и пьесы «Дни Турбиных» следует, прежде всего, рассматривая оба произведения как один текст, найти общую текстовую природу и на основе различия родовых специфик, определяющих содержательную и формальную сторону, утвердить самостоятельность и оригинальность двух произведений. Именно при таком подходе эстетический анализ может вскрыть имманентный эстетическому объекту состав содержания и как он формируется писателем, что мы попытались показать на примере художественного мира романа и пьесы М. Булгакова.

Литература:

- Бахтин М.М. Эстетика словесного искусства. М., 1979.
Колотаев В.А. Монолог как реальность диалога в творчестве М.И. Цветаевой // Первое произведение как семиологический факт. СПб.-Ставрополь., 1997.
Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Л., 1972.
Лотман Ю.М. Избранные статьи. В 3т. Таллинн., 1992. Т.1.
Лотман Ю.М. Текст в тексте // Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб., 1998.
Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Пер. с фр. и вступ. ст. Г.К. Косыкова. М., 2000.
Хализев В.Е. Теория литературы. М., 2002.

ЛЕГЕНДА О «ВОЗВРАЩАЮЩЕМСЯ ЦАРЕ-ИЗБАВИТЕЛЕ»:
«БОРИС ГОДУНОВ» И «АНДЖЕЛО»

Как отмечает Ю.Д. Левин, «Борис Годунов» и «Анджело» – два наиболее «шекспировских» произведения Пушкина (Левин 1974: 85). Так же как пушкинская трагедия, появившаяся на свет поэма «Анджело» натолкнулась на холодную реакцию критиков и долгое время находилась вне поля внимания исследователей¹.

Критики считали «Анджело» «вещью странной и загадочной» (Дружинин 1967: VII, 448), затруднялись «определением намерений поэта при переложении в рассказ шекспировской поэмы «Measure for measure» («Мера за меру»)» (Анненков 1984: 349). И часто сводили цель создания поэмы к решению чисто художественной задачи. Например, Анненков видел главную задачу поэмы в преобразовании драматической формы в эпическую (Анненков 1984: 349). А И. Б. Томашевский писал, что «Пушкин хотел присвоить своему эпосу приемы психологического развертывания образа героя» (Томашевский 1941: 308), которые были применимы к его драматическим произведениям. Однако поворотом в изучении поэмы послужил доклад Б. С. Мейлаха на XVI Всесоюзной пушкинской конференции в 1964 году². В отличие от своих предшественников он определял поэму Пушкина как имеющую «историко-философскую и этическую актуальность проблематики» (Мейлах 1975: 151). На взгляд Мейлаха, центральная проблема поэмы заключается в сущности тирании, неограниченной власти деспота, в отношениях власти и народа, догмы карающего закона и живого человеческого чувства (Мейлах 1975: 143).

После Мейлаха точка зрения на поэму как на актуальную и политическую не подвергается сомнению. Так, Ю. М. Лотман подтверждает политическую актуальность проблематики «Анджело» на основе связи сюжета поэмы с легендами, распространенными при жизни Пушкина (Лотман 1995: 237-252). Также соглашаясь с мнением Мейлаха, Левин считает центральную проблему пушкинской поэмы политической (Левин 1974: 81). И, в основном разделяя воззрения своего предшественника, С.А. Фомичев прослеживает связь поэмы с наследием философской просветительской повести XVIII в. (Фомичев 1981: 205-210). Наконец, по своему углубляя политические воззрения на поэму, Г.П. Макогоненко отмечает, что в «Анджело» показывается «бессилие не только деспотии, но и просвещенного абсолютизма строить и проводить политику на основании справедливости и человечности» (Макогоненко 1982: 122).

¹ Об истории изучения «Анджело» см.: Пушкин. Итоги и проблемы изучения 1966: 394-398; Макогоненко 1982: 98-110; Мейлах 1975: 141-142.

² Эта статья впоследствии вошла в книгу «Талисман. Книга о Пушкине» (М., 1975).

Между тем работа Лотмана, привлекающая наше внимание, дает нам возможность рассматривать поэму в более широком историческом и социальном аспекте¹. Он старается уяснить очень важные вопросы: чем привлекала Пушкина комедия английского драматурга, в чем поэт видел ее актуальность для своей современности и какую структуру имеет сюжетная организация «Анджело».

Лотман улавливает в сюжетной схеме «Меры за меру» мифологическую основу: порча жизненного порядка – уход возглавляющего этот порядок – появление псевдоспасителя – возвращение бывшего властелина как истинного спасителя. Ученый предполагает, что именно мифологические элементы в сюжетной линии «Меры за меру» могли бы ассоциироваться с легендами о смерти Александра I, распространенными в начале 1830-х гг. Версии легенд, как пишет исследователь, сводятся к общему виду: государя хотели убить, а он скрылся и странствует в «сокрытии». Отмечая в поэме исключенные из комедии Шекспира места, которые напоминают современность поэта, Лотман утверждает, что Пушкин их замечал, и что он воспринимал «Меру за меру» как остроактуальное произведение.

Выяснение причин обращения поэта к шекспировской комедии привело исследователя к раскрытию структурной композиции поэмы. Он выделяет в ее сюжетной организации три структурных пласта: новеллистический пласт, народно-мифологический пласт, эпизоды, связанные с политической концепцией «власти» и «милосердия». Лотман старается показать, как в поэме Пушкина различные идейно-сюжетные пласты органически переплетаются.

Между прочим, сама легенда о «возвращающемся царе-избавителе» появилась в России в Смутное время, которое составляет исторический фон событий в «Борисе Годунове»². Наша задача – рассмотреть, каким образом в пушкинской трагедии проявляются и как влияют на ход исторического процесса мифологические представления народа. Этот подход позволит нам более объективно оценить характер народного мышления в «Борисе Годунове», который столь важен в смысловой конструкции трагедии, и показать, как развиваются выраженные в ней исторические воззрения поэта впоследствии в поэме «Анджело», в которой Пушкин опять обращается к народной мифологии.

* * *

Одна из главных задач Пушкина в «Борисе Годунове» – «воскресить минувший век во всей его истине» (Пушкин и театр 1953: 397). Он стремился правдиво восстановить быт, нравы, язык и склад ума людей прошлого времени. Отметим, что важную черту сознания людей минувшего века современники Пушкина видели в «вере в чудесное» (Карпов 1988: 101).

¹ Poleмическое суждение в отношении работы Лотмана см.: Макогоненко 1982: 104-132.

² «Самая ранняя из известных нам русских легенд о «возвращающихся избавителях» возникла в конце XVI – начале XVII в.» (Чистов 1967: 24).

Часто не обращая внимания на эту особенность народа в трагедии Пушкина, советские исследователи устойчиво подчеркивали революционность его натуры, бунтующей против самодержавия. Этим можно объяснить, почему люди восстали против Бориса, но нельзя решить вопрос, почему люди поддерживали самозванца. Это объясняется любовью народа к чудесам и легендам.

Веру народа в чудеса отмечал И. З. Серман (Serman 1986: 25-39). С точки зрения советских исследователей, пишет Серман, центральным героем трагедии признается народ и ее основной конфликт состоит в разладе между народом и властью. Но, утверждая, что конфликт между самодержавием и народом – позднее явление, появившееся в XX в., автор статьи опровергает сложившийся стереотип. По его словам, до начала XX в. все русские социальные движения требовали не другой формы правления, а другого царя.

Стараясь выйти за рамки предвзятых суждений современных поэту романтических критиков и предубеждений советской академической науки, исследователь уделяет особое внимание личности Лжедмитрия как «поэтической натуре». Самозванец использует веру народа в чудо, чтобы осуществить свою мечту. Ученый подчеркивает сосуществование противоречивых непримиримых идей в сознании народа у Пушкина: люди, с одной стороны, были уверены в том, что Дмитрий жив и теперь вернулся настоящий царевич, с другой стороны, считали Бориса царевубийцей, преступником. В этом видит Серман «парадокс» в сознании народа.

Именно этот «образ мыслей», считает Серман, интересует Пушкина, а не борьба народа против антинародной власти. На взгляд автора, трагедия Пушкина показывает, что ожидание чудес является общей чертой русского народного сознания, и что оно проявляет косность, инерцию и неспособность к изменению. Именно в этом заключается противоположность самозванца и народа. В изображении поэта, полагает исследователь, самозванец совершенно оторван от источников народной веры, ему не свойственны традиционная пассивность, ожидание избавителя и чуда. В этом отношении Серман называет самозванца «первым русским европейцем». В противостоянии «европеизированного сознания» Григория обычаям народа исследователь усматривает всеобщий, возможно главный, конфликт в духовной жизни русской нации.

Подход Сермана раскрывает новые аспекты характеров народа и самозванца. Вера народа в чудеса действительно имеет большое значение в России прошлого. Как отмечает Серман, «вера в чудо всегда свойственна народу» и «русский народ и до XVII в. верил в чудо» (Serman 1986: 37). Но ожидание избавителя, иначе говоря, легенды о возвращающихся спасителях сложились в определенных социально-политических обстоятельствах. По словам К. В. Чистова, «Легенды о «возвращающихся царях(царевичах)-избавителях» и связанное с ними самозванство не отмечается на русской почве ранее XVII в.» (Чистов 1967: 27). Важно, что общественно-исторический фон, воспитавший народную надежду на спасителя, наглядно показан в трагедии Пушкина.

Подобная народная натура, по мнению исследователя, отличается враждебностью к любой активной силе, косностью и неспособностью к изменению жизни (Serman 1986: 37). Мы же именно в этом своеобразии натуры народа обнаруживаем его активность, стремление к лучшей жизни. Лотман пишет, что эсхатологические мифы «характеризуются максимализмом в отрицании существующего (безоговорочное и полное осуждение) и стихийно-народной революционностью (полный отказ от постепенности в изменении бытия – преобразование мгновенное и всеобщее)» (Лотман 1995: 248). Эсхатологические мифы явно связаны с интересующими нас легендами.

По мнению Сермана, самозванец у Пушкина активно использует веру народа в чудесное, а народ находится в пассивном ожидании своего избавителя. Но можно увидеть ситуацию по-другому: возможно, веря в легенды о возвращающемся царе, народ использует наступление самозванца, чтобы свергнуть Бориса с престола и изменить свою жизнь. Стараясь избежать преувеличения роли народа в истории, присущего советскому пушкиноведению, Серман, на наш взгляд, чрезмерно уменьшает его роль, акцентируя поэтичность натуры самозванца и его радикальность.

* * *

Подчеркивая веру народа в чудо, поэт вводит в свою трагедию три чудесных эпизода: рассказ Пимена о «неслыханном чуде» в час кончины царя Феодора, о чудесном трепетании мертвеца-царевича в Угличе и рассказ патриарха о чудесах, совершенных умершим Димитрием. О втором чуде в «Истории Государства Российского» ничего не сообщается¹. Сделав чудо самым главным событием в Угличе, поэт показывает картину народной жизни минувшего века, в которой вера в чудеса занимает большое место. Кроме того, поэт отмечает склонность народа к чудесному устами действующих лиц в трагедии. Так, в сцене «Царские палаты» Шуйский говорит, что «бессмысленная чернь» «суеверна», «легко пустой надежде предана», «баснями питается». Такие черты народа порождают легенду о возвращении царя-избавителя на фоне специфических социальных обстоятельств.

В конце XVI – начале XVII в. происходит жестокая эксплуатация крепостных и завершается процесс оформления крепостного права (Чистов 1967: 27). При Иване Грозном с развитием процесса централизации феодальной власти сложилась иллюзия могущества царской власти (Чистов 1967: 28). Царская власть представлялась народу силой, способной вводить или отменять крепостное право, регулирующей весь социальный порядок.

В этом отношении просьба народа к Борису принять царский венец в первой части трагедии объясняется тем, что люди надеялись, что новый царь облегчит или даже отменит крепостническую эксплуатацию своей могущественной властью. Иначе говоря, поддержка народом Бориса в

¹ Подробно об этом см.: Serman 1986: 31.

момент безвластия мотивируется народной иллюзией о возможностях царской власти и надеждой на милосердие царя. Однако Борис не оправдывает народных надежд. Так, Афанасий Пушкин говорит о жестокой политике Бориса в 9-ой сцене «Москва. Дом Шуйского»:

..... он правит нами,
Как царь Иван (не к ночи будь помянут).

.....
Нас каждый день опала ожидает,
Тюрьма, Сибирь, клобук иль кандалы.
А там – в глуши голодна смерть иль петля.
Знатнейшие меж нами роды – где?

.....
Легко ль, скажи! мы дома, как Литвой,
Осаждены неверными рабами;
Все языки, готовые продать,
Правительством подкупленные вору.

.....
Вот – Юрьев день задумал уничтожить.
Не властны мы в поместьях своих.

.....
Ну, слыхано ль хоть при царе Иване
Такое зло? А легче ли народу?
Спроси его.....¹

Упоминание Пушкина о доносах слуг на своих господ уже подтверждается обращением Шуйского к своим слугам перед разговором с Афанасием Пушкиным: «Вы что рот разинули? Все бы вам господ подслушивать. – Сбирайте со стола да ступайте вон». И в следующей сцене «Царские палаты» Семен Годунов сообщает Борису донесенные слугой Шуйского известия. Сверх того, слова Пушкина «он правит нами, как царь Иван» перекликаются с репликой Бориса в 20-ой сцене «Москва. Царские палаты»:

Лишь строгостью мы можем неусыпной
Сдержатъ народ. Так думал Иоанн,
Смиритель бурь, разумный самодержец,
Так думал и – его свирепый внук.

И тяжелая общественная ситуация при Борисе еще раз подчеркивается словами Гаврилы Пушкина в 22-ой сцене «Любное место»:

Московские граждане!
Мир ведает, сколь много вы терпели
Под властью жестокого пришельца:
Опалу, казнь, бесчестие, налоги,

¹ Здесь и далее все цитаты «Бориса Годунова» приводятся по изданию: А.С. Пушкин. Полн. собр. соч. в десяти томах. Т. 5. М., 1964.

И труд, и глад – все испытали вы.

В конце концов иллюзия сменяется разочарованием в царе. В сцене «Царские палаты» монолог Бориса, управляющего страной уже шестой год, дает нам понять, как велик разрыв между ним и народом и как углубилась ненависть народа к нему:

Мне счастья нет.....

.....
Живая власть для черни ненавистна.
Они любить умеют только мертвых.

.....
Я дочь мою мнил осчастливить браком —
Как буря, смерть уносит жениха...
И тут *молва* лукаво нарекает
Виновником дочернего вдовства
Меня, меня, несчастного отца!..
Кто ни умрет, я всех убийца тайный:
Я ускорил Феодора кончину,
Я отравил свою сестру царицу,
Монахиню смиренную... все я! (курсив мой)

На почве недовольства людей царем возникают легенды о «возвращающихся царях-избавителях» (Чистов 1967: 29). Здесь нужно обратить внимание на народную «молву». В представлении народа Борис – тайный убийца всех, кто ни умрет, вероятно, в том числе и царевича Димитрия. Уже начинается создание легенды о возвращающемся царе-спасителе, в которой настоящего царя пытаются убить. С появлением Лжедмитрия складываются необходимые элементы данной легенды: избавитель был спасен, он скрылся, и теперь возвращается, чтобы освободить народ¹. Самозванец хорошо понимает, как сильно жаждет народ чудес, и, используя это, готовит «миру чудо». Он говорит Черниковскому: «Нет, мой отец, не будет затрудненья; / Я знаю дух народа моего; / В нем набожность не знает исступленья». Из набожного, то есть, «богомольного» (Словарь языка Пушкина в четырех томах 2000: II, 679) характера народа проистекает вера его в чудо, творящееся высшей силой.

Известно воспоминание И. И. Пущина: когда лицейский товарищ навещал Пушкина в Михайловском 11 января 1825 года, он увидел «лежащую на столе Четью-Минеею» (Пущин 1988: 68). Это были жития святых Димитрия Ростовского (Бочкарев 1993: 7). Так утвердилось мнение, что поэт при создании «Бориса Годунова» «вдохновился не только летописями, но и житийной литературой» (Бочкарев 1993: 6-8). В житии говорится, что люди приняли самозванца как возвращающегося настоящего

¹ Как отмечает Чистов, легенда этого типа «не могла возникнуть без определенного минимума представлений и связанных с ними мотивов. Минимум этот таков: избавитель спасен, он скрылся и должен явиться для того, чтобы освободить крестьян» (Чистов 1967: 32).

царевича: «Уже бо и в царствующем граде Москве и в прочих великороссийских градах людие много сумняшесь, начаша мнети о розстриге, яко истинно царевич Димитрий есть» (Ростовский 1764: 27).

В соответствии с содержанием житий в 15-ой сцене «Царская дума» в разговорах царя, патриарха и бояр подробно сообщается, как широко распространена молва о вернувшемся царевиче и как она возбуждала, тревожила душу народа:

Вы знаете, что наглый самозванец
Коварные промчал повсюду слухи;
Повсюду им разосланные письма
Посеяли тревогу и сомненье;
На площадях мятежный бродит шепот,
Умы кипят... их нужно остудить; (Царь)

Бесовский сын, расстрига окаянный,
Прослыть умел Димитрием в народе; (Патриарх)

Сам вижу я: необходимо слух,
Рассеянный расстригой, уничтожить;

.....
Я сам явлюсь на площади народной,
Уговорю, усовещу безумство
И злой обман бродяги обнаружу. (Шуйский)

В следующих сценах выступает народ, верящий в истинного царевича. В 16-ой сцене «Равнина близ Новгорода-Северского» русские воины не хотят бороться против своего царевича. Бегая в беспорядке, они кричат: «Беда! Беда! Царевич!...». И, издеваясь над иностранными наемниками, русский солдат говорит: «Ква! Ква! Тебе любо, лягушка заморская, квакать на *русского царевича*; а мы ведь православные» (курсив мой).

Кстати, показательно, что в этой сцене в указании персонажа перед его репликой Пушкин называет самозванца «Димитрием», в то время как в других местах его называет Григорием, самозванцем или Лжедимитрием¹:

Димитрий (верхом)
Ударить отбой! мы победили. Довольно: щадите русскую кровь.
Отбой!

Называя самозванца Димитрием, Пушкин, может быть, хотел наглядно показать, что народ принял Григория как вернувшегося истинного царевича. К тому же здесь он, как настоящий царевич, бережет жизнь своего народа. И прямо в следующей сцене «Площадь перед собором в Москве» подтверждается, как крепко верят люди в вернувшегося царевича:

¹ Пушкин называет самозванца Димитрием всего два раза во всей трагедии: в указанной сцене и в сцене «Ночь. Сад. Фонтан».

Первый
Что? Уж проклинали *того*?

Другой
Я стоял на паперти и слышал, как диакон завопил: Гришка Отрепьев
— анафема!

Первый
Пускай себе проклиняют; царевичу дела нет до Отрепьева.

Другой
А царевичу поют теперь вечную память.

Первый
Вечную память живому! Вот ужо им будет, безбожникам.

Примечательно, что вера в вернувшегося царевича свойственна исключительно народу. Ни польские сторонники самозванца, ни поддерживающие его Афанасий и Гаврила Пушкины, ни русские дворянские воины не верят Лжедмитрию¹.

Легенда о возвращении спасенного избавителя смущала народ до такой степени, что создалась угроза государственной безопасности. Пленник, взятый самозванцем, сообщает о принятых Борисом жестких мерах по отношению к народу, поверившему опасным слухам:

Там говорить не слишком нынче смеют.
Кому язык отрежут, а кому
И голову — такая право притча!
Что день, то казнь. Тюрьмы битком набиты.
На площади, где человека три
Сойдутся — глядь — лазутчик уж и вьется,
А государь досужною порою
Доносчиков допрашивает сам.
Как раз беда; так лучше уж молчать.

Таким образом, народная вера в чудо, легенда о возвращающемся царе-спасителе выступают как огромная сила, потрясающая всю страну. И здесь причина того, что народ поддерживает самозванца. Слова Гаврилы Пушкина часто приводятся, когда подчеркивается роль народного мнения в истории:

Но знаешь ли чем сильны мы, Басманов?
Не войском, нет, не польскою помощью,
А мнением; да! мнением народным.
Дмитрия ты помнишь торжество
И мирные его завоеванья,
Когда везде без выстрела ему

¹ В сцене «Севск» пленник, взятый самозванцем, «московский дворянин» говорит ему: «А говорят... / Что ты, дескать (будь не во гнев), и вор, / А молодец». Имея в виду социальную принадлежность пленника, можно считать, что он передает мнение его окружающих людей, дворянских воннов.

Послушные сдавались города,
А воевод упрямых чернь вязала?

Но нельзя преувеличивать (равно как нельзя преуменьшать) значение народного мнения в «Борисе Годунове», так как оно основывается не на разумном, а на противоречивом и суверенном мышлении. Причем мнение народа часто зависит от им управляющих. Так, не случайно говорит Шуйский: «Когда Борис хитрить не перестанет, / Давай народ искусно волновать».

В представлении народа вернувшийся царевич должен освободить людей от угнетения, разрушить несправедливость и установить в стране порядок и торжество добра. Но пришедший царь прежде всего уничтожает детей Бориса. Убийство, совершенное Лжедмитрием, ассоциировалось у народа с преступлением Бориса. Народ обнаружил еще одного убийцу, претендующего на престол. В момент крушения надежд на справедливого истинного царя народ просто «безмолвствует».

* * *

Прочитав X, XI тома «Истории Государства Российского», Пушкин писал В. А. Жуковскому в письме 17 августа 1825 г.: «Что за чудо эти 2 последние тома Карамзина! какая жизнь! Это злободневно, как свежая газета» (Пушкин и театр 1953: 354). То, что привлекало внимание поэта и волновало его в «Истории», — сходство прошлого и настоящего. Он нашел продолжение прошлой крепостной России в современной ему жизни. В том, что народ ожидал облегчения общественного гнета в Смутное время, Пушкин уловил сходство с надеждами своих современников. Он решил «облечь в драматические формы одну из самых драматических эпох новейшей истории» (Пушкин и театр 1953: 386).

Избирая драматическую форму, в которой авторская позиция прямо не выражается, а скрывается за словами действующих лиц и сюжетной композицией, Пушкин поставил себе задачу истинно «воскресить минувший век» (Пушкин и театр 1953: 397). При этом он приобрел возможность передать реальную картину прошлой жизни России, характеризуя веру в чудеса как главную черту народа. Ибо, на взгляд поэта, она составляет «образ мыслей и чувствований» (Пушкин и театр 1953: 349), принадлежащий исключительно русскому народу. В вере в чудеса и в возникающей на этой почве легенде о возвращении царя-спасителя заключается стремление народа к изменению существующего мира и к лучшей жизни. Но трагедия кончается крушением его надежды. В процессе порождения, распространения легенды и разрушения мечты народа обнаруживается пропасть между его надеждой и исторической действительностью. Конфликт идеала и окружающего мира оказался неразрешимым, и трагедия осталась трагедией.

Однако первый вариант концовки финальной сцены был другим:

Народ
Да здравствует царь Димитрий Иванович!

7 ноября 1825

Конец комедии в ней же
первая персона Царь Борис Годунов
Слава Отцу и Сыну и С<вятому> Духу
Аминь (Фомичев 1996: 128).

Замена приветственного восклицания народа молчанием резко изменила смысл всего произведения. Выдвинутый социальный конфликт в конце пьесы обусловлен переменной ситуации во внешней и внутренней жизни России, произошедшей к 1823-1824 годам. Испанская революция, которую поэт с большим вниманием наблюдал, потерпела поражение в 1823 году. А в России усилилась реакционная политика царского правительства. Пушкин почувствовал в высшей степени напряженную общественную атмосферу накануне восстания декабристов. Подобная современная политическая ситуация привела его в финале к мысли о неразрешенном разладе между мечтой народа и реальностью.

После декабристского восстания мечта поэта о возвращении его друзей из Сибири, естественно, вызвала его увлечение темой милости. Так, в последнем стихе «Стансов» выражалась надежда Пушкина на возвращение декабристов (Пушкин 1963: II, 438): «И памятью, как он, незлобен». В стихотворениях начали активно выступать концепции тирании и милосердия («Друзьям», «Герой»). Эта направленность пушкинского замысла прямо продолжается в поэме «Анджело», в которой поэт опять обращается к народной мифологии.

Привлеченный комедией Шекспира «Мера за меру», Пушкин сначала принял за перевод, а потом, оставя свое намерение, создал собственную поэму «Анджело» на основании сюжета комедии. При этом возвращая драме ее первоначальную форму¹, Пушкин получил возможность более свободно выражать свою позицию по отношению к героям и событиям.

В соответствии с мифологическим подходом к сюжету, предложенным Лотманом, события в поэме развиваются следующим образом: повреждение мира, возрастание зла – уход вождя – появление псевдоспасителя – возвращение истинного вождя. По сюжету эсхатологических мифов, которые лежат в основе интересующего нас мифа, вернувшийся вождь осуждает всякое зло, ему приходит окончательный конец (Лотман 1995: 247). Но финал поэмы конструируется по-другому. Поэму замыкает не расправа со злом, а прощение, милость: «И Дук его простил».

В идеологической позиции Пушкина 1830-х гг. концепция милости означала «противопоставление норм человеческих отношений, основанных на доброте и гуманности, формально-юридическому, государственно-бюрократическому подходу» (Лотман 1995: 249). В статье, посвященной изучению «Капитанской дочки», Лотман объясняет концепцию ми-

¹ Сюжет драмы Шекспира восходит к новелле Джиральди Чинтио, и Пушкин об этом знал (Левин 1968: 255).

лости в творчестве поэта следующим образом: «Тема милости становится одной из основных для позднего Пушкина... Пушкин мечтает о формах государственной жизни, основанной на подлинно человеческих отношениях... В основе авторской позиции лежит стремление к политике, которая возводит человечность в государственный принцип, не заменяющий человеческие отношения политическими, а превращающий политику в человечность» (Лотман 1995: 223). Эта направленность идеологии Пушкина воплощается не только в «Капитанской дочке», но и в «Анджело», где весь конфликт исчезает перед человечностью правителя. Несомненно, что в этом отражено и пожелание поэта об изменении судьбы своих «товарищей, братьев».

Итак, социальный конфликт, не разрешенный в «Борисе Годунове», решается в поэме «Анджело». Путь от трагического конца «Бориса Годунова» к оптимистическому финалу «Анджело» был обусловлен стремлением Пушкина смягчить напряженность социальных конфликтов.

Таким образом, мы видим, что проблематика «Бориса Годунова» продолжает жить в пушкинском творчестве 1830-х годов, изменяясь, однако, под влиянием как новых исторических обстоятельств, так и в связи с эволюцией пушкинских взглядов на основополагающие нравственные ценности исторического бытия: на смену мысли о справедливом возмездии, о воздаянии за зло приходит мысль о милосердии и прощении как высшей ценности.

Литература:

- Анненков П. В. Материалы для биографии А. С. Пушкина. М., 1984.
- Бочкарев В. А. Трагедия А. С. Пушкина «Борис Годунов» и отечественная литературная традиция. Самара, 1993.
- Дружинин А. В. Собр. соч. Т. VII. СПб., 1967.
- Карпов А. А. «Борис Годунов» А. С. Пушкина // Анализ драматического произведения. Л., 1988.
- Левин Ю. Д. Некоторые вопросы шекспиризма Пушкина // Пушкин. Исследования и материалы. Т. VII. Л., 1974.
- Левин Ю. Д. Об источниках поэмы Пушкина «Анджело» // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. Т. 18. Вып. 3. М., 1968.
- Лотман Ю. М. Идеальная структура «Капитанской дочки» // Пушкин. СПб., 1995.
- Лотман Ю. М. Идеальная структура поэмы Пушкина «Анджело» // Пушкин. СПб., 1995.
- Макогоненко Г. П. Творчество А. С. Пушкина в 1830-е годы (1833-1836). Л., 1982.
- Мейлах Б. С. Талисман. Книга о Пушкине. М., 1975.
- Пушкин и театр. М., 1953.
- Пушкин. Итоги и проблемы изучения. М.; Л., 1966.
- Пушкин А. С. Полн. собр. соч. в десяти томах. М., 1962-1966.
- Пушкин И. И. Записки о Пушкине. Письма. М., 1988.
- Ростовский Дмитрий. Жития святых. Июнь-июль-август. 3-е изд. М., 1764.
- Словарь языка Пушкина в четырех томах. Т. II. М., 2000.

- Томашевский И. Б. Поэтическое наследие Пушкина // Пушкин – родоначальник новой русской литературы. М.; Л., 1941.
- Фомичев С. А. Творческая история пьесы // Борис Годунов. Трагедия. Русская классика с комментариями. СПб., 1996.
- Фомичев С. А. Философская повесть А. С. Пушкина «Анджело» // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. Т. 40. № 3. М., 1981.
- Чистов К. В. Русские народные социально-утопические легенды. М., 1967.
- Serman I. Z. Paradox of popular mind in Pushkin's *Boris Godunov* // *Slavic and East European Review*. vol. 64. № 1. January 1986.

РЕЦЕНЗИИ. ОБЗОРЫ

В.Г. Кульпина, В.А. Татаринцев

МЕНТАЛИТЕТ СЛАВЯНСКИХ НАРОДОВ В ЗЕРКАЛЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ

Рецензия на книгу: *ROSYJSKO-POLSKI SŁOWNIK PAREMIOLOGICZNY / Red. naukowy J. Lukszyn; zastępca red. naukowego W. Zmarzer; aut. M. Kuratczyk, J. Lukszyn, R. Petelczyc, M. Timoszuik, W. Zmarzer; Uniwersytet Warszawski. Instytut Rusycystyki. Warszawa, 2001. 302 s.*

Рецензируемый словарь относится к гибриднему жанру, распространившемуся за последнее время в польской лексикографии – сочетанию практической лексикографии, то есть словаря, и теоретической лексикографии – научных статей по теории паремииологии, по составлению словарей пословиц. Его редакторы и составители – известные в Польше и в нашей стране русисты, специалисты по сопоставительным славистическим исследованиям. Многие из них принимали участие в реализации предыдущего грандиозного проекта – Большого польско-русского и русско-польского фразеологического словаря (*Wielki słownik 1998*), вышедшего в Варшаве в издательстве *Harold G Dictionaries*.

Словарь состоит из четырех слагаемых: введения, теоретической части, собственно «Русско-польского паремииологического словаря» и Индекса польских пословиц.

Во введении описывается история создания словаря коллективом, сформировавшимся в Институте русистики Варшавского университета под патронатом Президиума Польского русистического общества в рамках исследовательской темы, связанной с русско-польской конфронтативной фразеологией и разрабатываемой под эгидой польского Комитета научных исследований. Введение содержит данные по объему словаря – около 2000 паремииологических единиц из каждого сопоставляемого языка. Количество описываемых пословиц в словаре определялось на основе следующих критериев: их частотности в русской и польской речи, их эстетической ценности, употребления в классической и современной литературе.

Теоретическая часть «К проблемам паремииологии и паремииографии» складывается из ряда докладов на конференции по проблемам паремииологии и паремииографии, состоявшейся в 1998 г. в Институте русистики Варшавского университета.

В. Змарзер в статье «Систематизация паремий в двуязычном словаре» указывает на сложность задачи упорядочения пословичных фондов для нужд словаря, ведь эти фонды формировались веками. В современной паремииологии пословицы принято систематизировать, исходя или из их семантики, или на основе формально-языковых характеристик. В целях систематизации применяются и специальные метаязыки. В лексикографической практике нередко применяется также тематический принцип.

Характерно, что количество тематических классов от словаря к словарю может значительно разниться. В данном словаре в результате применения особого метода анализа замкнутого собрания языковых единиц пословицы распределены по 60 тематическим классам.

По поводу содержащейся в словаре этнокультурной информации В. Змарзер отмечает, что не все, а лишь некоторые пословицы позволяют проникнуть в душу народа.

В. Змарзер указывает, что в современной паремиологии для абсолютного отражения этноменталитета выработана разветвленная система параметров описания пословиц. Это: 1) семантический прототип, 2) идеографический класс, 3) тип значения, 4) этимология, 5) стилистический регистр, 6) социокультурный контекст, 7) синтаксическая структура, 8) ритмическая организация, 9) степень идиоматичности, 10) степень литературной адаптации, 11) степень социальной адаптации, 12) степень переводимости, 13) лексико-семантические варианты, 14) узловые варианты, 15) формально-языковые варианты, 16) тип частотности, 17) этнокультурный статус, 18) художественный статус, 19) историко-культурные ассоциации, 20) текстообразующий потенциал. Комплекс параметров описания подбирается в зависимости от конкретного паремиологического материала, и лишь затем формируется микроструктура словаря. При формировании микроструктуры авторы словаря исходили из следующих принципов: 1) продуктивности всех элементов микроструктуры в смысле включения в словарь только характеристик, общих для всех заголовочных слов, 2) единообразия элементов передаваемой информации в том смысле, что лексикографические параметры словаря представляют собой модель описания, адекватную собранию пословиц, 3) лаконичности подачи информации в смысле оптимизации таковой.

В качестве важной характеристики паремиологических единиц рассматривается степень их переводимости. Указывается на сложность этой проблемы, на парадоксы перевода в смысле «возможности реализации в практике перевода противоположных теоретических требований» (Ю. Люкшин). Переводимость обеспечивается, в частности: 1) общностью для сопоставляемых языков пословичного фонда, 2) общими для обеих культур прецедентными литературными текстами, 3) сопоставимостью уровней цивилизационного развития, 4) межкультурными связями. В свете вышесказанного и решается задача паремиографа по нахождению адекватного соответствия в языке перевода. Трудность решения этой задачи состоит не в недостатке материала, а в его переизбытке, в сложности поиска оптимального и единственного паремиологического соответствия. В результате сопоставительного анализа авторами словаря были установлены следующие типы соответствий: 1) точное паремиологическое соответствие исходной единицы, 2) паремиологическое соответствие, адекватное содержанию исходной единицы, 3) литературный афоризм, адекватный содержанию исходной единицы, 4) буквальный перевод исходной единицы. На этой основе была выработана система специальных знаково-индексаторов типов эквивалентности. В. Змарзер подчеркивает, что поня-

тие точного соответствия не означает формального тождества сопоставляемых паремий и что формальные расхождения являются результатом естественных структурных несоответствий между языками «как уникальными лингвистическими объектами» (с. 13).

В статье Ю. Люкшина «Пословица как текст в модели перевода» подчеркивается, что в модели перевода пословица предстает как особая единица – «собственно творческая проблематика уступает здесь место методике направленного поиска адекватного эквивалента во фразеологической системе переводящего языка» (с. 18). В то же время с точки зрения теории перевода пословицы представляют собой немаловажный материал, а «сопоставительная паремнология является по сути экспериментальной научной дисциплиной, направленной на изучение идеолингвальных констант человеческого мышления» (с. 18), и с этим нельзя не согласиться. Об этнофункциональной стороне пословиц Ю. Люкшин пишет следующее: «Пословица идентифицирует определенный факт бытия, подвергает его расширительной образной интерпретации и дает ему образную оценку» (с. 19). Паремии как объект перевода распределяются Ю. Люкшиным по нижеследующим классам:

1) фактографические, или аморфические, пословицы (лишенные образности), характеризующиеся отсутствием семантических смещений в структуре составляющих их лексем, содержательной элементарностью, одномерностью (например, *«Зимой без шубы не стыдно, а холодно»*). Такого типа пословицы могут транспонироваться в иноязычный текст в дословной форме при полном сохранении их стилистики, так как этнокультурная специфика не является у них ярко выраженной. Ю. Люкшин полагает, что аморфические пословицы предшествовали всем другим типам пословиц;

2) символические, или полиморфические, пословицы. В русском языке это прежде всего обобщенно-личные предложения с отрицанием типа *«Саловья баснями не кормят»*. Сущность таких пословиц Ю. Люкшин усматривает в том, что «дословное значение пословицы посредством соответствующих метафорических трансформаций преобразуется в символ типизированного фрагмента действительности» (с. 21). Буквальный смысл такой пословицы, как *«Согласного стада и волк не берет»*, может семантизироваться, к примеру, как 'Хорошо организованному сообществу людей никто не может повредить' (с. 21). Пословицы вышеуказанного типа не имеют точных переводных соответствий, в результате перевода они включаются в иноязычный текст «в качестве паремнологических заимствований, сохраняющих национальную специфику» (с. 21). Их перевод опирается на прагматическую, функциональную эквивалентность, предполагающую «семантическое и стилистическое подобие переводимой и переводящей языковых единиц при отсутствии их формального равенства» (с. 21);

3) иносказательные, или же диморфические, пословицы, образуются за счет устойчивых переносных значений слов, обозначающих растения и животных, например: *«Орел мух не ловит»*, *«Лев мышей не давит»*. Как

правило, такого типа пословицы являются социокультурно обособленными, у них далеко не всегда есть эквиваленты в переводящем языке, поэтому их трудно переводить; 4) изобразительные, или гапломорфические, пословицы, содержат конструкции, характерные для сказовых форм повествования. Эти пословицы, «будучи ориентированы на самоценный образ, не предполагают своей семантической дешифровки при помощи обязательного подключения второго плана» (с. 23). Пример такой пословицы: «У девушки нрав косою закрыт». Эти пословицы, как правило, безэквивалентны.

Суммируя проблематику перевода паремий, Ю. Люкшин делает акцент на трансляционных техниках, характерных для художественного перевода, на приемах транспозиции в виде квазипословицы, путем нахождения функционального эквивалента, путем жанровой адаптации.

М. Тимошук в статье «Функции антропонимов в русских пословицах и поговорках» отмечает как характерную черту русских пословиц наличие в их составе большого количества антропонимов. Предпринятый им анализ базируется в первую очередь на материале «Пословиц русского народа», собранных В.И. Далем. По своему происхождению, структуре и функциям эти антропонимы не представляют собой единой группы и распределяются по целому ряду классов: 1) персонажи Ветхого завета (Адам, Ева, Авраам, Хам – ср. пример: «Адам грех сотворил – рай затворил»); 2) имена святых, употребляемые в двух функциях: а) примарных антропонимов, когда речь идет о каком-либо святом. Так, Никола – как самый почитаемый на Руси святой, был покровителем многих социальных и профессиональных групп, посредником между человеком и Богом, напр., «Проси Никола, а он Спасу скажет». М. Тимошук указывает на ассоциации почитания Николая в России с культом святого Антония в Польше и приводит пример: *Święty Antoni od zguby broni* 'Святой Антоний от гибели защищает', б) вторичных антропонимов, обозначающих день календаря, названный в честь святого. Личное имя при этом «функционирует как название определенного дня в году, выбранного для воздания почестей конкретному святому с конкретным именем. Такое название является результатом метонимической деривации (метонимической компрессии), состоящей в исключении из дескрипции членов *день* и *святой* и включении антропонимического члена в парадигму склонения» (с. 27). Указывается на распространенность пословиц указанного типа, появившихся как результат наблюдений за природными явлениями, занятиями человека, его поведением в зависимости от времени года (например, «Какова Аксинья (24.01), такова и весна», польск. *Od świętej Anki zimne wieczory i ranki* 'Начиная со святой Анки холодно вечера и утра'). М. Тимошук полагает, что пословицы указанного типа характерны для христианской культуры в целом.

Ряд пословиц базируется на народной этимологии. Их смысл «мотивирован именем собственным или принципом адаптации звучания этих компонентов к форме и содержанию имен нарицательных» (с. 28), например: «На св. Тихона (16.06) солнце идет тише»; «На Тихона певчие

птицы затихают» (Там же); 3) мужские и женские имена, характерные в России для каких-то периодов – в основном, в XIX – начале XX вв. В списке обыгрываемых в пословицах имен не фигурируют имена князей и властителей славянского (Святослав, Ярослав, Владимир) и скандинавского происхождения (Игорь, Глеб, Ольга) и имена самых почитаемых святых (Николая, Веры, Надежды и Любови).

Все имена, встречающиеся в пословицах у Даля, М. Тимошук делит на мужские и женские, выступающие в полной нейтральной и в качественных формах. Самые частотные – Иван, Макар, Мартын, Федот, Фома. Имя Иван «стало символом русского, мужчины, человека» (с. 30). Частотю имя Фома, часто оно употребляется в паре с именем Ерема / Еремей: *«Фома не без ума, Ерема не без промыслу»*. Нередки так называемые качественные антропонимные дериваты: *«У всякого Ермишки свои делишки»*. Женские имена в словаре пословиц Даля встречаются реже, что связано с более высоким социальным статусом мужчины, а также с тем, что в целом антропоним мужского рода в обобщенном смысле может обозначать лиц обоего пола. От антропонимов образуется целый ряд дериватов (например: *«Малых Парухи не лучше»*). Подчеркивается, что в семантическом плане антропонимы мужского и женского рода выполняют аналогичные функции: *«У всякого Филатки свои хватки»*; *«У всякой Папки свои замашки»*.

В целом процесс «антропонимизации» пословичных текстов способствует апеллятивизации антропонимов. Например: *«Мели, Емеля, твоя неделя»*. Так, полностью перешли в разряд имен нарицательных такие антропонимы, как 'ананья' (ставший определением ласковых и угодливых людей – ср.: *«В людях ананья, а дома не найдешь»*), 'аноха' (ставший синонимом простофили, дурака, глупца). В сфере апеллятивизации антропонимов М. Тимошук отмечает 1) тенденцию к апеллятивизации вне сферы паремиологии, 2) тенденцию к наделению отдельных антропонимов определенным содержанием в результате их включения в пословицы. Вслед за Далем, автор статьи полагает, что появление в пословицах некоторых антропонимов обусловлено стремлением придать пословице стихотворную форму и ритмически ее организовать, ведь большинство пословиц, содержащих антропонимы – это стихотворные тексты.

М. Тимошук делает следующие выводы: 1) личное имя в пословице является отражением этнических моментов, оно отражает менталитет народа, его мировидение, культуру, обычаи и верования; 2) включение личных имен в пословицы обусловлено структурой паремиологической системы, которая антропоцентрична, «очеловечена» по своей сути; антропоним в пословице является своего рода синекдохой, заменяющей элемент 'человек' или его гипоним; 3) употребление антропонимов в пословицах и поговорках является одним из способов создания паремиологического поэтического текста; 4) антропонимы в составе пословиц и поговорок часто представляют собой модификацию и трансформацию уже существующих паремиологических единиц путем онимизации апеллятивов, что обогащает паремиологическую систему синонимами.

М. Куратчик в статье «Русские пословицы в праксеологической перспективе» ставит перед собой задачу нарисовать картину труда в русских пословицах через их сопоставление с постулатами такой науки, как праксеология. М. Куратчик придерживается подхода к пословицам как к «социально закрепленным коллокациям, содержащим обобщения практического опыта поколений и выполняющие прежде всего дидактическую функцию» (с. 38). Многие пословицы характеризуют отношение к труду, его организации, трудовым усилиям. В то же время, как указывает М. Куратчик, такая наука, как праксеология, относится к пословицам — с точки зрения провозглашаемых в них истин, с известной сдержанностью.

Анализируемый материал содержит примерно 600 пословиц, почерпнутых из словаря В.И. Даля «Пословицы русского народа» и из словаря И.М. Снигирева «Русские народные пословицы и притчи». Картина труда в русских пословицах предстает как вид человеческой деятельности, основной целью которого является обеспечение средств к существованию (например, «*Будешь трудиться — будешь кормиться*»). Во многих пословицах побуждающим к труду стимулом является голод («*Станешь на людей лаять плетью, как нечего есть*»). Работа не только служит удовлетворению биологических потребностей, но и учит, дает чувство удовлетворения и счастья, не дает скучать. Любой труд почетен. Самоотверженность в труде и хорошее овладение своей профессией обеспечивают уважение и признание. Во многих пословицах клеймится порок воровства.

М. Куратчик отмечает, что понимание труда в праксеологии выглядит подобным образом, труд здесь — это «любое сочетание действий, носящих характер преодоления трудностей для удовлетворения насущных потребностей» (Kotarbiński 1973) (с. 39). При этом «насущными» признаются такие потребности, неудовлетворение которых угрожает существованию человека (утратой жизни, здоровья, источников дохода, личной свободы, положения в обществе, уважения, жизнерадостности и т.п.)» (с. 39). Основным атрибутом труда в пословицах является необходимость активных усилий по преодолению трудностей, уважение к труду — ведь труд утомляет человека, надрывает его силы. В то же время, несмотря на свои отрицательные стороны, работа есть благо (Ср.: «*Человек от лени болеет, а от труда здоровеет*»). В качестве фактора, мешающего человеку выполнять свои обязанности, выступает лень (например: «*Праздность — мать пороков*»), болтовня («*С разговоров сыт не будешь*»), пьянство («*Вино ремеслу не товарищ*»). М. Куратчик отмечает, что в пословицах в целом представлен «рустикальный взгляд на вещи: привязанность к земле и антипатия к городу» (с. 41), убежденность в том, что мужика эксплуатируют, что он часто работает на других, что физический труд (особенно на земле) тяжелее умственного, а благосостояния не обеспечивает, что женская красота несовместима с трудолюбием. В ряде пословиц представлено мнение, что женщина больше обременена работой, чем мужчина.

С целью сопоставления с пословичной аксиологией М. Куратчик

приводит научные постулаты по эффективности труда, выработанные Т. Котарбиньским: 1) экономии усилий; 2) подготовки к работе; 3) инструментализации (подготовки орудий труда); 4) организации труда (как одного человека, так и многих). Данные положения М. Куратчик сопоставляет с рекомендациями, содержащимися в пословицах. Так, положение об экономии усилий и направлении всей энергии на выполнение поставленной задачи, содержится во многих пословицах – например, *«Работай в поту, так поешь в охоту»*. Среди положений праксеологии имеется постулат о минимизации усилий для достижения цели, в свою очередь распадающийся на ряд субпостулатов, среди них: а) принцип «чистой инвигилиции» как стремление к поддержанию процесса в автоматическом режиме, а не участия в нем путем нажима, б) «принцип предвосхищения» (связанный с вышеприведенным), предполагающий такое положение вещей, которое бы автоматически вело к достижению намеченной цели, в) автоматизация – как процесс замены активных действий механическими, г) имманентизация – замена внешних действий наблюдениями и размышлениями, д) потенциализация, состоящая в замене самой деятельности созданием возможностей для ее реализации.

Автор указывает, что в праксеологии активность рассматривается в увязке с отдыхом. Такого рода тематика рационального чередования труда и отдыха в русских пословицах также представлена: например, *«Коровки с поля – и пастуху воля»*; *«Не пиры пировать, коли хлеб засевать»*; *«Три дня молот, а в полтора съел»*; *«Подать оплачена, хлеб есть, и лежи на печи»*.

Ученый делает вывод, что рекомендации, содержащиеся в пословицах, в основном соответствуют положениям праксеологии. Разумеется, форма пословиц, способ подачи материала – через шутку, иронию, многочисленные повторы, отличается от научных формулировок. Кроме того, «специфика пословиц заключается в том, что они являют собой своеобразный конгломерат знаний и веры. С одной стороны, мы находим в них глубокое знание природы и человека, а с другой – наивное убеждение, что некие сценарии всегда влекут за собой определенные последствия (...). С одной стороны, человек является субъектом труда и предпринимает его результат (...), а с другой – существует убеждение, что в конечном счете – все в руках providения...» (с. 45). Кроме того, в поговорках явно присутствует идея, что работа от Бога, а лень – от черта (например: *«Послал Бог работу, да отнял черт охоту»*). Отмечается, что среди пословиц и поговорок встречаются не только полезные, но и деструктивные, «отражающие сложность человеческой натуры» (с. 46).

Корпус русско-польского паремнологического словаря состоит из следующих тематических блоков (представленных в кириллическом алфавитном порядке): Бог, вера, воровство, глупость, гнев, гордость, горе, грех, деньги, добро, дружба, духовенство, дьявол, жизнь, зло, инструменты, красота, лень, ложь, любовь, мастерство, надежда, правда, пьянство, семья, скупость, слава, смелость, смерть, смирение, счастье, труд, хлебо-солство, язык. В левой части приводятся русские пословицы, в правой –

их польские соответствия (полные, частичные или близкозначные). Эти соответствия распределены на подгруппы в пределах тематических блоков по семантическому признаку: 1) констатации или отрицания какого-либо свойства субъекта пословицы, 2) констатации или отрицания факта существования субъекта пословицы. Отношения между компонентами пословицы могут характеризоваться: а) семантической производностью, б) семантической координацией, в) семантической оппозитивностью. Внутри подгрупп посредством системы лексикографических знаков обеспечивается указание на степень близости русских и польских соответствий, на чередования лексем, на грамматические варианты.

Заключая описание, хотелось бы отметить, что рецензируемый словарь – это ключ к особенностям русского и польского менталитета. Это не просто новое, но и совершенно новаторское произведение современной польской лексикографии, шагающей в ногу со временем и – более того – опережающей время.

Литература:

- Kotarbiński T. Traktat o dobrej robocie. Wrocław et al., 1973.
Wielki słownik frazeologiczny polsko-rosyjski rosyjsko-polski / Red. naukowy J. Lukszyn; zastępca red. naukowego W. Zmarzer; aut. M. Kuratczyk, J. Lukszyn, R. Petelczyc, M. Timoszuk, D. Urbanek, W. Zmarzer. Warszawa: Harald G Dictionaries, 1998.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Ф.М. Достоевский как гениальный писатель не перестает занимать умы человечества. Он всегда был и находится в центре внимания исследований мировой литературы. Мироззрение Достоевского вызывает интерес исследователей многих областей, особенно в литературоведении. Христианские мотивы, несомненно, занимают значительное место в творчестве и мироззрении Достоевского. Это доказывается многочисленными монографиями и статьями. На основе изучения этих материалов мы пришли к выводу, что в эволюции мироззрения Достоевского можно выделить три периода: 1) увлечение утопическими идеями как идеалами человечества в ранний период творчества; 2) перелом в мироззрении Достоевского и отрыв от идей утопического социализма (60-е годы); 3) утверждение в идеалах христианской веры (70-е- начало 80-х годов). Достоевский – писатель, все творчество которого было подчинено исканиям истины.

Переходя от одного этапа своего творчества к другому, он в муках переживает эволюцию своего мироззрения, ведет полемику с демократами-социалистами и приходит к Христу.

Данная статья посвящена проблеме эволюции убеждений Достоевского. Опираясь на изученную литературу по вопросу, мы стремились проанализировать, как формировалось мироззрение писателя.

Федор Михайлович Достоевский родился в Москве в 1821 году, в многодетной семье штаб-лекаря московской больницы для бедных. Его семья была глубоко верующей, и маленький Достоевский был воспитан в духе православия.

Прошедшее на Божедомке детство оставило глубокий след в душе юного Достоевского, чуткой к страданиям бедных людей. Сочувствие к бедным людям, сострадание к униженным и оскорбленным стали основной темой произведений раннего Достоевского.

Человек был всегда в центре внимания молодого Достоевского. В одном письме к брату М.М. Достоевскому он писал: «Человек есть тайна. Ее надо разгадать и ежели ее будешь разгадывать всю жизнь, то не говори, что потерял время. Я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком»¹.

Свой творческий путь Достоевский начал с переводов. В самом начале 40-х годов он переводил произведения современных французских писателей: Бальзака, Жорж Занд. Глубокая гуманность этих писателей, их забота о судьбе человека оказали на него большое влияние.

В это время, с увлечением читая Белинского, Достоевский впитывал

¹ Письмо от 16 августа 1839 г. – Полн. собр.соч. Ф.М. Достоевского в 30-ти томах. Л., 1972-1990, том 23, С 45.

вал из его статей те мысли, основой которых была пропаганда «человечности», получившая ярко выраженный демократический характер в следующих словах: «Орудием и посредником воспитания должны быть любовь, а целью человечность. Под человечностью мы разумеем живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы он ни был звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах ни находился, — тех общих элементов, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище и без которых он не человек... Уважение к имени человеческому, бесконечная любовь к человеку за то только, что он человек, без всяких отношений к своей личности и к его национальности, вере или званию, даже его личному достоинству или недостоинству, словом, бесконечная любовь и бесконечное уважение к человечеству...»¹.

В 1845 году вышел в свет первый роман Достоевского «Бедные люди». Этот роман встретил восторженный прием со стороны интеллигентов-разночинцев, таких, как В.Г. Белинский, Н.А. Некрасов, Д.В. Григорович. Это произведение, воспевающее человека, полно сострадания к бедным людям.

За «Бедными людьми» появляется ряд повестей о бедных чиновниках, гибнущих в борьбе за свое существование, личное достоинство, свою «амбицию», и ряд повестей о мечтателях, которые, задыхаясь в окружающей действительности и пытаясь уйти от нее в вымышленный мир, также приближаются к своей неизбежной гибели.

Как писатель 40-х годов, Достоевский был тесно связан с «натуральной школой» — одним из направлений в литературе, основоположником которого является Н.В. Гоголь и теоретиком-Белинский.

Молодой писатель воспринял творчество Гоголя как «проявление протестующего демократического гуманизма». «Бедные люди» и ряд произведений этого периода явились продолжением и углублением традиции изображения «маленького человека», начатой А.С. Пушкиным в «Станционном смотрителе» и Н.В. Гоголем в «Шинели». Достоевский стремился изобразить правдивую картину жизни бедноты. Показывая страдания бедных людей, писатель осуждает всю несправедливость общественного порядка, пороки которого заставляли его в муках искать социальную правду. В этом несомненно сказалось воздействие на него русской и западноевропейской философской и политической мысли, прежде всего идей утопического социализма, утверждавшего социальное и экономическое равенство людей.

Не случайно, что мечты о братских отношениях между людьми, о гармонии и равенстве в обществе привели молодого Достоевского к утопическим идеям: во второй половине 40-х годов он устанавливает связь с кружком М.В. Петрашевского. С начала 1847 года молодой писатель стал посетителем его «пятниц», на которых обсуждались острые

¹ Белинский В.Г. Полн. собр. соч. Т. IV, С. 68-109.

вопросы современной политической жизни и теории утопического социализма. Участники кружка Петрашевского были людьми разных взглядов, но их объединяло отрицание самодержавно-крепостнического режима и увлечение утопическим социализмом. Петрашевцы выдвигали широкую программу демократических преобразований. Достоевский участвовал в организации нелегальной типографии для печатания пропагандистской литературы, а 15 апреля 1849 года он сам читает в кружке запрещенное письмо Белинского к Гоголю, написанное в 1847 году. В письме, как известно, делается акцент на том, что русский народ в глубине души не верующий, атеистический, что России нужны не проповеди, не молитвы, а пробуждение чувства человеческого достоинства. Это письмо считается манифестом социалистических утопистов-петрашевцев. Как и другие посетители «пятниц», 23 апреля 1849 года Достоевский был арестован и приговорен к казни. В самый последний момент инсценировки казни она была заменена каторгой. 24 декабря 1849 года писатель был отправлен по этапу в Сибирь.

Пребывая в кружке Петрашевского, Достоевский воспринимал социальную утопию как «новое христианство», призванное исправить ошибки исторического христианства и создать условия для «мировой гармонии». Вернуть людям отнятый рай на земле – это была утопическая мечта Достоевского. Таковы взгляды молодого Достоевского.

Каторга и пребывание в ссылке многое изменили в сознании раннего Достоевского.

Время сибирской каторги – это период неволи, вынужденного молчания, но внутренняя работа накопления материалов, связанных с новыми жизненными переживаниями, продолжалась. Годы каторги были не только годами разочарования в утопических социалистических идеях, но и годами освобождения от многих романтических иллюзий – идеологических и литературно-эстетических.

На каторге у писателя произошел тот перелом в мировоззрении, который в известной мере был подготовлен его колебания в 40-е годы.

Пребывая в Омском остроге, Достоевский столкнулся с разными людьми. Среди каторжников были и добрые, и злые, и совестливые, и равнодушные к человеческому горю. Были и невинные жертвы. Перед писателем раскрывается сложный человеческий мир. Он понимал, что люди страдают не только от материальной необеспеченности, как полагали социалисты-утописты, но и от того, что человек рожден свободным духом, он непредсказуем в своих поступках. Это со всей силой выражено в «Записках из мертвого дома». Достоевский с болезненной остротой почувствовал разрыв между отвлеченными гуманными идеалами утопического социализма и реальными нуждами народа. На каторге писатель приходит к выводу о том, что интеллигенция оторвана от народа. Снова в муках он отвергает учение революционеров-социалистов, пытаясь искать соединение с народом – в «почвенничестве». «Почвенничество» у Достоевского есть своеобразная форма народничества. Оно не ограничено «эмпирической историей» и идет дальше вглубь народного

духа. В «почвенничестве» Достоевский видит «всечеловечность», которая проявляется в христианской вере¹. По его мнению, органическое развитие русской культуры и народного самосознания нарушилось петровскими реформами, совершавшимися революционными, насильственными, противоречившими народному духу средствами. Главным губительным следствием реформ явилось отдаление высшего слоя общества от «земли». Достоевский считает этот разрыв потерей живых связей с традициями, сохраняющими атмосферу непосредственной христианской веры. Выводы, сделанные писателем из своих наблюдений, привели его к признанию справедливым и истинным лишь одного идеала – личности евангельского Христа: «нет ничего прекраснее, глубже, симпатичнее, разумнее, мужественнее и совершеннее Христа»² – так теперь формулирует Достоевский свой новый «символ веры».

По возвращении в Петербург Достоевский принял самое деятельное участие в тогдашней литературной жизни. Он с братом М.М.Достоевском издает журналы «Время» и «Эпоха», где публиковались статьи, отражающие разные стороны жизни страны. В своих произведениях и публикациях он вел полемику с социалистами-демократами, пропагандировавшими теорию революционного обновления общества.

Сентиментальность гуманизма Достоевский считает ложной, так как разрыв между социальными условиями, по его мнению, не преодолим гуманными идеями демократов. В художественной форме эти убеждения нашли отражение в его рассказе «Скверный анекдот».

После путешествия в Европу писатель познал, что в Европе, где так проповедовался социализм, победила буржуазность. Там нет никакой «свободы, равенства и братства», о которых мечтали утопические социалисты. Там все более углубляется деградация личности – пьянство, разврат, проституция стали неотъемлемой частью жизни. Вместо идеалов социализма в Европе осталось только презрение к этой теории. Поэтому писатель решительно отрицает путь Европы – путь революций, описывая свои впечатления о Европе в «Зимних заметках о летних впечатлениях».

Как гениальный мыслитель, Достоевский обличает ошибочность социалистических демократов, которые перекладывают на общество вину человека, считая причиной человеческого зла неравенство в обществе. По Достоевскому, человек не может быть лишь «рефлексом» внешней социальной среды. Социум не столько влияет на личность человека, сколько проявляет ее. Никто еще так глубоко не проникал в человеческую природу, как Достоевский в «Записках из подполья». Он открывает неискоренимую двойственность человеческой природы, соединяющей в себе божественные и греховные начала. Писатель видит «ядро» человека – подлинную суть его в свободе воли, в ней скрывается

¹ «История русской литературы XIX века. 70-90-е годы» М., МГУ, 2001, С. 76.

² Достоевский Ф.М. Письмо Н.Д. Фонвизиной. Т. 14, С. 275.

выбор человека – выбор зла или выбор добра.

Но свобода воли человека понимается атеистическими нигилистами как произвол, перешедший в идею бунта, идею революции. Достоевский отрицает путь революции как путь пролития крови. Он выражает ту мысль, что «топором» (по выражению Чернышевского) невозможно ликвидировать зло, а только можно погубить самого человека как личность, совесть которого не вынесет этого зла, преследуемая неизбежным наказанием – душевными терзаниями. Не случайно испытывает это на себе герой романа «Преступление и наказание» Родион Раскольников. После того, как он убил топором «скверную» старуху-процентщицу и ее невинную сестру, он обнаружил, что не может стать сверхчеловеком, как Наполеон, которым он был одержим, не может использовать деньги старухи на улучшение жизни близких, как он раньше полагал.

Писатель делает вывод об антигуманном характере теории революции, которая через пролитие крови несет не всеобщее счастье, а страдания невинным людям. Но для социалистов это необходимый путь, ведущий к всеобщему счастью. Они стремятся построить «хрустальный дворец» (по выражению Чернышевского), где будет абсолютное равенство, материальное изобилие и счастье. Такое упрощенное понимание человеческого общества не разделяет Достоевский. В восприятии Достоевского «хрустальный дворец» не что иное, как вавилонская башня, строение без Бога, очаг бунта и революции. По существу, социализм как доктрина основана на неверии в Бога. И под абсолютным равенством скрывается обман как претензия социалистов на власть, которая неизбежно приведет к деспотизму. Это будет господство одной десятой над девятью десятими народа. Вместо всеобщего счастья будет всеобщее рабство человеческого духа¹. Подобные идеи выражены в центральных романах писателя – «Бесы», «Подросток», «Братья Карамазовы».

Достоевского часто называют психологом за его глубокое проникновение в душу человека, но он считает себя реалистом в высшем смысле, он старается найти человека в человеке. По его пониманию «человек есть целое лишь в будущем, а не исчерпывается весь в настоящем», ибо человек понимается писателем «как образ и подобие Божие, но временно омрачен грешной мыслью».

На актуальный вопрос современных писателей-атеистов «Что делать?» писатель дает ответ: искать исцеление душевной жизни в Христе, это единственный и разумный выход².

Ключ к пониманию пути христианства Достоевского находится в его словах: «Не как мальчик же я верую в Христа и его исповедую, а через большое горнило сомнений моя осанна прошла...» (из записной тетради 1880–1881 гг.).

¹ Достоевский Ф.М., Т.28, С.247.

² Соловьев В. Соч. в 2-х томах, М., 1988, Т.2, С.311.

Испытав в молодости влияние социалистических идей, пройдя через каторгу и пережив глубокую мировоззренческую эволюцию, Достоевский как глубокий мыслитель смотрит на мир через призму христианской веры. Антропология Достоевского уже имеет христианский характер, касаясь последних глубин человеческого духа.

В мире веры страдание обретает новый смысл. Оно является последствием падения человека, поэтому неизбежно. Но через страдание изживается грех. Оно очищает душу и дает истинное счастье – духовное спокойствие. Страдание для Достоевского не самоцельно: оно лишь средство к избавлению от душевной нечистоты, оттого и необходимо. Но это не душевный мазохизм, а религиозно напряженное стремление от собственного безобразия к постижению образа Божия. Так страдают Раскольников («Преступление и наказание»), Митя Карамазов («Братья Карамазовы») и другие персонажи произведений Достоевского. В страдании они видят свое духовное спасение, находят искупление греха, испытывают на себе, что чем глубже скорбь, тем ближе Бог, как написано в Библии: «Блажены плачущие, ибо они утешатся». Страдание и приносит в человеческую жизнь мужество и благо. Кто много страдает – больше, чем окружающие – тот может сказать, что удостоен нести это страдание. Страдалец получает некую привилегию пред Богом, имея возможность искупить свою вину. В таком смысле Достоевский освящает страдание. Поэтому Раскольников поклоняется перед Соней, видя в ней страдание человечества («Преступление и наказание»). И понятно, почему старец Зосима поклонился земным поклоном Мите Карамазову – человеку, которому предостало большое страдание. Страдание придает человеку нечто от святости, и ему выказывают за это уважение. И наконец, люди могут удостоиться счастья вечного блаженства, когда научатся при испытаниях страданием держать себя нравственно, благоговея перед Богом. Так писатель понимает страдание Иова, описанное в Библии, чтение которой потрясло его еще в детстве и заставило в муках искать причину страдания человека.

Тема страдания у Достоевского раскрывается глубже. Он считает, что все страдают за всех. Это понимается только с христианской точки зрения. В Библии написано, что все верующие как члены одного тела, тела Христа («Библия. Новый завет. 1-ое коринфянам 12:13»).

Центр христианского понимания Достоевского – любовь. Тема любви занимает значительное место в творчестве Достоевского. Любовь разделяется на плотскую и духовную. Плотская любовь вызывает сладострастие, превращает человека в раба страстности и отталкивает человека от Бога. Духовная любовь – любовь божественная – ведет к вечности. Этот контраст особенно акцентируется в романах «Идиот», «Братья Карамазовы». Любовь божественная и ставит грешника на путь добра, самоотвержения. Такая любовь есть совершенство, ибо «любовь долготерпит, милосердствует... любовь все переносит...» («Библия. Новый завет. 1-е коринфянам, 13: 4–8»).

В такой любви скрывается важная тема творчества Достоевского –

это тема прощения и смирения. Писатель считает, что по закону Христову никто не имеет права судить человека подобно Богу, ибо человеческий суд – ложный и бессильный. Старец Зосима указывает на бессилие государственного суда: «Все эти ссылки и работы, а прежде с битьем, никого не исправляют, а главное почти никакого преступления и не устрашают, и число преступлений не только не уменьшается, а чем далее тем более нарастает» («Братья Карамазовы»). И через уста старца Достоевский указывает на выход: «Церковь, не имея никакого деятельного осуждения, от деятельной кары преступника и сама удаляется... мало того, даже старается сохранить с преступником все христианское церковное общение: допускает его к церковным службам, к святым дарам, дает ему подаание и обращается с ним более как с пленным, чем как с виновным... Церковь – как мать нежная и любящая, так как и без ее кары слишком больно наказан виновный государственным судом, и надо же его хоть кому-нибудь пожалеть...» («Братья Карамазовы»). Таково и отношение Алеши к отцу. Мерзкий Федор Павлович Карамазов даже выразил свое удивление и трогательность: «Ведь я чувствую же, что ты единственный человек на земле, который меня не осудил...». Алеша называет его лишь исковерканным. Так же ласкает Мышкин Рогожина, убившего Настасью Филипповну («Идиот»). С прощением связано смирение. Гордыне противостоит единственно смирение – истина известная: «Смирение есть самая страшная сила, какая только может на свете быть!» – отметил Достоевский. Сила смирения выражена в образах князя Мышкина, Алеши, Сони и других любимых автором персонажей. Их духовная сила убедительно раскрывает образ Христа, привлекает к себе грешников любовью божьей и ведет их к исповедыванию.

У Бога заветное желание человеку – радость. Достоевский подчеркивает эту тему в «Братьях Карамазовых», в главе о «Кане Галилейской» Бог хочет для человека радости, поэтому в любви и благе человека содержатся поиски Бога. Бог не может существовать без радости, ибо он являет собой и благо, которому принадлежит радость.

Итак, через страдание человек приходит к смирению, от смирения – к божьей любви, и благодаря ей он получит благо и радость. Таков путь, который Достоевский предлагает человечеству, путь, альтернативный утопическому пути социалистов.

Таким образом, на протяжении всей жизни писателя человек всегда был в центре его внимания. Увлекаясь утопическими идеями, писатель ищет пути к счастью человечества, отвергая вульгарные теории социалистов, он утверждает в христианской вере, видя в ней единственный выход к спасению человечества. Роль христианства в мировоззрении Достоевского занимает первостепенное место, об этом свидетельствует все его творчество. Каждое прочтение Достоевского помогает человеку глубже проникнуться христианской верой. Справедливо подчеркивает Бердяев: «каждый раз, когда я перечитывал Достоевского, он открывался мне с новых и новых сторон».

Литература:

- Бердяев Н. «Миросозерцание Достоевского». М., 2001.
- Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. в 30-ти т. Л., 1972 – 1990.
- Дунаев М.М. «Вера в горниле сомнений». М., 2002.
- История русской литературы XIX века – под редакцией проф. С.М. Петрова. М., 1974.
- История русской литературы XIX века, 70–90-е годы – под редакцией В.Н. Аношкиной. М., 2001.
- Кудрявцев Ю.Г. «Три крута Достоевского». М., 1991.
- Кудрявцев Ю.Г. «Бунт или религия». М., 1969.
- Кирпотин В.Я. «Достоевский и Беллинский». М., 1947.
- Криницын А.Б. «Исповедь подпольного человека». М., 2001.
- Нечаева В.С., «Ранний Достоевский» 1821–1849. М., 1970.
- Нечаева В.С. «Журнал М.М. и Ф.М. Достоевских. Эпоха 1864–1865. М., 1975.
- Пономарева Т.Б. «Достоевский: Я занимаюсь этой тайной». М., 2001.
- Райнхард Лаут «Философия Достоевского». М., 1996.
- Розанов В.В. «Собрание сочинений», Легенда о Великом инквизиторе Ф.М. Достоевском». М., 1996.
- Селзнев Ю.И. «Достоевский». М., 1990, 3-е изд.
- Фридлиндер Г.М. «Реализм Достоевского». М., 1964.

Оглавление

ТЕОРИЯ ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Предисловие	3
<i>Володина Г.И.</i> Виды глагола (функционирование их в речи).....	5
<i>Агарышева С.П.</i> Учет синтаксических ролей инфинитива в практике преподавания РКИ.....	13
<i>Петровская Н.В.</i> Обусловленная синтаксема «в + винительный падеж» в связанном употреблении (с глаголами <i>вступить/вступить, пускаться/пуститься</i>).....	18
<i>Полищук Е.В.</i> К проблематике некоторых случаев неимперативного употребления форм повелительного наклонения в современном русском языке.....	24
<i>Кузьминова Е.А.</i> Острожская Библия: направления книжной sprawy новозаветных книг.....	30
<i>Шляхова Н.А.</i> Из опыта анализа современного интернет-полилога (притча и порожденные ею реплики).....	35
<i>Заикина О.Н.</i> Метафорическая перифраза в художественном тексте (на материале семантического поля «Свет» в современном русском языке).....	42

ФОНЕТИКА. ИНТОНАЦИЯ

<i>Великоборцева О.В.</i> К вопросу о языковых стратегиях актеров (на примере выражения негативных эмоций в ролях О. Ефремова, О. Табакова и А. Калягина).....	48
<i>Коростелёва А.А.</i> О роли коммуникативных средств в формировании двух образов одного персонажа.....	59

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ

<i>Емельянова Н.А.</i> Особенности национального дискурса в преподавании русского и английского языков иностранцам.....	75
<i>Тупс Г.Х.</i> (США) К проблематике английских эквивалентов русских интонационных конструкций.....	81
<i>Хан Ман Чун, Кулькова Р.А.</i> (Южная Корея) Сопоставительный анализ средств выражения смыслового акцентирования в русском и корейском языках.....	85
<i>Хосейн Голами</i> (Иран) Некоторые особенности сложных слов в русском и персидском языках.....	95
<i>А.Р.Валитур</i> (Иран) Настоящее время в персидском и русском языках.....	100

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

<i>Одинцова И.В.</i> Виды и роль догадки при обучении иностранных учащихся чтению на русском языке.....	106
<i>Авдеева И.Б.</i> Три компонента инженерной коммуникации.....	113
<i>Владимирова Т.Е.</i> Межличностное общение: размышления с позиций методики преподавания РКИ.....	124
<i>Кулькова Р.А.</i> Эвристическая беседа как разновидность современного урока по развитию речи на продвинутом этапе.....	132
<i>Моисеенко И.М., Мальцева-Замковая Н.В.</i> (Эстония) <i>Современный учебник РКИ в Эстонии</i>	140
<i>Ершова Л.В., Норейко Л.Н.</i> Страна и культура как объект описания и изучения.....	148
<i>Белякова Н.Н., Никольская З.Н.</i> (Норвегия) О презентации способов употребления слов «что» и «чтобы» в учебниках по русскому языку основного этапа обучения для иностранцев.....	152

ПРАКТИКУМ РКИ

<i>Холод Л.С.</i> Чтение рассказа Людмилы Коль «Изжога» на уроках русского языка как иностранного в продвинутых группах (Текст и методическая разработка)	167
<i>Кузьмич И.П.</i> Из курса русского разговорного языка для иностранцев.«География» города.....	176

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Баландина Н.В.</i> Интерпретация художественного текста на уроках русского языка (рассказ С. Довлатова «Встретились, поговорили»).....	182
<i>Матюшенко А.Г.</i> Комментированное чтение художественного текста как средство развития речи магистрантов-филологов (спор о смысле жизни и его идейно-композиционная роль в романе И.А.Гончарова «Обломов» – часть вторая, глава четвертая)	192
<i>Татьянина А.Г.</i> Несколько слов о принципах организации курса истории русской классической литературы для иностранцев (на примере рассмотрения концепта «любовь»).....	197
<i>Танака М.</i> (Япония) «Где дыхание А.С. Пушкина...» Вопрос, поставленный Мейерхольдом	204
<i>Бузина Т. В.</i> Искупление Гоголя – «Страшная месть» и «Мастер и Маргарита».....	212
<i>Кан Су Кюн</i> (Южная Корея) Художественная сущность произведения в изучении современного литературоведения (на материале творчества М.А. Булгакова)	217
<i>Чун Чжи Юн</i> (Южная Корея) Легенда о «возвращающемся царь-избавителе»: «Борис Годунов» и «Анджело».....	222

РЕЦЕНЗИИ. ОБЗОРЫ

<i>Кульпина В.Г., Татаринов В.А.</i> Менталитет славянских народов в зеркале паремиологического словаря.....	234
<i>Чжан Бяньге</i> (КНР) Основные этапы формирования мировоз- зрения Ф.М. Достоевского.....	242
ОГЛАВЛЕНИЕ	250

