

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

Научно-методический журнал

4(54) / 2018

PHILOLOGICAL CLASS

Scientific and methodical journal

4(54) / 2018

Учредитель
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»

Редакционный совет

М. А. Алексеева, Уральский федеральный университет, Специализированный учебно-научный центр, Екатеринбург, Россия
Л. О. Бутакова, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск, Россия
И. Б. Ворожцова, Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия
А. А. Дырдин, Ульяновский государственный технический университет, Ульяновск, Россия
Б. Ф. Егоров, Санкт-Петербургский исследовательский институт РАН, Санкт-Петербург, Россия
Е. В. Ерофеева, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
О. А. Клинг, Московский государственный университет, Москва, Россия
К. С. Козут, Уральский федеральный университет, Специализированный учебно-научный центр, Екатеринбург, Россия
М. С. Костюхина, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
И. В. Кукулин, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
М. Л. Кусова, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
М. А. Литовская, Уральский федеральный университет, Институт истории и археологии Уральского отделения РАН, Екатеринбург, Россия
Н. М. Малыгина, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия
Д.С. Московская, Институт мировой литературы РАН, Россия
М. Ю. Мужин, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия
Н. В. Пестова, Уральский государственный педагогический университет, Россия
А. М. Плотникова, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия
Е. А. Подшивалова, Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия
Е. Н. Проскурина, Институт филологии СО РАН, Новосибирск, Россия
М. Э. Рут, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия
Е. А. Рябухина, Пермский государственный педагогический университет, Пермь, Россия
Т. А. Смигирева, Уральский федеральный университет, Институт истории и археологии Уральского отделения РАН, Екатеринбург, Россия
Л. С. Соболева, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия
Е.К. Созина, Институт истории и археологии Уральского отделения РАН, Екатеринбург, Россия
Д. А. Старкова, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
А. В. Тагильцев, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
Н. П. Терентьева, Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск, Россия
Л. А. Трубина, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
В. И. Тюпа, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия
М. А. Черняк, Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург, Россия
Ю. В. Щербинина, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
М. Я. Вайскофф, Еврейский университет в Иерусалиме, Израиль
Я. Галло, Университет им. Константина Философа в Нитре, Словакия
Е. А. Добренко, Университет Шеффилда, Великобритания
Б. Дооге, Университет Гента, Бельгия
Н. Б. Карданова, Генуэзский университет, Генуя, Италия
Й. Кеснер, Университет Градец Кралове, Чехия
М. Н. Липовецкий, Университет штата Колорадо, США
Г. П. Михайлова, Вильнюсский университет, Литва
Г. Л. Нефагина, Поморская Академия, Польша
Г. Петкова, Софийский университет Св. Климента Орхидского, Болгария
И. Постшицл, Университет им. Масарика, Чехия
Т. Сабо, Печский университет, Венгрия
П. Фаст, Силезский университет, Польша
А. де ля Фортель, Лозаннский университет, Швейцария
Й. Херльт, Фрибургский университет, Швейцария
П. Чони, Итальянский Институт Культуры, Россия

главный редактор: проф. *Н. П. Хрящева* (Россия, Екатеринбург, УрГПУ)

ответственные редакторы:

по истории древнерусской литературы, литературы XVIII и XIX вв.: проф. *С. И. Ермоленко* (Россия, Екатеринбург, УрГПУ);

по теории и истории литературы XX — начала XXI вв.: проф. *Н. В. Барковская* (Россия, Екатеринбург, УрГПУ);

по теории и истории зарубежной литературы: проф. *Н. В. Пестова* (независимый исследователь), проф. *Е. Г. Доценко* (Россия, Екатеринбург, УрГПУ);

по методике литературы в вузе и школе: доц. *Л. Д. Гутрина* (Россия, Екатеринбург, УрГПУ);

по лингвистике: проф. *Е. В. Дзюба* (Россия, Екатеринбург, УрГПУ);

по методике преподавания языка в вузе и школе: доц. *С. А. Еремينا* (Россия, Екатеринбург, УрГПУ)

ответственный секретарь: доц. *О. А. Скрипова* (Россия, Екатеринбург, УрГПУ)

Адрес редакции

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Редакция журнала «Филологический класс»
телефон: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41; электронный адрес: olga-skripova@mail.ru
ISSN 2071-2405

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018

© Филологический класс, 2018

Founder

Federal State Budgetary Educational Institution Higher Education «Ural State Pedagogical University»

Editorial Council

M. A. Alekseeva, Specialized Educational Scientific Center of the Ural Federal University Ekaterinburg, Russia
L. O. Butakova, Dostoyevsky Omsk State University, Omsk, Russia
I. B. Vorozhtsova, Udmurt State University, Izhevsk, Russia
A. A. Dyrdin, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russia
B. F. Yegorov, St. Petersburg Research Institute of RAS, Saint-Petersburg, Russia
E. V. Erofeeva, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
O. A. Kling, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
K. S. Kogut, Specialized Educational Scientific Center of the Ural Federal University Ekaterinburg, Russia
M. S. Kostyukhina, Herzen State Pedagogical University (Saint-Petersburg, Russia)
I. V. Kukulin, National Research University – Higher School of Economics, Moscow, Russia
M. L. Kusova, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
M. A. Litovskaya, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Institute of History and Archaeology, Ekaterinburg, Russia
N. M. Malygina, Moscow City Pedagogical University Moscow, Russia
D. S. Moskovskaya, A.M.Gorky Institute of World Literature, Russian Academy Sciences, Moscow, Russia
M. Yu. Mukhin, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia
N. V. Pestova, Independent researcher, Ekaterinburg, Russia
A. M. Plotnikova, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia
E. A. Podshivalova, Udmurt State University, Izhevsk, Russia
E. N. Proskurina, Institute of philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia
M. E. Rut, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia
E. A. Ryabukhina, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia
T. A. Snigiryova, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Institute of History and Archaeology, Ekaterinburg, Russia
L. S. Soboleva, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia
E. K. Sozina, Institute of History and Archaeology, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Ekaterinburg, Russia
A. V. Tagiltsev, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
N. P. Terentyeva, Chelyabinsk State Pedagogical University Chelyabinsk, Russia
L. A. Trubina, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
V. I. Tiupa, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia
M. A. Chernyak, Herzen State Pedagogical University Saint-Petersburg, Russia
Yu. V. Shcherbinina, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

M. J. Waiskopf, Hebrew University of Jerusalem, Israel
J. Gallo, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovak Republic
E. A. Dobrenko, University of Sheffield, Great Britain
B. Dooge, University of Ghent, Belgium
N. B. Kardanova, University of Genoa, Italy
Y. Kesner, University Hradec Kralove, Czech Republic
M. N. Lipovetskiy, University of Colorado, USA
G. P. Mikhaylova, Vilnius University, Lithuania
G. L. Nefagina, Pomeranian Academy, Poland
G. Petkova, University of Sofia St. Clement of Ohrid, Bulgaria
I. Pospishil, University named after the Masaryk, Czech Republic
T. Sabo, Pecs University, Hungary
P. Fast, Silesian University, Poland
A. de la Fortel, University of Lausanne, Switzerland
Y. Herlth, University of Fribourg, Switzerland
P. Chony, Italian Institute of Culture, Russia

Editor-in-Chief: Professor *N. P. Khriashcheva* (Russia, Ekaterinburg, USPU)

Editorial Board:

history of ancient Russian literature, literature of the XVIII and XIX centuries: prof. *S. I. Ermolenko* (Russia, Ekaterinburg, USPU);
theory and history of literature of the XX — beginning of the XXI centuries: prof. *N. V. Barkovskaya* (Russia, Ekaterinburg, USPU);
theory and history of foreign literature: prof. *N. V. Pestova* (independent researcher); prof. *E. G. Dotsenko* (Russia, Ekaterinburg, USPU);
methodology of literature in high school and school: assoc. *L. D. Gutrina* (Russia, Ekaterinburg, USPU);
linguistics: prof. *E. V. Dzyuba* (Russia, Ekaterinburg, USPU);
Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines : assoc. *S. A. Yeryomina* (Russia, Ekaterinburg, USPU)
Executive Editor: assoc. *O. A. Skripova* (Russia, Ekaterinburg, USPU)

Editorial address

620017, Ekaterinburg, 26 Kosmonavtov Ave.
Ural State Pedagogical University
Editorial office «Philological Class»
phone: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41; email address: olga-skripova@mail.ru
ISSN 2071-2405

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС, № 4(54)/2018

КОНЦЕПЦИИ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

<i>Савкина И. Л.</i> «Постичь логику бедствий»: тактики и стратегии человеческого и профессионального выживания в годы революционного перелома (по дневникам литераторов).....	9
<i>Солопова О. А., Наумова К. А.</i> Гибридные форматы дискурса: проблемы классификации.....	15

РУССКИЕ ПИСАТЕЛИ В ЭМИГРАЦИИ: РЕПУТАЦИЯ, ПОЭТИКА

<i>Полонский В. В.</i> Левая французская печать об И. А. Бунине: к вопросу о формировании идеологической репутации писателя в 1920-е — 1930-е годы.....	22
<i>Вайскопф М. Я.</i> Продление романтизма: интертекстуальные микрсюжеты в предвоенной прозе Набокова.....	29

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

<i>Ткаченко Ю. Г.</i> Когнитивные лакуны в сознании современных носителей русского и французского языков.....	34
<i>Томберг О. В.</i> Враг и вражда в ценностном пространстве древнеанглийской литературы.....	41

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Карданова Н. Б.</i> Le destin d'un constructeur naval vénitien en russie de pierre le grand et le destin d'un genre: la lettre d'accompagnement du tsar dans le contexte de la correspondance diplomatique entre la russie et la république de venise.....	49
<i>Сомова С. В.</i> Сомовское рококо: игровое и серьезное.....	56

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

<i>Догнал Й., Гаярски Л.</i> Влияет ли знание грамматики на продуктивные речевые способности студентов-русистов? (на примере одного опроса чешских и словацких студентов).....	65
<i>Ерофеева Е. В., Соколова О. Л.</i> La pratique de la classe inversée dans l'enseignement des langues étrangères : outils didactiques et analyse de l'expérience.....	72
<i>Гончар И. А., Попова Т. И.</i> Структура электронного образовательного ресурса по РКИ: возможности моделирования коммуникации.....	78
<i>Данилина Г. И., Хавралева О. В.</i> Рецепция классики в современной литературе: методический аспект (на материале романа В.А. Шарова «Возвращение в Египет»).....	86
<i>Шейдаева С. Г.</i> Из истории русских слов: <i>просека, насека, засека</i>	92

ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

<i>Донецких Л. И., Туктангулова Е. В.</i> Теоретические и практические аспекты реализации технологии проблемного обучения на уроках русского языка в средней школ.....	99
<i>Квашнина Е. С.</i> Приемы театральной педагогики как способ проживания текста художественного произведения.....	105

ИДЕТ УРОК

<i>Пушкина О. Н.</i> Тайны Океана Н. Геймана (урок по роману «Океан в конце дороги»).....	111
<i>Иваненко Г. С.</i> Определение позиции автора: пять этапов когнитивного процесса декодировки информации.....	117

ЧИТАТЕЛЬСКИЕ СТРАТЕГИИ В СФЕРЕ РУССКОЙ КЛАССИКИ И СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

<i>Кубасов А. В.</i> Художественная рецепция И. С. Тургенева в прозе А. П. Чехова.....	124
<i>Маркова Т. Н.</i> «Кавер-версии» стихотворения Н. Заболоцкого «Некрасивая девочка» как способ диалога с советской культурой.....	132
<i>Хрящева Н. П.</i> Способы трансляции природного сознания в «Затесах» В. Астафьева (на примере анализа лирических миниатюр «Хлебозары», «Сильный колос»).....	137

ПРОБЛЕМЫ ПОЭТИКИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

<i>Дубах Т. М.</i> Schnitzlers Prosa in der Kultur der Wiener Moderne.....	143
<i>Хорева Л. Г.</i> Нарративные стратегии сказки как отражение национального менталитета в романе Хулио Кортасара «Игра в классики».....	148

ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

<i>Терехина В. Н., Михаленко Н. В.</i> «Владимир Маяковский в мировом культурном пространстве»: по итогам международной научной конференции.....	153
---	-----

PRO ET CONTRA

<i>Рецензии на книгу: П. В. Басинский. Посмотрите на меня. Тайная история Лизы Дьяконовой. М.: АСТ, Редакция Елены Шубиной, 2018. 448 с.</i>	
<i>Петров А. В., Ярина Н. В.</i> «Почему она была голой», или жанровые стратегии эрзац-литературы.....	157
<i>Ариас-Вихиль М. А.</i> «Новый человек я, и моя обновленная жизнь требует иных людей»: история Лизы Дьяконовой, рассказанная ей самой и писателем Павлом Басинским.....	161

CONCEPTIONS. PROGRAMS. HYPOTHESES

<i>Savkina I. L.</i> «To Understand the Logic of Misfortune»: Tactics and Strategies of Human and Professional Survival in the Years of Revolutionary Change (based on writers' diaries).....	9
<i>Solopova O. A., Naumova K. A.</i> Hybrid Discourse Formats: Classification Issues.....	15

RUSSIAN WRITERS IN EMIGRATION: REPUTATION, POETICS

<i>Polonskiy V. V.</i> Leftist French Press on Ivan Bounine: the Writer's Literary Reputation Forming in the 1920s — 1930s.....	22
<i>Weisskopf M. Ja.</i> Prolongation of Romanticism: Intertextual Plots in Nabokov's Pre-War Period (an Introduction into the Theme).....	29

ISSUES OF MODERN LINGUISTICS

<i>Tkachenko Yu. G.</i> Cognitive Lacunas in the Consciousness of Contemporary Native Russian and French Speakers.....	34
<i>Tomberg O. V.</i> Enmity and Enemy in Axiological Sphere of Old English Literature.....	41

INTERDISCIPLINARY STUDIES

<i>Kardanova N. B.</i> The Destiny of a Venetian Craftsman in Peter the Great's Russia and the Destiny of a Genre: the Tsar's Gramota for Safe Conduct in the Context of Diplomatic Correspondance between Russia and the Republic of Venice.....	49
<i>Somova S. V.</i> Somov's Rococo: Playful and Serious.....	56

**THEORY AND METHODS OF TEACHING
PHILOLOGICAL DISCIPLINES AT SECONDARY
AND HIGHER SCHOOL**

<i>Dohnal J., Gajarský L.</i> Does Knowledge of Grammar Influence Productive Speaking Skills of the Students of Russian Departments? (on the Example of a Questionnaire of Czech and Slovak Students).....	65
<i>Erofeeva E. V., Sokolova O. L.</i> The Flipped Classroom in Foreign Language Teaching: Didactic Principles and Analysis of Experience.....	72
<i>Gonchar I. A., Popova T. I.</i> The Structure of Online Educational Resource on Russian as Foreign Language: Approaches to Modelling Communication.....	78
<i>Danilina G. I., KHavrалеva O. V.</i> Reception of the Works of Classics in Modern Literature: Methodological Aspect (Illustrated by the Novel «Return to Egypt» by V.A. Sharov).....	86
<i>Sheydayeva S. G.</i> Secrets of Simple Russian Words: <i>Proseka, Paseka, Zaseka</i>	92

GETTING READY FOR A LESSON

<i>Doneckih L. I., Tuktangulova E. V.</i> Theoretical and Practical Aspects of the Implementation of Technology of the Problem-Solving Education at Russian Language Lessons in Secondary School.....	99
<i>Kvashnina E. S.</i> Theater Pedagogy Techniques as a Means of Personal Interpretation of the Text of a Work of Literature.....	105

LESSON IS IN PROGRESS

<i>Pushkina O. N.</i> Secrets of the Ocean of N. Gaimann (a Lesson Based on the Novel «The Ocean at the End of the Lane»).....	111
<i>Ivanenko G. S.</i> Determining the Author's Position: Five Stages of the Cognitive Process of Information Decoding.....	117

READING STRATEGIES IN THE SPHERE OF RUSSIAN CLASSICS AND MODERN LITERATURE

<i>Kubasov A. V.</i> Artistic Reception by I. S. Turgenev in the Prose by A. P. Chekhov.....	124
<i>Markova T. N.</i> Cover Versions of N. Zabolotsky's Poem «Ugly Girl» as Dialogue with Soviet Culture.....	132
<i>Khriashcheva N. P.</i> Methods of Translation of Natural Consciousness in «The Notches» by V. P. Astafyev (on the example of analysis of the lyrical miniatures «Summer Lightning» and «Rich Ear of Wheat»).....	137

PROBLEMS OF FOREIGN LITERATURE POETICS

<i>Dubakh T. M.</i> Arthur Schnitzler's Prose in the Context of Viennese Modernism's Culture.....	143
<i>Khoreva L. G.</i> The narrative strategies as a reflection of the national mentality in the novel of Julio Cortázar «Rayuela».....	148

REVIEWS

<i>Terekhina V. N., Mikhaleiko N. V.</i> Vladimir Mayakovsky as Element of the World Art Heritage: Following an International Scientific Conference.....	153
--	-----

PRO ET CONTRA

Book Reviews: P. V. Basinskiy. Look at me. A Secret Story of Liza D'yakonova. M.: AST, Published by Elena Shubina, 2018. 448 pp.

<i>Petrov A. V., Yarina N. V.</i> «Why She Was Naked», or the Genre Strategies of Ersatz-Literature.....	157
<i>Arias-Vikhil M. A.</i> «I am a New Person, and My New Life Needs New People...»: a Story of Liza D'yakonova Told by Herself and by the Writer Pavel Basinskiy.....	161

КОНЦЕПЦИИ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

УДК 821.161.1-94
ББК Ш33(2Рос=Рус)6-449

ГСНТИ 17.07.29

Код ВАК 10.01.08

И. Л. Савкина
Финляндия

«Постичь логику бедствий»: тактики и стратегии человеческого и профессионального выживания в годы революционного перелома (по дневникам литераторов)

Аннотация. Рассматривается проблема самоопределения, осмысления собственной позиции и профессиональной идентичности в годы революционного перелома в автодокументальных текстах литераторов. В качестве материала взяты «Дневники» К. Чуковского, «Записные книжки» Л. Гинзбург и «Дневник» Л. Шапориной. Именно дневник является способом соотношения, вписывания себя в историческое время. В центре внимания в статье — стратегии и тактики адаптации литераторов к новой политической и культурной ситуации. Доказывается, что позиции авторов не сводились к дилемме рабского подчинения или героического сопротивления режиму. Эгодокументы (дневники, записные книжки) демонстрируют процесс, динамику выборов в ситуации, когда невозможен один единственный выбор. Чуковский избирает в своем дневнике позицию наблюдателя. Подобно многим другим, ему приходилось «надевать маску», но происходило и незаметное вращение в советскую действительность. Внутренне противоречива позиция Л. Гинзбург: она принимает новую реальность как данность, но видит ненужность прежних писательских установок. Задача литератора в таких условиях — не терять профессионализм. Далее в статье рассмотрен дневник художницы и театрального деятеля Л. Шапориной. Революционный перелом породил у нее ощущение творческого подъема, однако все более явным становится разрушение культуры. Свою миссию Л. Шапорина видит в том, чтобы сохранить преемственность культуры в новой, неблагоприятной ситуации. В статье делается вывод о постепенном дистанцировании избранных авторов от образа «правильного» советского писателя, нарастающие ощущения личной неудачи. Однако именно эти автодокументы наиболее востребованы сегодня.

Ключевые слова: эгодокументы; дневники писателей; авторская позиция; русская литература; русские писатели; литературное творчество; революции.

I. L. Savkina
Finland

«To Understand the Logic of Misfortune»: Tactics and Strategies of Human and Professional Survival in the Years of Revolutionary Change (based on writers' diaries)

Abstract. The article deals with the problem of self-determination and understanding of one's position and professional identity in the years of revolutionary change in auto-documentary texts of writers. The research material includes «Diaries» by K. Chukovsky, «Notebooks» by L. Ginzburg and «The Diary» by L. Shaporina. It is a diary that is a means of correlation, of including oneself in the historical time. The article focuses on the strategies and tactics of the writers' adaptation to the new political and cultural situation. The article argues that the writers' positions were not limited to the dilemma of servile obedience or heroic resistance to the regime. Ego-documents (diaries, notebooks) demonstrate the process and dynamics of choice in the situation when one-and-only choice is impossible. In his diary, K. Chukovsky chooses the role of an observer. Like many other people, he had to “put on a mask”, but hardly perceivable engagement in the Soviet reality also took place. The position of L. Ginzburg is ridden with inner conflict: she accepts new reality as a given fact but realizes the futility of former writer's aims. The writer's task under such conditions is not to lose professionalism. Then the article passes on to the analysis of the diary of a painter and theatrical worker L. Shaporina. The revolutionary overthrow inspired in her a feeling of creative inspiration, but the cultural collapse was becoming more and more evident. L. Shaporina sees her mission in the activity aimed at preservation of cultural succession in a new, unfavorable situation. The article concludes about the gradual distancing of the authors under study from the image a «correct» Soviet writer and about the growing feeling of personal misfortune. Still, it is these ego-documents that are on high demand nowadays.

Keywords: ego-documents; writers' diaries; the author's position; Russian literature; Russian writers; literary creative activity; revolutions.

Введение. В 1979 году в эссе «Поколение на повороте» Лидия Яковлевна Гинзбург, размышляя о собственной судьбе, истории жизни своего поколения и — более широко — о проблеме «интеллигенция и революция», писала:

«Люди меряют свою действительность разными мерами. Мерой абстрактного идеала разумного и справедливого, мерой своих групповых интересов и вожделений, прагматической мерой реальной необходимости и возможности, мерой своих вкусов, культурных и нравственных навыков и пристрастий. На каждом из этих существующих уровней рождаются суждения о действительности. [...] Есть эпохи, когда уровни сближены, уравнове-

шены. Но есть моменты резких исторических разрывов между необходимостью и идеалом, между идеалами и интересами, между прагматикой поведения и нравственными предпочтениями. Люди 20-х годов в стихах и прозе, в дневниках, в письмах наговорили много несогласуемого. Но не ищите здесь непременно ложь, а разгадывайте великую чересполосицу — инстинкта самосохранения и интеллигентских привычек, научно-исторического мышления и страха» [Гинзбург 1999: 418–419].

Эти слова могли бы послужить эпиграфом к данной статье, в которой предполагается рассмотреть, как проблема самоопределения, осмысления и переосмысления собственной позиции и профессио-

нальной идентичности в годы революционного перелома предстает в автодокументальных текстах трех литераторов.

Материалом для анализа являются *Дневники* Корнея Чуковского, *Записные книжки* Лидии Гинзбург и дневниковые записи 1917–1929 гг. из *Дневника* Любови Шапориной. Целью статьи является выявление и сопоставление различных (отрефлектированных и бессознательных) стратегий и тактик адаптации литераторов к новой политической и культурной ситуации через анализ их дневниковых повествовательных практик.

Сравнение трех избранных казусов не предполагает их унификации по какому-то одному основанию, а представляет собой попытку увидеть разнообразные индивидуальные стратегии и тактики профессионального выживания и сохранения, не сводящиеся к выбору между рабским подчинением и героическим сопротивлением.

Обращение к дневникам и записным книжкам, которые мы относим к эгодокументам, близким по жанру к дневнику, позволяют рассмотреть позицию авторов не как однозначный идеологический выбор, сделанный раз и навсегда, а как сложный, противоречивый процесс *выборов*, контекстуально обусловленных и многомотивных, хотя, конечно, дневниковые записи не дают и не могут дать полной картины всего происходящего с автором.

Мы исходим из убеждения, что при всем разнообразии форм и целей дневники¹ в принципе не являются аутентичной, откровенной и абсолютно правдивой хроникой персональной жизни и опыта. Степень правдивости и откровенности дневника — это всегда проблема, требующая специального обсуждения. Кроме того, необходимо помнить, что дневник процессуален, противоречив, нецелостен, люди в своей ежедневной жизни испытывают воздействие тысячи разноплановых факторов одновременно, и далеко не все они зафиксированы в дневнике. И все-таки, изучая эгодокументы, «входишь в поле проблем вклада индивидов в изобретение истории, одновременно пытаясь показать, каким образом история общества вписана в их язык и тело» [Козлова 2005: 28]. Дневник фиксирует эти разнородные практики и одновременно сам по себе является такой практикой «вписывания» в историческое время.

Стать «своим», оставаясь «иным»: казус Корнея Чуковского². Корней Чуковский (наст. имя — Николай Васильевич Корнейчуков, 1882–1969) является, безусловно, интересной и репрезентативной фигурой для подобного анализа, так как

¹ О дневниках как жанре и разнообразии дневниковых практик см., напр. Михеев, Савкина, Nussbaum, Smith. Об особенностях дневников советского времени см. Hellbeck, Rapetto.

² Подробный анализ дневника Чуковского послереволюционных лет содержится в нашей статье: Савкина Ирина «Для таких людей, как он, убеждения не нужны» (левое/правое, идеология и культура в дневниках Корнея Чуковского 1920-х годов) // Вестник Пермского государственного университета. Серия История. 2013. Вып. 2 (22). С. 77–86. В данной главе мы суммарно пересказываем ее содержание для того, чтобы создать фон сопоставления с другими авторами.

он, можно сказать, — «классический» профессиональный литератор. Он был известен как критик еще в начале XX века, трудно входил в новую послереволюционную жизнь, но в конце концов стал уважаемым, статусным и авторитетным советским автором.

Всю свою жизнь Чуковский вел дневник, и дневниковые записи 20-х годов являются, на наш взгляд, прекрасным материалом для анализа того, как позиционировал себя профессиональный литератор, «интеллектуальный пролетарий» [Чуковский 1991: 251], как он сам себя однажды называет, в революционные и послереволюционные годы.

Чуковский в своем дневнике стремится быть не идеологом или аналитиком, а наблюдателем действительности, фиксатором процесса жизни, прежде всего, культурной, литературной. Он пытается описывать события нейтрально, а оценочные суждения «передоверять» другим, записывая чужие мнения. Однако своя позиция у автора дневника все равно существует, и ее можно понять, проанализировав, что именно он выбирает для фиксации и описания и чьи именно мнения он передает, игнорируя иные суждения.

Анализ подобных не прямых выражений идеологической позиции показывает, что Чуковский в первые послереволюционные годы новую, коммунистическую идеологию не принимает и считает ее представителей людьми, которые хотят не разрушать буржуазные устои, а, напротив, оказавшись у власти, попользоваться привилегиями роскошной и сытой (буржуазной) жизни. Но зато, по мысли Чуковского, революционными темпами идет разрушение культуры, традиционного культурного уклада, что приводит к торжеству мелкобуржуазной пошлости или/и хамского невежества.

Однако, критически относясь к новой власти и ее культурной политике, Чуковский не считает себя борцом, человеком политической идеи — для него не характерна позиция активного, готового на любые жертвы борца или диссидента, он стремится к человеческому и культурному самосохранению, и потому во второй половине 20-х годов в дневнике становится заметным стремление искать позитивные моменты, которые могут послужить оправданием действий большевиков.

С нашей точки зрения, речь идет не о жесткой внутренней самоцензуре (или не только о ней), а прежде всего о том, что Чуковский хотел жить и самореализовываться в новых условиях. Он сознательно и/или бессознательно старался вписаться в новое время, и этот процесс в-писывания отражен в дневниках, вернее сказать, ведение дневника и становится одной из форм в-писывания себя в советские формы идеологического, культурного и бытового поведения, что, конечно, не означает абсолютного принятия и одобрения последних. Чуковскому, как и многим другим литераторам в это время, чтобы выжить и жить приходится «надевать маску», играть по предлагаемым правилам, но одновременно происходит и вращение в советскую действительность, усвоение и присвоение ее дискурсивных практик, незаметным для пишущего образом. О подобных механизмах адаптации пишет Йохен

Хеллбек в своей книге о дневниках сталинского периода, показывая, как идеи и формы времени влияют на авторов дневниковых текстов, часто даже неосознанно. Идеологическое напряжение существует не между государством с одной стороны и гражданином с другой но внутри самого гражданина [Hellbeck 2009: 11], и это обнаруживают автотексты, в том числе и дневник К. Чуковского.

Наверное, позицию Чуковского можно назвать конформистской и требовать от него непримиримости и идеологического самосожжения. Но Чуковский, как и многие другие люди, зная, что «времена не выбирают, в них живут и умирают», прошел по жизни срединным путем компромисса. Однако его невозможно обвинить в сервильности, в абсолютном растворении в доминантном дискурсе; в его дневнике всегда есть некое остранение, и отстранение, позиция *иного*. Инаковость базируется на *принадлежности к другой культурной традиции*, которая для Чуковского ассоциируется с Н. Некрасовым, главным героем его литературоведческих штудий, то есть, с традицией русской демократической интеллигенции. Эта инаковость, «отдельность», «чуждость», о которой Чуковский многократно пишет в своем дневнике, заставляет его воспринимать себя как неудачника, как человека, который не может полностью реализоваться, который постоянно занимается не совсем своим делом.

«Оставить голову относительно свободной: казус Лидии Гинзбург. Лидия Яковлевна Гинзбург (1902–1990) была человеком другого поколения, чем Корней Чуковский, и в записных книжках несколько раз упоминает последнего в качестве мэтра. В своей поздней аналитической прозе она, употребляя любимый ей способ мыслить поколениями и делать исторические обобщения и типизации, не раз называет себя человеком «20-х годов». «Записные книжки», которые Гинзбург начинает вести в середине 1920-х годов, вероятно, на волне своего исследовательского интереса к «Записным книжкам» Петра Вяземского, являются ключевым текстом ее творческого наследия. Некоторые исследователи, в частности Андрей Зорин, склонны видеть в них попытку создать роман нового типа [Зорин 2005]. Мы в этой статье рассматриваем записные книжки Гинзбург как своего рода «косвенный» дневник, опираясь на ее собственное аналитическое суждение: «Можно писать о себе прямо: я. Можно писать полукосвенно: подставное лицо. Можно писать совсем косвенно: о других людях и вещах, таких, какими я их вижу. Здесь начинается стихия литературного размышления, монологизированного взгляда на мир [...], по-видимому, наиболее мне близкая» [Гинзбург 1999: 68].

В своих записях Гинзбург соединяет, используя выражение Л. Толстого, «мелочность и генерализацию»: фиксирует словечки, фразы, «мимолетящие слова, случаи, ощущения» [Гинзбург 1999: 34], но одновременно выходит на уровень универсальных обобщений. Однако универсализации — тоже форма разговора о персональном, рассказа о себе и своем опыте.

В записях Л. Гинзбург 1920–1930-х годов почти нет прямых свидетельств о социальных реалиях

текущей жизни, но есть усилия мысли, которая пытается постичь «логику бедствий» [Гинзбург 1999: 102] и обсудить, выработать поведенческую стратегию, которая в новых условиях дает возможность социального выживания. Позже в своем знаменитом эссе «Поколение на повороте» (1979) она анализирует себя как типического представителя молодой интеллигенции 10-х годов, которое вошло в революцию с детским максимализмом, жадной свободой, готовностью к утратам и жертвам и чувством вины перед обездоленным братом. Но то, что представлялось освобождением, расширением, сразу предстало запретом. Одно из первых восприятий — увешанные пулевыми лентами матрасы. Кучками они ходили по городу и входили в любую квартиру, если хотели. Это внушало чувство беспомощности, отчужденности. Индивидуалистический элемент определился резче, сознательнее, непроизвольно встал на свою защиту. Это было не отказом от революции, но черновым наброском судьбы, ею порожденной, диалектически с ней сопряженной [Гинзбург 1999: 415–416].

Для нее и людей, близких ей по духу, которые не хотели ни в комсомол, ни в эмиграцию, чтобы продолжать жить, надо было обрести, как выражается Гинзбург, некую «точку совместимости», то есть найти социально-психологические механизмы адаптации. В своем эссе 1979 года Гинзбург называет три таких механизма: во-первых, признание революции безусловной ценностью, во-вторых, следование инстинкту жизни и потребности в самореализации, которое приводит к оправданию происходящего и к «завороженности», экзальтации. «Третьим из основных механизмов совместимости было чувство конца старого мира» и принятие нового, «ни на что прежнее не похожего» как «непререкаемой данности» [Гинзбург 1999: 418].

Внимательно вчитываясь в записные книжки Гинзбург 20-х — начала 30-х годов, мы можем обнаружить действие всех этих, описанных ею позже механизмов, способов адаптации к предлагаемым условиям и связанных с ними форм трансформации профессиональной идентичности.

Уже в самых первых записях Гинзбург идентифицирует себя как литератора и русского интеллигента (в более конкретной ипостаси — «младоформалиста»). Мир, в котором она живет, который наблюдает и описывает и который для нее наделен абсолютной ценностью, — это мир литературы и науки о литературе, мир слова. Историческая реальность ставит под сомнение безусловность этих ценностей и делает ее, как и ее товарищей по музе и по судьбам, — неостребованными, нереализованными, неудачниками. Современность в них не нуждается, литературная работа как профессия в том смысле, как определяет ее Гинзбург, практически обесценивается.

Записи Гинзбург фиксируют противоречивое ее отношение к этому факту. С одной стороны, для нее психологически чрезвычайно сложно принять эту реальность нового мира, так как это значит признать собственное профессиональное и человеческое ничтожество и бессмысленность собственных интеллектуальных усилий:

«Гофман сказал, что напрасно мы, в сущности, кочевряжимся. Что мы всё не можем расстаться с устаревшей шкалой человеческих ценностей, в которой литературная, словесная, вообще гуманитарная культура стояла очень высоко. В иерархическом же сознании современного человека гуманитарная культура имеет свое место, но очень скромное. Следовательно, нам нужно умерить требования к жизни.

Я ответила, что это, вероятно, правильно, но психологически неосуществимо. Человек устроен так, что может удовлетвориться, считая себя мелкой сошкой, безвестно работающей в какой-то самой важной и нужной области, но он никогда не примирится с положением замечательного деятеля в никому не нужном деле. И это делает честь социальному чутью человека» (1930) [Гинзбург 1999: 110].

С другой стороны, мы видим и попытки рационализировать и отчасти оправдать происходящее, увидев в нем печальную для себя лично, но исторически объяснимую закономерность.

«Нельзя было бесследным для культуры образом подвергнуть первоначальной культурной обработке всю эту массу новых людей. Культура ослабела наверху, потому что массы оттянули к себе ее соки. Я вовсе не думаю, что нужно и социально полезно упрощаться; я думаю, что снижение культурного качества — не вина правительства и не ошибка интеллигенции, что снижение качества на данном отрезке времени — закономерность. В данный момент я и люди, которых я обучаю на рабфаке, любопытным образом уравновешены. То, что они учатся и вообще чувствуют себя полноценными людьми, соотносено с тем, что у меня отнята какая-то часть моей жизненной применимости [...] Никаких чувств, кроме самых добрых, я к ним не испытываю. Во-первых, потому, что у нас у всех неистребимое народничество в крови; во-вторых, потому, что мы жадны на современное; в-третьих, потому, что профессиональная совесть и профессиональная гордость ученого и педагога не терпит нереализованных знаний; в-четвертых, потому, что если пропадать, то лучше пропадать не зря» (1930) [Гинзбург 1999: 114].

Но в конце 20-х годов существо литературного труда переопределяется в публичном пространстве настолько, что Гинзбург не может идентифицировать себя с этой моделью, что очевидно обнаруживает себя в записях начала 1930-х годов, в которых лейтмотивом проходит мысль о потере специальности, о том, что смысл профессии выхолащивается, что происходит «непоправимое перерождение судьбы».

В 1933 году она так описывает этапы переопределения своего представления о существовании специальности литератора и границы возможных компромиссов:

На первой стадии (институтской) была установка на творчество плюс активизация. В высшей степени наивная установка, которая окончательно провалилась около 1928 года.

Вторая стадия характеризуется установкой на работу плюс активизация и деньги (профессионализм). Для меня — и не для меня только — эта установка провалилась в исходе 1932 года¹.

Начинается третья стадия, в которой я усматриваю

¹ Об истории литературных неудач Гинзбург начала 30х годов см. главу «Труд, халтура и первая пятилетка» в книге С. Савицкого [Савицкий 2013: 96-109].

сочетание творчества с халтурой (за халтуру платят). Халтура имеет перед поденной работой то преимущество, что она оставляет голову относительно свободной. Не хочу быть больше животным, которое десять часов в день пишет не очень хорошие книги [Гинзбург 1999: 137].

Постижение «логики бедствий» приводит Лидию Гинзбург к формулировке стратегии профессионального и социального выживания в «предлагаемых обстоятельствах». Суть этой стратегии в том, чтобы не опускать руки и не опускаться, а продолжать интеллектуальную работу, каковы бы ни были внешние обстоятельства. «Не писать для того, чтобы заработать, а зарабатывать для того, чтобы писать» [Гинзбург 1999: 127], жить в нищете, перебиваясь халтурой, но не профанировать литературный труд, не писать дурные книги по правилам, диктуемым текущим моментом, а усилием интеллекта и воли сотворить, «выгородить» для себя время-пространство свободы. Человек за письменным столом в тишине ночи, выключенный из актуального времени-режима, — вот то идеальное Я, с которым идентифицирует себя Гинзбург.

Понять свою культурную миссию: казус Любови Шапориной. Любовь Васильевна Шапорина (1879–1967) — создательница первого в советской России театра марионеток, художница и переводчица. Однако, пожалуй, самым большим ее вкладом в культурную историю являются ее дневники, которые включают записи с 1898 по 1967 год, написанные с потрясающей смелостью или наивностью, прямоотой и откровенностью.

Записи с 1917 по 1929 год, к сожалению, наиболее краткие, с огромными временными лакунами, но все же дают интересный материал в контексте обсуждаемой нами темы.

Л. Шапорина получила образование в Санкт-Петербургском Екатерининском институте, с 1903 года училась некоторое время в рисовальной школе при Академии художеств. Кроме рисования и занятий декоративным искусством, она всю жизнь интенсивно занималась переводом с итальянского, французского и немецкого, а с 1918 по 1924 была художественным руководителем организованного ею Петроградского театра марионеток. Можно сказать, что Шапорина была тем, что принято называть «свободным художником», к ней можно также применить определение С. Савицкого, данное им Л. Я. Гинзбург, «неинституциализированный интеллигент».

К моменту начала революции Шапориной было уже 38 лет, но она все еще находилась в поиске своего призвания и дела жизни.

После большой временной паузы (с 1903 года) она возобновляет ведение дневника 1 марта 1917 года, ощущая значительность происходящих событий и долг свидетельствовать. Описывая очень подробно, почти по часам факты и слухи этих дней, автор дневника передает настроение надежды, которое связано с тем, что среди власть имеющих она не видит роялистов, а народ, в частности солдат, предпочитает идеализировать, выбирая такие эпизоды из виденного, где действуют «рослые, красивые солдаты», которые «рассуждают очень разумно» [Шапо-

рина 2012: 57]. «Солдаты сегодня на улицах просто трогательны. Любезны, предупредительны, ни одного пьяного, ни одного погрома» [Шапорина 2012: 58].

Запись от 1 марта 1917 года неожиданно обрывается и продолжается под титлом «21 октября 1949 года», где о событиях и впечатлениях 1917–1918 года говорится уже с мемуарной перспективы. И хотя Шапорина старается детально вспомнить о фактах и чувствах тех лет, ретроспективное знание, конечно, меняет фокус и тон изображения. Акцент делается на мотивах разрушения традиционного уклада жизни, административной неразберихе, некомпетентности новых правителей, голоде, хаосе и т. п. «Надо было строить жизнь заново. Гусевский дом отобран. Ларина (родовая усадьба — И. С.) не существовало. Твердая земля ушла из-под ног. Надо было зарабатывать средства к существованию, надо было что-то делать» [Шапорина 2012: 68].

Дальше следуют записи, где перемежаются ужас и восторг, факты «оголения жизни» и описание немислимого творческого подъема, открывшихся возможностей творческой самореализации. Автор дневника / мемуара чувствует себя нужной, востребованной, реализованной. «Эти первые годы революции были порой энтузиазма, огромного подъема творческой энергии, которая с особой силой проявлялась в театре» [Шапорина 2012: 71]:

«Россия была зажата в кольцо всевозможных интервентов, западных и восточных хищников, шла кровопролитная Гражданская война (удесятеренная Вандея!) голод — получали осмущку хлеба, сыпняк, террор [...]. И вот, несмотря на это, работалось и изобреталось с неиссякаемой энергией, только изобретай, только работай. Много делалось хорошего, много и плохого» [Шапорина 2012: 71].

Возможно, именно потому, что жизнь Шапориной была наполнена, и ее творческий потенциал был реализован, она в эти годы перестает вести *Дневник*. Сделана только одна запись в 1927 году, когда Любовь Васильевна с детьми живет в Париже и пять записей в 1929 году после возвращения (в 1928 г) в Россию.

В этих неретроспективных записях взгляд на атмосферу жизни в стране несколько иной, чем в мемуарном отрывке. Главное, что фиксирует не мемуаристка, а дайаристка Шапорина, говоря о ситуации 20-х годов, — это деконструкция культуры: «Меня ужас, жуть берет при мысли о России. Одиравшая, грубая жизнь, грубый язык, все какое-то чуждое мне» [Шапорина 2012: 74]. Советский Союз кажется ей, вернувшейся из Европы, дикой, обезкультуренной страной. В январе 1929 года она записывает, что после Петра I в России возник поверхностный и утонченный слой культуры над спящим болотом, как на пузыре, а сейчас «пузырь лопнул, прорвался. И теперь, пожалуй, жизнь не войдет в норму до тех пор, пока вся масса не взболтается, не окультурится, не выделит из себя оформившийся класс с ощущением отечества, которого у них пока нет» [Шапорина 2012: 77].

Таким образом, мы видим, что описание ситуации первых послереволюционных лет у Шапориной, как и надо было предполагать, очень противоречиво

и колеблется между приятием и отталкиванием. Это и годы надежд, подъема, таких возможностей самореализации, которые больше никогда Шапориной в ее долгой жизни не выпадут и лейтмотивом ее более поздних дневниковых записей станет страдание от собственной профессиональной невостребованности, от ощущения себя неудачницей. Но одновременно первые послереволюционные годы — это время хаоса, одичания и обезкультуривания.

Дневник показывает, что, чем интенсивнее обстоятельства — личные и общественные — выталкивают Шапорино из театра, из осмысленной, публично востребованной и признанной профессиональной деятельности, тем более ясно она формулирует для себя представление о миссии культурного русского человека и своей собственной в советской действительности. Эта миссия, по Шапориной, состоит в том, чтобы воскресить культурным трудом великую Россию как целостный Русский мир, где сословная иерархия заменится культурной. Свою переводческую работу, ведение дневника и духовный труд, молитву она будет рассматривать как способы реализации этой миссии.

Заключение. Сравнение трех автодокументальных текстов показывает, что каждый из авторов по-своему пытается преодолеть возникшее после революции острое противоречие «между необходимостью и идеалом, между идеалами и интересами, между прагматикой поведения и нравственными предпочтениями» [Гинзбург 1999: 419].

Позицию К. Чуковского можно, вероятно, назвать более конформистской, но неконформизм Л. Гинзбург и Л. Шапориной тоже не абсолютен и проблематичен, как хорошо показал в случае Л. Гинзбург в своей книге Станислав Савицкий.

Но все три автотекста фиксируют позицию очевидного дистанцирования от оформляющихся к концу 20-х годов моделей «правильного» советского писателя, литератора. Невозможность для авторов реализовать свои идеальные представления о сущности литературного труда и миссии литератора-интеллектуала приводит их к острому ощущению собственной неудачливости, нереализованности или, в случае Чуковского, недореализованности в публичной сфере. Ведение дневника / записной книжки становится и практикой в-писывания в новое историческое время, и фиксацией неудачи. Но парадоксальным образом именно эти тексты оказываются, в конце концов, публично востребованными и начинают восприниматься читателями и исследователями как ценнейшие литературные памятники, то есть как свидетельство реализации той литературной миссии, неудачу которой они фиксируют.

ЛИТЕРАТУРА

- Гинзбург Л. Записные книжки. — Москва: Изд-во «Захаров», 1999.
- Зорин А. Гинзбург и гуманитарная мысль XX века // Новое литературное обозрение. — 2005. — № 76. — С. 45–68.
- Каверин В. Дневник К. Чуковского // Чуковский К. Дневник 1901–1929 / подготовка текста и комментарии Е. Ц. Чуковской. — Москва: Советский писатель, 1991. — С. 3–8.
- Козлова Н. Советские люди. Сцены из истории. — Москва: Европа, 2005.

Михеев М. Дневник как эго-текст (Россия, XIX–XX). — М.: Водолей Publishers, 2007.

Савкина И. Разговоры с зеркалом и Зазеркальем: Автодокументальные женские тексты в русской литературе первой половины XIX века. — Москва.: Новое литературное обозрение, 2007.

Савицкий С. Частный человек. Л. Я. Гинзбург в конце 1920-х — начале 1930-х годов. — Санкт-Петербург: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013.

Чуковский К. Дневник 1901–1929 / подготовка текста и комментарии Е. Ц. Чуковской. — Москва: Советский писатель, 1991.

Шапорина Л. Дневник. — Москва: Новое литературное обозрение, 2012. — Т. 1.

Hellbeck J. Revolution on my Mind: Writing Diary under Stalin. — Cambridge and al.: Harvard University Press, 2009.

Nussbaum F. Towards Conceptualizing Diary // Studies in Autobiography / Ed. by J. Olney. — New York, Oxford: Oxford University Press, 1988. — P. 128–140.

Paperno I. Stories of the Soviet Experience. Memoirs, Diaries, Dreams. — Ithaca, London: Cornell University Press, 2009.

Smith S. & Watson Ju. Reading Autobiography. A Guide for Interpreting Life Narratives. — Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.

REFERENCES

Ginzburg L. Zapisnye knizhki. — Moskva: Izd-vo «Zakharov», 1999.

Zorin A. Ginzburg i gumanitarnaya mysl' XKh veka // Noye literaturnoye obozreniye. — 2005. — № 76. — S. 45–68.

Kaverin V. Dnevnik K. Chukovskogo // Chukovskiy K. Dnevnik 1901–1929 / podgotovka teksta i kommentarii

E. Ts. Chukovskoy. — Moskva: Sovetskiy pisatel', 1991. — S. 3–8.

Kozlova N. Sovetskie lyudi. Stseny iz istorii. — Moskva: Evropa, 2005.

Mikheev M. Dnevnik kak ego-tekst (Rossiya, XIX–XX). — M.: Vodoley Publishers, 2007.

Savkina I. Razgovory s zerkalom i Zazerkal'em: Avtodokumental'nye zhenskije teksty v russkoy literature pervoy poloviny XIX veka. — Moskva.: Novoye literaturnoye obozreniye, 2007.

Savitskiy S. Chastnyy chelovek. L. Ya. Ginzburg v kontse 1920-kh — nachale 1930-kh godov. — Sankt-Peterburg: Izd-vo Evropeyskogo universiteta v Sankt-Peterburg, 2013.

Chukovskiy K. Dnevnik 1901–1929 / podgotovka teksta i kommentarii E. Ts. Chukovskoy. — Moskva: Sovetskiy pisatel', 1991.

Shaporina L. Dnevnik. — Moskva: Novoye literaturnoye obozreniye, 2012. — T. 1.

Hellbeck J. Revolution on my Mind: Writing Diary under Stalin. — Cambridge and al.: Harvard University Press, 2009.

Nussbaum F. Towards Conceptualizing Diary // Studies in Autobiography / Ed. by J. Olney. — New York, Oxford: Oxford University Press, 1988. — P. 128–140.

Paperno I. Stories of the Soviet Experience. Memoirs, Diaries, Dreams. — Ithaca, London: Cornell University Press, 2009.

Smith S. & Watson Ju. Reading Autobiography. A Guide for Interpreting Life Narratives. — Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.

Информация об авторе

Ирина Леонардовна Савкина — доктор философии (Ph. D.), кандидат филологических наук, доцент, Университет г. Тампере, Финляндия (Тампере, Финляндия).

Адрес: Kanslerinrinne 1, FIN-33014 Tampereen yliopisto, Finland.

E-mail: irina.savkina@staff.uta.fi.

About the author

Irina Leonardovna Savkina — Ph. D., Candidate of Philology, Associate Professor, University of Tampere (Tampere, Finland).

О. А. Солопова
К. А. Наумова
Челябинск, Россия

Гибридные форматы дискурса: проблемы классификации

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема типологии разновидностей дискурса. Особое внимание уделяется месту гибридных форматов в классификации типов дискурса. Предметом исследования являются структурные свойства гибридных форматов дискурса, целью — характеристика их специфики и типологических признаков. Материал исследования представлен выборкой из военно-политического и военно-публицистического дискурсов США по проблематике Ближнего Востока: конфликты в Ираке (2002–2005) и в Сирии (2012–2015). Текстовый материал изучается с использованием типологического метода, сопоставительного метода, метода критического дискурс-анализа. В основе характеристики лежит перечень компонентов, разработанный В. И. Карасиком, который включает участников, хронотоп, цели, ценности, стратегии, материал, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы. Рассматриваемые гибридные форматы дискурса представляют собой сочетание дискурс-основ (военного, политического, публицистического типов дискурса). Военный дискурс задает концептуальные компоненты гибридных форматов, в то время как политический и публицистический типы дискурса определяют их содержательную наполненность. Авторы полагают, что подобное междискурсивное взаимодействие представляет собой не просто наложение одного дискурса на другой: взаимопроникновение и интеграция характеристик тех или иных типов дискурса порождает качественно новый формат дискурса, не сводимый к механической сумме их составляющих. Авторы приходят к выводу, что несмотря на наличие общей дискурс-основы и ряда интегральных компонентов (хронотоп, стратегии, «дискурсивные ловушки», тематика, жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы), военно-политический и военно-публицистический форматы дискурса демонстрируют принципиальные различия на уровне таких ключевых компонентов как агенты, цели и ценности. Результаты работы представляют интерес для широкого круга отечественных и зарубежных специалистов в области дискурс-анализа, политической лингвистики, политологии, международных отношений и международного права и могут быть использованы в преподавании названных дисциплин в вузовской практике.

Ключевые слова: классификация дискурсов; типы дискурсов; гибридный формат; военно-политический дискурс; военно-публицистический дискурс.

O. A. Solopova
K. A. Naumova
Chelyabinsk, Russia

Hybrid Discourse Formats: Classification Issues

Abstract. The article deals with a relevant linguistic issue of discourse typology. The authors pay special attention to the place of hybrid discourse formats in discourse classification. The study focuses on structural properties of hybrid discourse formats and is aimed at characterizing their peculiarities and typological features. The study is based on the material of military-political and military media US discourses that concern the Middle East problem: Iraq (2002–2005) and Syria (2012–2015) Wars. The material is investigated through typological, comparative and critical discourse analysis methods. Discourse description is based on the list of components developed by V. I. Karasik. The list consists of participants, chronotope, aims, values, strategies, materials, genres, precedent texts and discourse formulae. The hybrid formats are a combination of base discourses (military, political, media discourses). Military discourse determines the conceptual components of hybrid formats, while political and media discourses characterize their content-related components. The authors argue that such inter-discourse relations cannot be treated as a mere discourse overlapping: the mutual penetration and integration of characteristics generate a completely new discourse type that is not equal to a simple sum of the parts. The authors come to the conclusion that despite a common discourse base and a number of integral components (chronotope, strategies, «discourse traps», topics, genres, precedent texts, discursive formulae) military-political and military media discourses are completely different in terms of such key components as agents, aims and values. The results of the study are of interest to a wide range of Russian and foreign specialists in discourse analysis, political linguistic, political science, international relations and international law. They can be applied to teaching these disciplines at institutions of higher education.

Keywords: discourse classification; types of discourse; hybrid format; military-political discourse; military-publicistic discourse.

Введение. Для современной лингвистики характерен дискурсивный поворот, парадокс которого состоит в том, что до сих пор сохраняет актуальность методологическая проблема соотношения понятий дискурса, текста, стиля, жанра, отсутствуют единое определение термина «дискурс» и строгая классификация его типов. Трудности типологии разновидностей дискурса связаны со сложным внутренним строением дискурса, многообразием типов, исследовательских принципов и подходов, наличием типологически существенных признаков для некоторых разновидностей, часто не сводимых к исходным типологическим чертам, что особенно

актуально для гибридных форматов дискурса. Типовая принадлежность конкретной разновидности дискурса является не абсолютной, а относительной величиной, устанавливаемой на основании преобладающих типовых черт. Поэтому типологическая характеристика дискурса должна включать определение системы перекрещивающихся координат, на основе которых можно дать многостороннюю характеристику форматов дискурса. Данное утверждение находит свое подтверждение в работе отечественного лингвиста А. А. Кибрика [Кибрик 2008], который объясняет проблему классификации типов дискурса существованием многочисленных, незави-

симых друг от друга переменных, «дающих невероятно сложную комбинаторику различных возможностей», что позволяет сделать вывод о сложности обнаружения «чистых» типов дискурса и необходимости смещения исследовательского акцента в пользу подробного изучения «комбинаторики типов дискурса» или гибридных форматов дискурса.

Цель и методология исследования. Целью работы является характеристика структурных свойств гибридных форматов дискурса, определение их специфики, типологических признаков и места в общей классификации. Объектом исследования являются военно-политический и военно-публицистический форматы дискурса. В качестве иллюстративного материала используются военно-политический и военно-публицистический дискурсы США по проблематике Ближнего Востока. В частности, речь идет об интервенции в Ирак и операции «Иракская свобода» (2002–2005 гг.), а также о политике Б. Обамы в отношении Сирии (2012–2014 гг.). Данные хронологические рамки обусловлены схожестью исторических обстоятельств, обвинением ближневосточных государств в обладании оружием массового поражения, заявлениями о необходимости военной интервенции и свержения действующего режима.

В основу исследования положена гипотеза о наличии существенных различий между гибридными форматами дискурса, имеющими общую дискурсно-основу и сочетающими характеристики и свойства двух и более типов дискурсов [Кашкин 2004; Юсупова 2009]. Авторы полагают, что взаимопроникновение и интеграция характеристик тех или иных типов дискурса порождает *качественно новый* формат дискурса, не сводимый к сумме его составляющих.

В целях реализации основной идеи используются общенаучные методы типологического и сопоставительного анализа, а также дисциплинарный метод критического дискурс-анализа. Типологический метод нацелен на изучение внутренней организации дискурса и его закономерностей; на выявление типологически релевантных черт и на объединение дискурсов в некоторые классы (типы); на поиск и установление специфических черт изучаемых дискурсов. Сопоставительный метод используется в целях изучения существенных признаков дискурс-основ и их гибридного формата, а также в целях сравнения признаков гибридных форматов и установления их сходных черт и специфических различий.

Выбор критического дискурс-анализа обусловлен соответствием его принципов цели данного исследования. Основными особенностями критического направления являются лингвистически-ориентированный подход; трактовка дискурса как коммуникативной акции; интерпретация дискурса как способа властвования. Данный установок придерживается большинство представителей критического дискурс-анализа как методологического направления [Chilton 2004; Chouliaraki, Fairclough 1999; Dijk 2015; Fairclough 1995; Kress 1985; Wodak, Meyer 2001].

В качестве основы для типологизации дискурсов используется классификация В. И. Карасика,

который предлагает подразделять дискурс на личностный и институциональный в зависимости от статусно-ролевых характеристик участников общения, считая «степень каноничности дискурса основанием для его типизации» [Карасик 2002: 200–208]. Критериями для сопоставления военно-политического и военно-публицистического форматов являются компоненты, присущие любому институциональному типу дискурса, к которым относятся участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, материал (тематика), разновидности и жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы.

Выбор данной классификации обусловлен возможностью ее применения для характеристики практически любого типа дискурса. Несмотря на широкое освещение проблемы классификации типов дискурса в отечественной и зарубежной дискурсологии [Карасик 2002; Кибрик 2009; Почепцов 2001; Чернявская 2012; Cook 1989; Dijk 1981], ни одна из существующих классификаций не может в полной мере претендовать на универсальность. Возможно, это связано с тем, что, как утверждает Г. Г. Почепцов, типы дискурса задаются обществом и тем «режимом правды», который функционирует в социуме в определенную историческую эпоху [Почепцов 2001: 207].

Обсуждения и результаты. В современной дискурсологии наряду с интенсивной разработкой теории политического (Алешина; Герасимов; Демьянков; Солопова; Чудинов; Шейгал; Chilton; Fairclough I., Fairclough N.; Wodak), военного (Олянич; Уланов; Michaels) и массмедийного (Володина; Иссерс; Dijk; Fowler; Richardson; Talbot) дискурсов неоправданно дефицитны комплексные работы, посвященные анализу его гибридных форматов (военно-политического, военно-публицистического и других) [Бачурин 2014; Киселёва 2015; Кучинская 2011; Солопова, Салтыкова 2018; Солопова, Чудинов 2018; Хомутова, Наумова 2017; Швейцер 1973], что обуславливает актуальность изучения специфики военно-политического и военно-публицистического дискурсов.

Интегративный характер военно-политического и военно-публицистического форматов дискурса детерминирован сочетанием военного, политического и публицистического типов дискурса, определяющих характеристику компонентов гибридных форматов. При этом военный дискурс задает концептуальные компоненты гибридных форматов (хронотоп, цели, участники, ценности), в то время как политический и публицистический типы дискурса определяют их содержательную наполненность (стратегии, тематика, прецедентные тексты, дискурсивные формулы): несмотря на общность «инструментария» военно-политического и военно-публицистического дискурсов (стратегии, материал, разновидности и жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формы), глубинные различия в природе данных форматов определяются, прежде всего, участниками, руководствующимися своими целями и ценностями, и хронотопом.

Для выявления специфики гибридных форматов дискурса в таблице представлена характеристика компонентов военно-политического и военно-публицистического форматов дискурса (Таблица).

Таблица

**Сравнительная характеристика компонентов военно-политического
и военно-публицистического форматов дискурса**

Компонент	Формат дискурса	
	Военно-политический	Военно-публицистический
Участники		
Агенты	Первые лица государства; представители военных ведомств на высшем уровне; высокие представители МИД; главы международных организаций; государственные СМИ.	Представители СМИ; военные и политические структуры, предоставляющие информацию журналистам; независимые и оппозиционные СМИ; представители международных организаций на разных уровнях.
Клиенты	Непосредственная или имплицитная аудитория.	
Хронолог В узком смысле	Пресс-конференции; заседания в рамках работы международных организаций, совещания на уровне министерств, появление материала в СМИ и т. д.	
В широком смысле	Хронологические рамки и география военного конфликта, отдельного сражения или события, связанного с подготовкой и проведением военных операций.	
Цели	Инициация военных действий; обоснование их необходимости.	Недопущение войны; расследование истинных мотивов инициации военных действий, прекращение войны при условии ее неизбежности.
	Информирование населения о ходе войны; формирование общественного мнения; дифференцированное воздействие на аудиторию.	
Ценности	Мессианские установки.	Пацифистские ценности, война как исключительное средство самообороны.
	Воззвание к чувству патриотизма и народному единению для решения общей проблемы.	
Стратегии	Стратегия на понижение; стратегия на повышение; стратегия театральности.	
Материал (тематика)	Международные отношения, международное право, вопросы войны и мира и т. д.	
Разновидности и жанры	Доклад, выступление на пресс-конференции или в парламенте; выступление на заседании органов международных организаций (пр.: Организация Объединенных Наций, Организация Североатлантического Договора); обращение к нации; интервью; статья и т. д.	Аналитическая статья, обзор, интервью, хроника, журналистское расследование и т. д.
Прецедентные тексты	Военно-техническая документация, имена великих полководцев и военачальников, значимые события театра военных действий прошлого и т. д.	
		Доклады, выступления и обращения политических лидеров государств, глав военных ведомств и международных организаций.
Дискурсивные формулы	Военная терминология и клише; разноуровневые образные средства.	

Представленные в таблице данные демонстрируют, что помимо схожих черт, детерминированных интегративным характером рассматриваемых форматов дискурса, существуют специфические отличия на уровне ключевых компонентов, таких как участники, цели и ценности.

Центральным компонентом любого дискурса являются его **участники**. В случае военно-политического дискурса можно говорить о его элитарности и о доступе к его инструментам узкого круга лиц, что связано с ограниченным доступом к информации военно-политического характера. К агентам военно-политического дискурса США отно-

сятся президент и госсекретарь, которые задают основные направления внешней политики. Американские политологи Э. Гершков и Ш. Кушнер утверждают, что имеющиеся у американцев представления о международных отношениях складываются на основании «интерпретации событий политическими элитами, а не в результате анализа событий как таковых» [Gershkof, Kushner 2005: 526]. Независимые и оппозиционные СМИ представляют альтернативную точку зрения. Одними из таких СМИ являются известные американские издания The New York Times и The Atlantic, репортеры которых неоднократно выступали с критикой Дж. Буша-

младшего и его государственного секретаря — К. Пауэлла, а позднее — К. Райс.

Клиенты военно-политического и военно-публицистического дискурса — население, задача которого определиться с тем, какая точка зрения наиболее соответствует его ценностным ориентациям. Осуществление целей как военно-политического, так и военно-публицистического типов дискурса невозможно без полномасштабной поддержки населения.

Основная **цель** военно-политического дискурса — инициация военных действий, убеждение общественности в необходимости принятия военных мер и оправдание принятых решений. Столь масштабная манипуляция общественным сознанием подразумевает апелляцию к традиционным **ценностям** и естественным потребностям человека, таким как чувство патриотизма, потребность в безопасности и единении перед лицом общего врага. Планомерная апелляция Дж. Буша-младшего к традиционным ценностям позволила начать операцию «Иракская свобода» 20 марта 2003 г. За четыре дня до вторжения президент обратился к народу с выступлением, в котором утверждал, что С. Хусейн представляет угрозу для сложившегося мирового порядка («*The dictator of Iraq and his weapons of mass destruction are a threat to the security of free nations*»¹) [President Bush [http](#)]. За три дня до вторжения степень психологического давления нарастает, меняются выражения, в которых описывается угроза, исходящая от противника: «*Intelligence gathered by this and other governments leaves no doubt that the Iraq regime continues to possess and conceal some of the most lethal weapons ever devised*»² [President says [http](#)]. У населения, не имеющего альтернативных источников получения информации, складывается определенное представление о внешнеполитической ситуации, соответствующее потребностям властей.

В основе военно-публицистического дискурса заложена противоположная **цель** недопущения войны и формирования у населения альтернативной точки зрения. Обладая ограниченным доступом к информации и меньшими ресурсами власти, представители военно-публицистического дискурса вынуждены опираться на традиционные общечеловеческие **ценности**, такие как права человека, недопустимость насилия и чувство патриотизма, которое проявляется в недопущении гибели граждан собственной страны ради защиты чужих интересов. В ноябре 2002 г. в газете *The Atlantic* вышла статья под названием «*The fifty-first state?*»³ [The Fifty-First State? [http](#)], в которой Дж. Фаллоус анализировал возможные последствия вторжения в Ирак и пришел к выводу, что в день, «когда война подойдет к концу, Ирак станет американской проблемой» («*Regardless of*

these differences, the day after a war ended, Iraq would become America's problem, for practical and political reasons»⁴) [там же]. Автор утверждает, что в случае уничтожения существующего порядка, Ирак по праву сможет претендовать на внимание и финансовую поддержку со стороны США. Журналист задается закономерным вопросом, готова ли Америка к подобным долгосрочным обязательствам. Концепт «патриотизм» является ключевым как для военно-политического, так и для военно-публицистического дискурса, но при этом содержание его раскрывается и используется по-разному.

Несмотря на указанные различия, ряд компонентов военно-политического и военно-публицистического форматов имеют схожий характер.

Один из таких компонентов — **хронотоп**, совпадающий для военно-политического и военно-публицистического типов дискурса в узком и в широком смысле с тем лишь различием, что участники военно-политического дискурса активно вовлечены в процесс выстраивания международных отношений, в то время как участники военно-публицистического дискурса выполняют роль пассивного наблюдателя за исключением пресс-конференций, на которых представители СМИ имеют право задавать свои вопросы. Можно говорить о некоторой подчиненности и «вторичности» военно-публицистического дискурса. В широком смысле речь идет об освещении одних и тех же военных конфликтов и подготовки к ним. Всплеск интереса СМИ к готовящемуся вторжению в Ирак стал ответной реакцией на заявления первых лиц США об угрозе, исходящей от ближневосточного государства.

Хронологические рамки военно-политического и военно-публицистического типов дискурса также совпадают. Хронологические рамки данного исследования были выбраны неслучайно: 2002 год ознаменовался активной подготовкой общественного мнения к предстоящему вторжению, 2003 год запомнился наземной операцией «Иракская свобода». 2004 год характеризуется анализом последствий активной фазы операции и оценкой предстоящей работы по восстановлению институтов власти в Ираке. Если говорить о Сирии, то 2012 год прошел под знаком прекращения дипломатических отношений между США и Сирией. 2013 стал годом активной подготовки общественного мнения к военному вмешательству в дела Сирии. 2014–2015 годы представляют собой фазу военной операции сил США на сирийской территории.

Еще один компонент, общий для обоих форматов, — **стратегии**. Речь идет о трех основных стратегиях: стратегия на повышение, стратегия на понижение и стратегия театральности, использование которых зависит от конкретных исторических обстоятельств.

Стратегия театральности характеризуется высокой эмоциональностью и используется для убеждения аудитории в правильности выбранного курса. К ней часто прибегают участники военно-

¹ Пер.: *Иракский диктатор и его оружие массового поражения представляют угрозу безопасности всех свободных наций.*

² Пер.: *Разведывательная информация, собранная нашим и другими правительствами, не оставляет сомнений в том, что иракский режим по-прежнему имеет и скрывает одни из самых смертоносных видов вооружений, когда-либо созданных человеком.*

³ Пер.: *Будет ли Ирак пятьдесят первым штатом США?*

⁴ Пер.: *Несмотря на данные различия, в день, когда война подойдет к концу, Ирак станет американской проблемой в силу практических и политических причин.*

политического дискурса в связи с тем, что одна из сторон — население — играет роль пассивного наблюдателя, воспринимающего военные и политические события как театральное представление. Примером может служить речь К. Пауэлла на заседании Совета Безопасности ООН 5 февраля 2003 года, когда он принес в зал заседаний пробирку, якобы содержащую вещество, подтверждающее успехи Ирака в ядерной программе. Позже данный эпизод был охарактеризован как «пробирка Пауэлла» («*Colin Powell tube*») и часто вменялся в вину бывшему президенту и его госсекретарю.

Используя стратегию на повышение, участник дискурса стремится повысить собственную значимость в глазах общественности, стратегия на понижение реализуется за счет умаления статуса противника. Учитывая, что военно-политический и военно-публицистический форматы дискурса преследуют разные цели, реализация перечисленных стратегий осуществляется по-разному.

Данные стратегии претворяются в жизнь за счет использования «дискурсивных ловушек», описанных Дж. Майклсом в работе «*The discourse trap and the US military*» [Michaels 2013]. К подобным «ловушкам» автор причисляет эффект бумеранга, эксплуатацию популярных идей и маргинализацию дискурса. Использование этих «ловушек» зависит от экстралингвистического контекста.

Эффект бумеранга, используемый в рамках стратегии на понижение, встречается в двух случаях: во-первых, когда терминология, использованная политиком, «заимствуется» его оппонентами, чтобы скомпрометировать намеченный курс. Во-вторых, когда дискурс создается с определенными целями и на непродолжительный срок, однако продолжает свое существование и отклоняется от первоначального смысла. Иллюстративным примером данной дискурсивной ловушки может служить предвыборный дискурс Б. Обамы и его обещание не допустить непосредственного присутствия США на территории Сирии («*there would be no “boots on the ground” in Syria*»), впоследствии использованные против президента СМИ.

Для ловушки «эксплуатация популярных идей» как части стратегии на повышение характерно желание политических акторов извлечь выгоду из популярных дискурсов. В первом случае оригинальное значение или авторство дискурса считаются утерянными, и все большее число акторов начинают приписывать себе данный дискурс, придавая ему новый смысл. Чем больше акторов прибегают к эксплуатации данного дискурса, тем серьезнее становится риск возникновения путаницы на данную тему. Во втором случае чем больше акторов прибегают к использованию одного дискурса, тем выше его шансы занять доминирующую позицию. Именно это произошло с американской идеей распространения демократии («*to bring democracy*»). Используемая для легитимации любых политических инициатив, она приобрела негативную коннотацию и значение, противоположное тому, которое вкладывалось в нее изначально.

Маргинализация дискурса используется в тех случаях, когда какой-либо дискурс становится до-

минирующим. В некоторых случаях маргинализация альтернативных идей носит непреднамеренный характер, однако, она может выступать как часть продуманной стратегии на понижение. Доминирующим дискурсом США можно назвать дискурс об американской исключительности («*American exceptionalism*»), ставший национальной идеей США.

Логично предположить, что сверхзадача военно-политического дискурса — грамотно расставить «ловушки», в то время как военно-публицистический дискурс будет либо поддерживать официальный курс, либо бороться с пропагандой.

Стоит отметить, что общность компонентов военно-политического и военно-публицистического дискурса не ограничивается хронотопом и стратегиями. Вне зависимости от взаимоотношений между участниками военно-политического и военно-публицистического форматов дискурса и тот, и другой вращаются вокруг одной и той же **тематики**, посвященной вопросам международных отношений, международного права и связанных с ними вопросам войны и мира.

Единство тематики и функции убеждения приводят к общности таких компонентов как **прецедентные тексты и дискурсивные формулы**.

Использование одних и тех же прецедентных текстов объясняется функционированием военно-политического и военно-публицистического форматов дискурса в рамках одного и того же общества, поэтому интертекстуальные включения достигают поставленных целей только при условии обращения к текстам и произведениям культуры, понятным для каждого представителя данного социума. Для западного сообщества подобными прецедентными текстами выступают, например, Конвенция о защите прав человека и основных свобод (1950) и Устав ООН (1945), ссылка на которые сопровождает едва ли не каждый политический акт.

Следует отметить, что одним из ресурсов интертекстуальности для военно-публицистического дискурса выступает военно-политический формат. В этой связи можно привести пример печально известного заявления Дж. Буша-младшего о том, что миссия США в Ираке продолжается («*our mission continues*»), которое было сделано на фоне баннера «*Mission Accomplished*» (*Миссия выполнена*), что не осталось незамеченным СМИ. Примечательно, что данное высказывание остается прецедентным и по сей день: в апреле 2018 года президент США Д. Трамп воспользовался им по случаю нанесения воздушных ударов по Сирии, чем вызвал негативные ассоциации у СМИ.

Сходство дискурсивных формул обусловлено, во-первых, гибридной природой рассматриваемых форматов дискурса, что позволяет свести воедино информативность и фактологичность военного дискурса и декоративность политического и публицистического типов, во-вторых, совпадающими основными функциями двух форматов — убеждающей и манипулятивной, реализация которых предполагает использование разноуровневых образных средств для достижения требуемого эффекта. Военно-политический дискурс рассматриваемых хронологи-

ческих срезов характеризуется частотным использованием средств образной выразительности, среди которых наиболее распространенной является когнитивная метафора, что сближает его с военно-публицистическим форматом: *But what's happened with this radical, violent extremism is that it's metastasized and it's spread to other areas (11 сентября 2015 г.)*¹ [Remarks by the president [http](#)]. Метафора «Война — это болезнь» свойственна и дискурсу Дж. Буша, предшественника Б. Обамы, но употребляется она в отношении другого ближневосточного государства: *We agree that the Iraqi dictator must not be permitted to threaten America and the world with horrible poisons and diseases and gases and atomic weapons (7 октября 2002 г.)*² [President Bush outlines [http](#)].

Таким образом, принципиальные отличия военно-политического и военно-публицистического форматов дискурса связаны с такими компонентами, как участники, цели, ценности и хронотоп, в то время как стратегии, тематика, прецедентные тексты и дискурсивные формулы остаются неизменными. Подобное сходство объясняется присутствием убеждающей и манипулятивной функций в обоих форматах дискурса, что приводит к использованию одних и тех же средств и способов подачи материала.

Выводы. В современной лингвистике проблема классификации типов дискурса по-прежнему остается не решена по объективным и непреодолимым причинам, связанным со сложностью внутреннего строения дискурса и многообразием исследовательских принципов и подходов к его изучению. Отсутствие универсальной классификации поднимает закономерный вопрос о месте гибридных дискурсов среди существующего многообразия форматов дискурса.

Военно-политический и военно-публицистический дискурсы принадлежат к гибридным форматам и представляют собой сочетание дискурс-основ, которое не является механической суммой составляющих, а дает начало *качественно новому формату дискурса*.

Несмотря на наличие общей дискурс-основы и ряда интегральных компонентов (хронотоп, стратегии, «дискурсивные ловушки», тематика, жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы), военно-политический и военно-публицистический форматы дискурса демонстрируют принципиальные различия на уровне таких ключевых компонентов, как агенты, цели и ценности, что подтверждает тезис об образовании качественно новых институциональных форматов дискурса, заслуживающих особого места в классификации типов дискурса и отдельного изучения специалистами в области дискурсологии.

ЛИТЕРАТУРА

¹ Пер.: *То, что произошло с этим радикальным и жестоким экстремизмом, нельзя охарактеризовать иначе как распространение метастазов и заражение новых территорий.*

² Пер.: *Мы согласны в том, что иракскому диктатору не должно быть дозволено угрожать Америке и миру чудовищными ядами, болезнями, отравляющими газами и атомным оружием.*

Бачурин В. Д. Манипулятивные технологии, применяемые СМИ в современном военно-политическом дискурсе // Политическая лингвистика. — 2014. — № 4. — С. 99–104.

Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002. — 331 с.

Кашкин В. Б. Дискурс: учебное пособие. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 2004. — 71 с.

Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. — 2009. — № 2. — С. 3–21.

Киселева С. А. Функционирование эвфемизмов в современном английском военно-политическом дискурсе (структурно-семантический и прагматический аспекты): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. — М., 2015. — 240 с.

Кучинская Е. А. Жанр и композиция текста в военной периодике (коммуникативно-семантическое моделирование): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. — М., 2011. — 467 с.

Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. — М.: Рефл-бук, 2001. — 656 с.

Солопова О. А., Салтыкова М. С. Битва прошлого, битва за прошлое: «Курская Дуга» в военно-публицистическом дискурсе союзников // Взаимодействие языков и культур: мат-лы междунар. науч. конф. 28–30 мая 2018 г. — 2018. — № 1. — С. 135–139.

Солопова О. А., Чудинов А. П. Диахронический анализ метафор в британском корпусе текстов: колокола победы и Russia's V-day // Вестник Российского Университета Дружбы Народов. Серия: Лингвистика. — 2018. — № 2. — С. 313–337.

Хомутова Т. Н., Наумова К. А. Военно-политический дискурс как особый тип дискурса // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». — 2017. — № 3. — С. 49–53.

Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учебное пособие. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. — 128 с.

Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика: о газетно-информационном и военно-публицистическом переводе. — М.: Военное издательство министерства обороны СССР, 1973. — 281 с.

Юсупова Т. С. Структурные особенности военного дискурса // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2009. — № 4. — С. 1055–1057.

Chouliaraki L., Fairclough N. Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis. — Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. — 168 p.

Cook G. Discourse. — Oxford: Oxford University Press, 1989. — 169 p.

Fairclough N. Critical discourse analysis. The critical study of language. — London: Longman, 1995. — 265 p.

Gershkoff A., Kushner S. Shaping public opinion: The 9/11-Iraq Connection in the Bush Administration's Rhetoric // Perspectives on Politics. — 2005. — № 3. — P. 525–537.

Kress G. Linguistic processes in sociocultural practice. — Victoria: Deakin university, 1985. — 101 p.

Michaels J. The discourse trap and the US military. — New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2013. — 267 p.

Van Dijk T. A. Critical discourse analysis // Handbook of Discourse Analysis. — 2015. — Vol. 1. — P. 466–485.

Van Dijk T. A. Studies in the pragmatics of discourse. — The Hague: Mouton publishers, 1981. — 331 p.

Wodak R., Meyer M. Methods of critical discourse analysis. — London: SAGE publications, 2001. — 200 p.

President Bush: Monday «Moment of Truth» for World on Iraq. — Mode of access: <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2003/03/200303163.html> (date of access: 05.11.2018).

President Bush Outlines Iraqi Threat. — Mode of access: <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2002/10/20021007-8.html> (date of access: 23.02.2018).

President Says Saddam Hussein Must Leave Iraq Within 48 Hours. — Mode of access: https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2003/03/2003_0317-7.html (date of access: 05.11.2018).

Remarks by the President in Town Hall at Fort Meade. — Mode of access: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/09/14/remarks-president-town-hall-fort-meade> (date of access: 05.11.2018).

The Fifty-First State? — Mode of access: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2002/11/the-fifty-first-state/302612/> (date of access: 05.11.2018).

REFERENCES

Bachurin V. D. Manipulyativnye tekhnologii, primenyaemye SMI v sovremenном voenno-politicheskom diskurse // Politicheskaya lingvistika. — 2014. — № 4. — S. 99–104.

Karasik V. I. Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs. — Volgograd: Peremena, 2002. — 331 s.

Kashkin V. B. Diskurs: uchebnoe posobie. — Voronezh: Izd-vo VGU, 2004. — 71 s.

Kibrik A. A. Modus, zhanr i drugie parametry klassifikatsii diskursov // Voprosy yazykoznaniiya. — 2009. — № 2. — S. 3–21.

Kiseleva S. A. Funktsionirovanie evfemizmov v sovremenном angliyskom voenno-politicheskom diskurse (strukturno-semanticheskii i pragmaticheskii aspekty): dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.04. — M., 2015. — 240 s.

Kuchinskaya E. A. Zhanr i kompozitsiya teksta v voennoy periodike (kommunikativno-semanticheskoe modelirovanie): dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.19. — M., 2011. — 467 s.

Pocheptsov G. G. Teoriya kommunikatsii. — M.: Refbuk, 2001. — 656 s.

Solopova O. A., Saltykova M. S. Bitva proshlogo, bitva za proshloe: «Kurskaya Duga» v voenno-publitsisticheskom diskurse soyuznikov // Vzaimodeystvie yazykov i kul'tur: matly mezhdunar. nauch. konf. 28–30 maya 2018 g. — 2018. — № 1. — С. 135–139.

Solopova O. A., Chudinov A. P. Diakhronicheskii analiz metafor v britanskom korpuse tekstov: kolokola pobedy i Russia's V-day // Vestnik Rossiyskogo Universiteta Druzhby Narodov. Seriya: Lingvistika. — 2018. — № 2. — S. 313–337.

Khomutova T. N., Naumova K. A. Voенно-politicheskii diskurs kak osobyi tip diskursa // Vestnik YuUrGU. Seriya «Lingvistika». — 2017. — № 3. — S. 49–53.

Chernyavskaya V. E. Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdeystviya: uchebnoe posobie. — M.: FLINTA: Nauka, 2012. — 128 s.

Shveytser A. D. Perevod i lingvistika: o gazetno-informatsionnom i voenno-publitsisticheskom perevode. — M.: Voенnoe izdatel'stvo ministerstva oborony SSSR, 1973. — 281 s.

Yusupova T. S. Strukturnye osobennosti voennogo diskursa // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. — 2009. — № 4. — S. 1055–1057.

Chouliaraki L., Fairclough N. Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis. — Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. — 168 p.

Cook G. Discourse. — Oxford: Oxford University Press, 1989. — 169 p.

Fairclough N. Critical discourse analysis. The critical study of language. — London: Longman, 1995. — 265 p.

Gershkoff A., Kushner S. Shaping public opinion: The 9/11-Iraq Connection in the Bush Administration's Rhetoric // Perspectives on Politics. — 2005. — № 3. — P. 525–537.

Kress G. Linguistic processes in sociocultural practice. — Victoria: Deakin university, 1985. — 101 p.

Michaels J. The discourse trap and the US military. — New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2013. — 267 p.

Van Dijk T. A. Critical discourse analysis // Handbook of Discourse Analysis. — 2015. — Vol. 1. — P. 466–485.

Van Dijk T. A. Studies in the pragmatics of discourse. — The Hague: Mouton publishers, 1981. — 331 p.

Wodak R., Meyer M. Methods of critical discourse analysis. — London: SAGE publications, 2001. — 200 p.

President Bush: Monday «Moment of Truth» for World on Iraq. — Mode of access: <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2003/03/200303163.html> (date of access: 05.11.2018).

President Bush Outlines Iraqi Threat. — Mode of access: <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2002/10/20021007-8.html> (date of access: 23.02.2018).

President Says Saddam Hussein Must Leave Iraq Within 48 Hours. — Mode of access: https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2003/03/2003_0317-7.html (date of access: 05.11.2018).

Remarks by the President in Town Hall at Fort Meade. — Mode of access: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/09/14/remarks-president-town-hall-fort-meade> (date of access: 05.11.2018).

The Fifty-First State? — Mode of access: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2002/11/the-fifty-first-state/302612/> (date of access: 05.11.2018).

Информация об авторах

Ольга Александровна Солопова — доктор филологических наук, профессор кафедры «Лингвистика и перевод», Южно-Уральский государственный университет (Челябинск).

Адрес: 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина 76.

E-mail: o-solopova@bk.ru.

Ксения Андреевна Наумова — аспирант кафедры «Лингвистика и перевод», Южно-Уральский государственный университет (Челябинск).

Адрес: 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина 76.

E-mail: naumova.ksenia94@mail.ru.

About the authors

Olga Aleksandrovna Solopova — Doctor of Philology, Professor of Linguistics and Translation Department, South Ural State University (Chelyabinsk).

Ksenia Andreevna Naumova — Post-graduate Student of Linguistics and Translation Department, South Ural State University (Chelyabinsk).

РУССКИЕ ПИСАТЕЛИ В ЭМИГРАЦИИ: РЕПУТАЦИЯ, ПОЭТИКА

УДК 821.161.1-3(Бунин И. А.):811.133.1'38
ББК Ш33(2Рос=Рус)6-8,44+Ш147.11-55

ГСНТИ 17.09.09

Код ВАК 10.01.08

В. В. Полонский

Москва, Россия

Левая французская печать об И. А. Бунине: к вопросу о формировании идеологической репутации писателя в 1920-е — 1930-е годы

Аннотация. Основным предметом изучения в статье выступает эволюция восприятия Бунина-эмигранта во французской левой печати межвоенного периода. Объектами исследования становятся отклики в газетах соответствующей идеологической ориентации на появление книг писателя во французских переводах, статьи и заметки о нем. Преимущественное внимание уделено анализу центральной коммунистической газеты Франции «Юманите», что обусловлено, в частности, тесным сотрудничеством с этим изданием Мориса Донзеля (Парижанина), основного переводчика сочинений Бунина на французский язык. Автор прибегает к сквозному обследованию материалов о Бунине в левой печати, рассматривая данный материал на широком историко-культурном фоне эпохи и одновременно обращаясь к семантическому анализу публицистического дискурса во франкоязычных буниноведческих статьях. В большинстве своем они впервые переводятся на русский язык и вводятся в научный оборот. В работе отвергается сложившийся стереотип о неизменной враждебности между Буниным и крайне левым лагерем. Последовательный просмотр откликов на ранние франкоязычные издания писателя подводит к выводу, что в первой половине 1920-х левая парижская печать совершает попытки идейно «уроднить» себе новооткрытого мастера русской литературы, адаптировать его творчество к собственным ценностным шаблонам. Показано, что при всем антисоветизме Бунина в начале 1920-х его литературная репутация во французских левых кругах оставалась достаточно лабильной и гибкой, что позволило Ромену Роллану привлечь его к сотрудничеству с журналом «Europe». Однако совокупные попытки ввести Бунина под сень левой печати и встроить его творчество в семантически расширенные лексика искусства, «причастного революционности», начали вызывать тревогу у самого писателя, решившего в итоге демонстративно дистанцироваться от навязываемой роли. В итоге автор статьи показывает, как за 15 лет в восприятии крайне левой французской прессы бывлой «подсознательный революционер» Бунин превратился в фашиста, и делает вывод, что подобная эволюция в масштабе динамики литературной репутации одного конкретного писателя отразила значительно более широкие процессы тоталитаризации общественных институтов, идеологического сознания и риторических практик.

Ключевые слова: французский язык; французские СМИ; переводы; литературная репутация; переводная литература; художественный период; русская литература; русские писатели; средства массовой информации; СМИ.

V. V. Polonskiy

Moscow, Russia

Leftist French Press on Ivan Bunin: the Writer's Literary Reputation Forming in the 1920s — 1930s

Abstract. The study dwells on the evolution of Bunin reception in the French leftist press of the interwar period. The objects of the research are the reviews in Newspapers of the corresponding ideological orientation of the writer's books in French translations, articles and notes about him. The main attention is paid to the analysis of the Central Communist newspaper of France «L'Humanité», which is due, in particular, to the close cooperation with this edition of Maurice Donzel (Parijanine), the main translator of Bunin's works into French. The author resorts to the end-to-end examination of materials about Bunin in the leftist press, considering this material on a wide historical and cultural background of the era and at the same time resorting to the semantic analysis of journalistic discourse in French-language articles on Bunin. Most of them are translated into Russian for the first time and introduced into scholarly circulation. The paper rejects the stereotype of constant hostility between Bunin and the far left camp. A sequential review of the reactions to the early French-language editions of the writer leads to the conclusion that in the first half of the 1920s. The leftist Parisian press makes attempts to ideologically appropriate the newly discovered master of Russian literature, to adapt his work to its own value patterns. It is shown that in the early 1920s the literary reputation of anti-Soviet Bunin in the French leftist circles remained quite labile and flexible, which allowed Romain Rolland to attract him for cooperation with the review «Europe». However, the combined attempts to involve Bunin under the canopy of the leftist press and to accommodate his work in the semantically expanded patterns of art «involved revolutionism» began to cause anxiety in the writer, who eventually decided to demonstratively distance himself from the imposed role. As a result, the author shows how for 15 years in the reception by the far leftist French press the former «subconscious revolutionary» Bunin turned into a fascist, and concludes that such an evolution in the scale of the dynamics of the literary reputation of one particular writer reflected a much broader process of totalitarization of social institutions, ideological consciousness, and rhetorical practices.

Keywords: French; French mass media; translations; literary reputation; translated literature; artistic period; Russian literature; Russian writers; mass media.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
(проект № 17-18-01410) в ИМЛИ РАН*

*This work is supported by the Russian Science Foundation under the grant № 17-18-01410
and realized at IWL RAS*

Перебравшись в марте 1920 г. в Париж, И. А. Бунин как писатель оказался в двойственном положении. Для соотечественников-эмигрантов он несомненно был крупнейшей литературной фигурой, центральным

представителем современной русской словесности, в то время как французской читательской аудитории — в том числе и профессиональной критике — его имя оставалось практически неизвестным. В первые два

года эмиграции оно на страницах местных газет и журналов, по справедливому замечанию автора наиболее полного на сегодняшний день обзора материалов о Бунине во французской прессе, «мелькало <...> лишь как отголосок субкультуры русских послереволюционных беженцев» [Марченко 2010: 499]. До революции на французский было переведено лишь одно стихотворение Бунина — «Листья падают», вошедшее в антологию русской поэзии, составленную из переводов О. Лансера [Lanceray 1911: 22]. И хотя с 1921 г. начали выходить во французских переводах — причем высококачественных — основные прозаические вещи писателя, даже по прошествии 12 лет в передовице, посвященной присуждению Бунину Нобелевской премии в «Nouvelles littéraires», З. Львовский констатирует: «В отличие от Максима Горького, которого французский читатель знает хорошо, с Иваном Буниным он знаком очень мало» [Lvovsky 1933]¹. Критик, разумеется, имел в виду прежде всего широкого читателя. Говорить о том, что французская профессиональная литературная среда не замечала выхода сочинений русского писателя до получения им лавров Шведской академии, никак нельзя. Достаточно вспомнить, что среди авторов рецензий на две первых книги прозы Бунина по-французски значился Анри де Ренье [Régnier 1921; Régnier 1923], а на Нобелевскую премию его первым в 1923 году номинировал Ромен Роллан [Марченко 2007: 294].

И все же литературная репутация Бунина во Франции была несоразмерна известности иных иностранцев-нобелиатов — скажем, Гауптмана, Гамсуна или Томаса Манна. Причины тому достойны отдельного обсуждения. Однако свое место среди них занимает и засвидетельствованное большинством мемуаристов последовательное дистанцирование Бунина от французских литературных кругов. В. С. Яновский связывает это с осознанием писателем-снобом собственной «интеллектуальной беззащитности» в общении с иностранцами, — потенциальной уязвимости, обусловленной несовершенным владением французским языком и теми изощренными кодами европейской культуры, какие усваиваются с классическим системным образованием, у него отсутствовавшим [Яновский 2000: 312].

В любом случае Бунин начала 1920-х для русской эмиграции — мэтр отечественной литературы, явивший себя убежденным противником большевистского варварства и советской власти. Для французской же читательской аудитории, неосведомленной в нюансах политической колоратуры русской общины с ее непростым идеологическим анамнезом, он — чистый лист, который лишь предстоит заполнить содержанием по мере ознакомления с публикуемыми сочинениями неизвестного доселе автора, почему-то именуемого наводнившими Париж соотечественниками едва ли не «великим».

Таков контекст, в котором начинают появляться бунинские прозаические переводы на французский и проступать пунктиром первые векторы его репутации во франкоязычной среде, в том числе

репутации идеологической. А в нервной обстановке Европы послевоенных лет, подогретой парами русской революции, именно эти аспекты зачастую выдвигались на первый план.

Процесс более или менее полноценного освоения бунинского дореволюционного прозаического наследия французской литературной средой был запущен публикацией издательским домом Боссара в 1921-м сборника рассказов «Господин из Сан-Франциско» [Bounine 1921] и в 1922-м повести «Деревня» (с «офранцузженной» жанровой спецификацией: «роман») [Bounine 1922]. И более чем примечательно, что обе книги вышли в переводе Мориса Донзеля (1885–1937). Этот французский литератор был тесно связан с Россией, где до революции преподавал французский язык и женился на сестре Б. К. Зайцева. Во Франции он активно занимался популяризацией русской литературы, переводил Л. Толстого, Мережковского, Бабеля, Серафимовича, Фадеева, Сашу Черного, выступая в печати под графически галлицизированным русским псевдонимом Parjjanine (Парижанин), прибавляя его к собственному имени, либо под собственным именем без фамилии — Maurice.

Морис Парижанин сыграл колоссальную роль в ознакомлении французской публики с Буниным, выпустив в собственном переводе помимо упомянутых книг сборник прозы «Чаша жизни» [Bounine 1923] и — главное — первую часть «Жизни Арсеньева», вышедшую под названием «У истока дней» [Bounine 1935]. Он тонко и пронизательно писал о Бунине, но прежде всего переводил его с образцовым, редким мастерством, по стилистической изощренности конгениальным оригиналу, что неоднократно отмечалось наиболее профессиональными критиками (см., в частности, оценки, приведенные в: [Марченко 2010: 511, 530]).

Таким образом он во многом задавал траектории восприятия Бунина во Франции 1920-х. Однако ирония состоит в том, что подобным формированием писательской репутации в Париже последовательного антибольшевика и антисоветчика Бунина занимался литератор крайне левого лагеря: Морис Парижанин был убежденным коммунистом, с 1921-го по 1928-й — редактором и постоянным автором литературной рубрики в газете «L'Humanité», автором апологетического сочинения «Ульянов Ленин» [Maurice 1924], несколько позднее — переводчиком автобиографии [Trotsky 1930] и «Истории русской революции» [Trotsky 1933] Л. Д. Троцкого. Творческо-экстатический пафос переживания революции, вероятно, многое определил в сближении Парижанина именно с троцкистским лагерем внутри коммунистического движения, что в конце концов в 1928-м на волне коминтерновских расправ с оппозицией привело к его изгнанию из редакции «L'Humanité». Однако до того он несомненно был одним из ключевых интеллектуалов газеты, равно как и «красного» фланга парижской печати в целом. И эта идейно-цветовая гамма, непосредственно связанная с переводчиком и критиком-пропагандистом Бунина, по-видимому, поначалу могла ощущаться как значимая в перспективе формирования сугубо французской репутации писателя. Сам Бунин, по всей вероятности, мог поначалу этого не осознавать — в силу неосведомленно-

¹ Здесь и далее перевод франкоязычных источников на русский автора статьи.

сти в тонкостях местного идеологического ландшафта. По крайней мере существует документальное свидетельство, что в доме писателя, который сотрудничать с Донзелем-Парижанином начал вскорости после переезда в Париж (напомним, что первый сборник в его переводе вышел в 1921-м), в течение двух-трех лет о политической позиции переводчика могли просто не знать. Так, в дневнике Веры Николаевны Муромцевой-Буниной от 4 декабря 1923 г. мы встречаем такую запись: «Отправилась к Боссару. Ян надписывал свои книги. Там был и Донзель. Похудел: очень много работает. Признался, что коммунист. Я сказала, что не верю ему. Он промолчал. Переводит Пильняка. Я сказала: “Перевод будет лучше оригинала”»¹.

Однако каким бы образом мы ни интерпретировали это обстоятельство — как свидетельство неосведомленности Буниных о политических воззрениях Мориса Парижанина или недоверия к ее искренности и глубине — аудитория, в том числе и та, что задавала тон во французской печати, подобный идеологический аккомпанемент, кажется, оценивала достаточно ясно. И пыталась делать соответствующие выводы.

Последовательный просмотр откликов на ранние франкоязычные издания Бунина подводит к заключению, что на этом этапе левая парижская печать совершает попытки идейно «уроднить» себе новооткрытого мастера русской литературы, адаптировать его творчество, все более обращая на себя внимание, к собственным ценностным шаблонам. Тому, кажется, сопутствует сам характер двух первых опубликованных по-французски книг прозы Бунина, составленных из дореволюционных шедевров. И «Господин из Сан-Франциско», и «Деревня» легко подавались подобной интерпретационной перекодировке в околomarксистском европеизированном ключе: как образцовый символично-параболический приговор обреченной буржуазной цивилизации в целом и вязкой теллурической архаике сметенной революционным вихрем кондовонародной Руси с ее непросветленно-хаотическими гримасами — в частности. К тому же с середины 1922 г. благодаря М. Алданову и газете «Слово» в русском Париже начинают активно обсуждать ближайшие планы по номинированию на Нобелевскую премию отечественных писателей, покинувших после революции родину, и имя Бунина звучит среди первых [Марченко 2007: 292–294]. Эти дискуссии достаточно быстро выплескиваются за границы сугубо эмигрантской общины и проникают во французскую литературную среду, вызывая дополнительный интерес к писателям-претендентам.

Повторим, в этих обстоятельствах левая французская печать — и, очевидно, не без активного участия Мориса Парижанина — делает первые шаги по «апроприации» Бунина, на худой конец — аккуратному внедрению его фигуры в новый реестр «путнической» словесности, потенциально полезной в деле «борьбы за литературный прогресс».

Так, уже первая рецензия на «Господина из Сан-Франциско» в одном из декабрьских номеров коммунистической «L’Humanité» за 1921 г. строится

на антитезе декларируемой антисоветскости Бунина и его имманентной революционности:

«Пятидесятилетний русский писатель Бунин — эмигрант, исполненный ненависти к советскому режиму, в котором он усматривает нечто вроде Царства Дьявола. Поэтому его не могут обрадовать слова о том, что по своему видению мира и людей он — революционер. И все же мы видим в нем революционера — по его терпкой и пылкой впечатлительности, по силе, с которой отзываться в нем реальность социальных отношений, но никогда не выражаемо, но всегда присутствующему чувству, что “так — не хорошо, надо бы это изменить”».

Внося в подобные утверждения такое неистовство, такой бредовый ужас со столь же неупорядоченной трогательностью, он — не просто тот, кого мы называем революционером, но — и это достаточно отраднo — тот, кого за собственной подписью этим именем кличут такие же контрреволюционеры, как и он сам. Это значит, что он — страстный мечтатель, под властью собственной чувствительности деформирующий образы реальности и преобразующий их великой силой рассказчика и писателя.

Среди рассказов (очень прилично переложенных на французский), содержащихся в этом томе, нет проходных, а один («Хорошая жизнь») представляется мне шедевром — из тех странных шедевров русской литературы, какие, кажется, одновременно заключают всю жизнь в фатальное кольцо и раскрывают бесконечные пути к неведомому» [М. М. 1921].

Здесь обращает на себя внимание характерное расширение коннотаций самого понятия революционности, включение в его семантическое поле значений эстетического экспериментаторства, чающего тотального преобразования жизненных форм прокреативной силой художественной субъективности. В результате Бунин-художник предстает едва ли не подсознательным авангардистом — в контрфорсе собственной доктринерской «реакционности».

Еще далее в деле экспансивного расширения концепта революционности применительно к Бунину с сопутствующим разворачиванием и диалектическим развитием положения о его двойственности пойдет Морис Парижанин. По истечении месяца с небольшим, в конце января 1922 г. он выступит на страницах той же «L’Humanité» с развернутой статьей о Буине, где от эстетического кода «революционизации» феномена русского писателя, предложенного автором приведенной выше рецензии, перейдет к коду библейско-религиозному — важной доминанте ранней коммунистической риторики с ее пафосом новой сакральности.

Осторожно «пожурив» русского писателя за то, что тот прямым изложением своей идеологической позиции дал возможность французской критике упокоиться на примитивной одномерности политического порядка, презрев «сущность его мысли, его искусства», Парижанин сразу, с первых строк задает высокий библейский аналог бунинскому гению, предлагает спиритуализированный метафорический ключ к его культурной модели. Предварив статью цитатой из Пятикнижия, он по сути уподобляет русского писателя библейскому прорицателю Валааму,

¹ Русский архив Лидса. MS.1067/379.

который вопреки собственной воле и по воле Божией, намереваясь проклясть израильтян, трижды изрекает обратное: «Хранитель истины, тщетно старается пророк угодить своим друзьям: истина вопиет его устами — и он благословляет их врагов. Такова история Валаама». Параллель достаточно прозрачна: как бы ни тщился Бунин засвидетельствовать неправду собственной «контрреволюционности», сама сила писательской гениальности, подобная воле Божией библейской истории, заставляет его как художника проречь прямо противоположное — истину. По Морису Парижанину, эта истина — в динамическом симбиозе ненависти и любви.

Описывая объекты ненависти Бунина — писателя, неизменно настраивавшего свой голос по камертону пушкинской ясности, тургеневской прозрачности и разящей классической точности Толстого, — критик, как бы пренебрегает этими эстетическими ориентирами. И сочленяет риторику социального бунтарства, горьковского революционного отрицания «свинцовых мерзостей» жизни с утрированной поэтикой бодлеровских разящих инвектив в адрес падали вселенской буржуазности:

«Что он ненавидит? Этот старый современный мир, его гордыню, основанную на сомнительной силе и иллюзорном богатстве; ребячество, суету его капризов; низость, непостижимую жестокость этой мнимой цивилизации, где человек затравливает человека; бессознательную глупость существа, которое на уроках природы мнит, что оно наделено разумом; его безвольную податливость ударам боли, его неспособность облагородить страдания самоотречением и милосердием; неизменную преступность душ; отупение и невежество смиренников, ложную симпатию и тщеславное превосходство тех, кто их угнетает; всепожирающую алчность, что желает одного — поживиться имуществом нищих и служит ныне оправданием любых гнусностей; разложение, смрад, источаемый современной жизнью; самого Бога, ставшего инструментом оболванивания и адвокатом злодеяний».

Но диалектическая логика заставляет марксиста Парижанина, доведя эту кумуляцию отрицаний до fortissimo богоборчества, органично транспонировать тезис ненависти в антитезис любви — без смены объекта этих чувств. И заключить: «Так что же он любит, этот Бунин? — Да прежде, прежде всего тех, кого презирает, кого проклинаят. В искусстве, будто в ходе эксперимента, случаются такие, бунинские, скачки-развороты в отношении существ, глубоко ненавидимых, жестоко поруганных и растоптанных; это порывы братских чувств к богатому тупице, к утонченному мерзавцу, к угрюмому скоту, к трусу, к безумцу...» [Maurice 1922].

Далее Парижанин приводит тонкие и яркие лаконичные примеры в доказательство этого закона, действующего в глубинных пространствах литературного мира Бунина. И в конце концов подобная модель органической обратимости тезиса и антитезиса предстает несущей конструкцией целостной поэтики писателя. Морис завершает статью как изощренный и пронизательный критик. Но к эмпириям эстетических заключений он пришел, оттолкнувшись от политической эмпирии, развернув на

этих разных уровнях одну и ту же константу бунинского смыслопорождения — взаимобратимость полюсов. И если на уровне эстетики это действительно задавало новую оптику в постижении художественного космоса писателя, то в политической реальности все сводилось к тому же идеологическому допущению: сознательный антисоветчик Бунин бессознательно благословляет революцию.

И все же Морис Парижанин был слишком чутким и широким человеком, чтобы догматично цемментировать живую органику художественного мира этой упрощающей формулой. Совсем пренебречь вопросом об отношении Бунина к революции он не мог. Однако снимал его в итоге гибким, но приемлемым для радикально левого интеллектуала положением. Как в финале предисловия к французскому изданию «Деревни», которое 27 августа 1922 г. было перепечатано в той же «L'Humanité»: «<...> меня упрекали, что я не сказал достаточно определенно о том, что Бунин — непримиримый противник Октябрьской революции. Но для него художественные произведения важнее полемических статей. Для нас же его книги — свидетельство, без которого мы не можем здраво судить о революции и ее истоках»¹.

Трудно поверить, что факт перепечатки Парижанинем предисловия в официальном органе французских коммунистов остался неизвестен Бунину, тщательно следившему за упоминанием своего имени в прессе и собиравшему газетные вырезки с соответствующими материалами. А если он об этом знал, то вряд ли до конца 1923 г. находился в неведении относительно политических взглядов своего переводчика. Очевидно, до определенного времени его это особо не беспокоило. Да и для французских критиков, так и надзорных органов — если судить по материалам бунинского досье в Архиве парижской полиции, — не было ничего экстраординарного в наличии опосредованных связей Бунина с левой прессой: в конце концов он постоянно сотрудничал с эмигрантскими либеральными «Последними новостями», которые во франкоязычной среде проходили по разряду «левых» изданий.

При всем антисоветизме Бунина в начале 1920-х годов не без влияния левой печати его литературная репутация во Франции оставалась достаточно лабильной и гибкой. Так, стремительно левеющий в это время Ромен Роллан вполне трезво отдает себе отчет в идеологической чуждости русского писателя. Однако это никак не мешает ему со всей открытостью отнестись к бунинскому художественному дару. В письме к Луизе Круппи от 20 мая 1922-го Роллан так говорит о писателе, которого через полгода сам представит на соискание Нобелевской премии: «Конечно, он отнюдь не наш, он неистово, желчно антиреволюционен, антидемократичен, антинароден, почти антигуманен, пессимист до мозга костей. Но какой гениальный художник! И, несмотря ни на что, о каком новом возрождении русской литературы он свидетельствует! Какие новые богатства красок, всех ощущений!» [ЛН 1973: 375].

¹ Цит. по опубликованному русскому переводу: [Парижанин 1922: 582].

Тогда же, как явствует из ответных писем Бунина Роллану, отложившихся в фонде французского писателя Рукописного отдела Национальной библиотеке Франции¹, он направляет русскому собрату письмо с высокой оценкой его творчества, но и вполне четкой констатацией их идейных разногласий. Последнее, однако, не мешает Роллану в январе 1923 г., сразу вслед за написанием официального представления в стокгольмский нобелевский комитет на Бунина, пригласить его в свой новосоздаваемый левый парижский журнал «Еurore». В письме от 6 января 1923 г. тот с готовностью принимает это предложение². И, действительно, становится участником уже первого номера нового ролландовского издания, где публикуется французский перевод его рассказа «Безумный художник» — опять же выполненный Морисом Парижанином [Bouine 1923a]. Конечно, «Еurore» не был партийным журналом: его гуманистическая платформа не вмещалась в прокрустово ложе догматики. Однако идеологически он очень сильно тяготел к красной части политического спектра. Не случайно на его страницах регулярно печатались постоянные сотрудники «L'Humanité» — тот же Парижанин, видный критик Леон Базальжетт и др., а сама главная коммунистическая газета сочувственно анонсировала выход нового — близкого себе — журнала [Maurice 1923].

Однако, по всей видимости, совокупные попытки завлечь Бунина под сень левой печати и вместить его творчество в коннотативно расширенные лекала искусства, «причастного революционности», могли начать вызывать тревогу у самого писателя, который своего отношения к Советам все же никак не менял. В результате у него, вероятно, постепенно укрепилось желание демонстративно дистанцироваться от той роли, какую пытались к нему примерить в левом лагере. И от идеологических искушений, связанных с попытками так растянуть семантическое поле концепта «революционность», чтобы — пусть и через узкую калитку новаторской литературной эстетики — туда можно было завлечь самого Бунина.

Таковы, очевидно, подтекст и контекст статьи-интервью с писателем, опубликованной французским литератором-русолофом Жозефом Кесселем в уважаемой нейтральной газете «Les Nouvelles littéraires» 24 марта 1923 г. Основной предмет обсуждения с Буниным здесь — как раз «революционная литература», в сущности та самая, с которой столь настойчиво пытался соотнести автора «Господина из Сан-Франциска» автор первой рецензии в «L'Humanité». Отвечая на вопросы корреспондента, Бунин косвенным образом отмечает построения коммунистического рецензента, предлагая свежую вариацию — хотя и значительно более сдержанную — нашумевшей развернутой инвективы в адрес «литературного распада» современной эпохи, с какой он выступил осенью 1913 г. на знаменитом банкете в «Славянском базаре» в честь юбилея газеты

«Русские ведомости»³. Только тогда предметом гневной отповеди была «декадентская» литература. Теперь же — литература «революционная». Как мы увидим, с точки зрения Бунина, их связи друг с другом не столь очевидны:

«<...> — Что Вы понимаете под революционной литературой? <...> Нужно уточнить термины, поскольку обычно смешивают политическую революцию с революцией литературной. Полагают, что вторая рождается из первой. Это заблуждение.

У нас, действительно, имела место литературная революция, но ей уже около двадцати лет. Тогда возникло движение болезненного беспокойства, “переоценки ценностей”, произошел внезапный разрыв с прошлым. Желали нового любой ценой. Оригинальность стала для поэтов и прозаиков основной целью.

Сразу Вам скажу, что иступленная погоня за оригинальностью кажется мне, и всегда казалась, ошибкой.

Я принимаю ее на худой конец в такой стране, как Франция, где века высокой и великолепной цивилизации могут создать впечатление, что плоды литературной эволюции уже все собраны. Но у нас, где литература по-настоящему родилась лишь около века назад, с Державиным и Пушкиным, разумно ли начисто порывать со столь молодой традицией и бросаться наудачу, без руля и ветрил, в океан слов и образов?

Да и само желание нового не есть ли уже слабость? Не есть ли это нечто предумышленное, а значит — искусственное? Это желание идет из головы, а не из таинственных глубин, где вырабатывается талант. Чтобы принудить свою природу, ее разбивают или деформируют.

Что любопытно: наши “революционные” поэты, чтобы казаться новыми для русской литературы, вдохновлялись Западом. Так что их оригинальность основывается на подражании. Наши символисты, футуристы и декаденты непосредственно происходят от своих собратьев во Франции и Италии. Ограничиваясь лишь немногими примерами из числа наиболее выдающихся писателей, скажу, что в Маяковском содержится весь Маринетти, а вся символистская школа — в Александре Блоке <...>

Продемонстрировав таким образом, что своими тенденциями современная русская литература лишь продолжает усилия, предпринятые в начале века, г-н Бунин подчеркивает тот факт, что ее личный состав не изменился. И, действительно, мы перебираем наиболее ярких так называемых большевистских писателей — поэтов и прозаиков и г-н Бунин указывает мне на то, что он всех их знал еще пятнадцать лет назад в Москве.

И тем не менее добавляет:

— По правде говоря, нынешний переворот привел несколько новых людей в нашу литературу. Они пришли из народных слоев. Отличительная их черта — свежесть, темперамент. У них глаза детей и дикарей. Все их поражает, их волнует. Их реакции неистовы.

Пока это просто натуры, интересные своей дерзостью и примитивной чувственностью, но еще очень далекие от истинного искусства как суммы культуры, строя, работы <...>

¹ BnF. Manuscrits. Fonds Romain Rolland. Bouine (Ivan). Deux lettres (1922–1923).

² Ibid. Lettre à Romain Rolland du 6 janvier 1923.

³ См. об этом: [Рощин 2000: 66–74].

Пусть мои критические замечания <...> не вселят Вам в голову мысль, что я враг нового. Далеко не так! Но я думаю, что в литературе, как и во всех иных человеческих сферах, эволюция здоровее, полезнее революции» [Kessel 1923].

Это было в сущности первое развернутое интервью с Буниным на страницах франкоязычной прессы. И в нем он достаточно определенно обозначил свои умеренно консервативные, достаточно традиционалистские, неоклассические установки. В любом случае места для риторических спекуляций во французской критике на тему его «подсознательной», «художнической» причастности революции оставалось все меньше.

Постепенно интерес к Бунину в левой парижской печати падал. Градус симпатий тоже понижался. Оживление внимания к писателю в связи с присуждением ему в 1933-м Нобелевской премии было временным и общей тенденции не изменило.

Уже в 1925 г. «L'Humanité», забыв о былом расположении, совершает первый выпад против Бунина, отнеся его наряду с Мережковским — в кристаллизующемся стерильном стиле ритуальных партийных поношений — к «утонченному цвету контрреволюции, всей этой старорежимной интеллектуальной сволочи, перед которыми французская буржуазия отворяет двери <...> светских салонов» [Bolcheviks 1925].

Разгром троцкистской оппозиции в Коминтерне привел к еще большей идеологической поляризации. Таких широких интеллектуалов, как Морис Парижанин, в центральном органе французской компартии уже не терпели. К тому же по времени эти процессы совпали со знаменитой публичной полемикой между Буниным и Бальмонтом, с одной стороны, и Роменом Ролланом — с другой. В ноябре 1927 г. по случаю десятилетия Октября французский классик выступил в печати с пафосным воззванием под красноречивым названием «Приветствие к величайшей годовщине в истории народов». В январе 1928 г. оба русских писателя-эмигранта ответили ему со страниц газеты «L'Avenir» сдержанно-корректными по форме, но яростными по существу открытыми письмами возмущения и протеста. Так, Бунин адресовал своему прославленному собрату, которым был многим обязан, такие слова:

«<...> Может быть мои слова дойдут до Романа Роллана <...>

Он соблаговолил направить мне несколько писем, в которых оказал любезность назваться моим “искренним поклонником”; в частности, в июне 1922 года он мне написал:

“Вероятно, что многие идеи нас разделяют или, скорее, в соответствии с мировыми стандартами, должны бы нас разделять. Мне, со своей стороны, до этого нет дела. Я вижу лишь одну вещь: гениальную красоту ваших рассказов и обновление Вами этого жанра русского искусства, уже столь богатого, сущность и форму которого вы находите способ еще обогатить...”

<...> Если некоторые из нас ненавидят русскую революцию, это единственно потому, что она чудовищно оскорбила надежды, которые мы на нее возлагали; мы ненавидели в ней то, что мы всегда ненавидели и будем ненавидеть и впредь: тиранию, произвол, насилие, ненависть человека к человеку,

одного класса к другому, низость, бессмысленную жестокость, попрание всех божественных предписаний и всех благородных человеческих чувств, коротко говоря, торжество хамства и злодейства.

“Вероятно, что много идей нас разделяет...” Увы! С глубокой болью, с содроганием я констатирую в данный момент, насколько Ромен Роллан был прав!.. Все же, я не теряю надежды увидеть его отвергнувшим “идеи”, которые сегодня так глубоко разделяют нас”¹.

Роллан не оставил без ответа этот выпад. Его выступление со страниц февральского номера «Eugore» за 1928 г. в СССР перепечатал «Вестник иностранной литературы». К полемике на стороне западного мэтра подключились Горький и Луначарский². В результате имя «законченного антисоветчика» Бунина оказалось окончательно и надолго стигматизировано радикально левой, коммунистической и просоветской французской печатью.

Реалии 1930-х только усугубили ситуацию. Когда в 1936 г. уже нобелевский лауреат Бунин при пересечении германо-швейцарской границы был подвергнут унижительному обыску и издевательскому допросу заподозрившими его в «большевизме» нацистскими службистами, эта история вызвала почти всеобщее международное возмущение. Через собственное официальное информагентство германские власти были вынуждены унижительно оправдываться. И лишь коммунистическая «L'Humanité» свой иронический не подписанный рассказ об этой истории заключала издевательским риторическим вопрошанием: «Куда катится мир, если Гитлер не опознает своих?» [Nos échos 1936].

Так за полтора десятилетия в восприятии крайне левой французской прессы бывлой «подсознательный революционер» Иван Бунин превратился в фашиста. Впрочем, эволюция эта в масштабе динамики литературной репутации одного конкретного писателя отразила значительно более широкие процессы тоталитаризации общественных институтов, идеологического сознания и риторических практик.

ЛИТЕРАТУРА

Бунин И. А. Публицистика 1918–1953 годов. — М.: Наследие, 1998. — 640 с.

Литературное наследство. — М.: Наука, 1973. — Т. 84: Иван Бунин. — Кн. 2. — 551 с.

Марченко Т. Русские писатели и Нобелевская премия (1901–1955). — Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 2007. — 632 S.

Марченко Т. В. Введение к разделу «I. Французская (франкоязычная) критика» // Классик без ретуши. Литературный мир о творчестве И. А. Бунина. Критические отзывы, эссе, пародии / под общ. ред. Н. Г. Мельникова. — М.: Книжница. Русский путь, 2010. — С. 499–541.

Морис Парижанин. <Предисловие к французскому переводу «Деревни»> // Классик без ретуши. Литературный мир о творчестве И. А. Бунина. Критические отзывы, эссе, пародии / под общ. ред. Н. Г. Мельникова. — М.: Книжница. Русский путь, 2010. — С. 580–582.

Роштин М. Иван Бунин. — М.: Молодая гвардия, 2000. — 329 с.

Яновский В. С. Сочинения: в 2-х т. — М.: Гудьял-Пресс, 2000. — Т. 2. — 496 с.

¹ Цит. по [Бунин 1998: 265].

² Подробнее об этой полемике см.: [Бунин 1998: 576–577].

Les Bolcheviks. Petit marché des lettres et des arts // L'Humanité. — 17.11.1925. — P. 2.

Bouine I. Le Monsieur de San-Francisco. Traduit du russe, avec l'autorisation de l'auteur, par Maurice. — Paris: Bossard, 1921. — 343 p.

Bouine I. Le Village. Roman. Traduit du russe par Maurice. — Paris: Bossard, 1922. — 292 p.

Bouine I. La Calice de la vie: Contes et nouvelles. Traduit du russe, avec l'autorisation de l'auteur, par Maurice. — Paris: Bossard, 1923. — 236 p.

Bouine I. Le Fol artiste // Europe. — 1923. — № 1, 15 février. — P. 61–74.

Bouine I. A la Source des jours. Roman. Traduit du russe avec un avant-propos par Maurice Parijanine. — Paris: Stock, 1935. — 251 p.

Kessel J. Lettres étrangères. Visite à Ivan Bouine, Membre de l'Académie Impériale de Russie // Les Nouvelles littéraires, artistiques et scientifiques. — 24.03.1923. — P. 4.

Antologie des poètes russes traduits en vers français par O. Lanceray. — Paris: Bernard Grasset, 1911. — 339 p.

M. M. Les livres. Quelques romans <Rec.: Ivan Bouine. Le Monsieur de San-Francisco. Traduit du russe par Maurice (Editions Bossard, 5 fr. 50)> // L'Humanité. — 18.12.1921. — P. 4.

[Maurice] Parijanine. Ivan Bouine // L'Humanité. — 31.01.1922. — P. 2.

[Maurice] Parijanine. A travers les revues. Europe // L'Humanité. — 11.03.1923. — P. 4.

Maurice [Parijanine]. Oulianov Lénine // Europe. — 1924. — № 17, 15 Mai. — P. 44–71.

Lvovsky Z. Ivan Bouine. Prix Nobel 1933 // Les Nouvelles littéraires, artistiques et scientifiques. — 18.11.1933. — P. 1.

Nos échos. Les malheurs d'Ivan Bouine // L'Humanité. — 02.11.1936. — P. 3.

Régnier H. de. <Rec.: Bouine I. Le Monsieur de San-Francisco. Traduit du russe par Maurice. Paris: Bossard, 1921> // Figaro. — 19.12.1921. — P. 3.

Régnier H. de. <Rec.: Bouine I. Le Village. Roman. Traduit du russe par Maurice. Paris: Bossard, 1922> // Figaro. — 20.02.1923. — P. 3.

Trotsky L. Ma vie: essai autobiographique. Traduit sur le manuscrit, par Maurice-Parijanine. — 3 vol. — Paris: Rieder, 1930. — P. 271, 220, 343.

Trotsky L. Histoire de la révolution russe. Traduit par Maurice-Parijanine. — 4 vol. — Paris: Rieder, 1933-1934. — P. 285, 210, 304, 225.

REFERENCES

Bunin I. A. Publitsistika 1918–1953 godov. — M.: Nasledie, 1998. — 640 s.

Literaturnoe nasledstvo. — M.: Nauka, 1973. — T. 84: Ivan Bunin. — Kn. 2. — 551 s.

Marchenko T. Russkie pisateli i Nobelevskaya premiia (1901–1955). — Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 2007. — 632 S.

Marchenko T. V. Vvedenie k razdelu «I. Frantsuzskaya (frankoyazychnaya) kritika» // Klassik bez retushi. Literaturnyy mir o tvorchestve I. A. Bunina. Kriticheskie

otzyvy, esse, parodii / pod obshch. red. N. G. Mel'nikova. — M.: Knizhnitsa. Russkiy put', 2010. — S. 499–541.

Moris Parizhanin. <Predislovie k frantsuzskomu perevodu «Derevni»> // Klassik bez retushi. Literaturnyy mir o tvorchestve I. A. Bunina. Kriticheskie otzyvy, esse, parodii / pod obshch. red. N. G. Mel'nikova. — M.: Knizhnitsa. Russkiy put', 2010. — S. 580–582.

Roshchin M. Ivan Bunin. — M.: Molodaya gvardiya, 2000. — 329 s.

Yanovskiy V. S. Sochineniya: v 2-kh t. — M.: Gud'yal-Press, 2000. — T. 2. — 496 s.

Les Bolcheviks. Petit marché des lettres et des arts // L'Humanité. — 17.11.1925. — P. 2.

Bouine I. Le Monsieur de San-Francisco. Traduit du russe, avec l'autorisation de l'auteur, par Maurice. — Paris: Bossard, 1921. — 343 p.

Bouine I. Le Village. Roman. Traduit du russe par Maurice. — Paris: Bossard, 1922. — 292 p.

Bouine I. La Calice de la vie: Contes et nouvelles. Traduit du russe, avec l'autorisation de l'auteur, par Maurice. — Paris: Bossard, 1923. — 236 p.

Bouine I. Le Fol artiste // Europe. — 1923. — № 1, 15 février. — P. 61–74.

Bouine I. A la Source des jours. Roman. Traduit du russe avec un avant-propos par Maurice Parijanine. — Paris: Stock, 1935. — 251 p.

Kessel J. Lettres étrangères. Visite à Ivan Bouine, Membre de l'Académie Impériale de Russie // Les Nouvelles littéraires, artistiques et scientifiques. — 24.03.1923. — P. 4.

Antologie des poètes russes traduits en vers français par O. Lanceray. — Paris: Bernard Grasset, 1911. — 339 p.

M. M. Les livres. Quelques romans <Rec.: Ivan Bouine. Le Monsieur de San-Francisco. Traduit du russe par Maurice (Editions Bossard, 5 fr. 50)> // L'Humanité. — 18.12.1921. — P. 4.

[Maurice] Parijanine. Ivan Bouine // L'Humanité. — 31.01.1922. — P. 2.

[Maurice] Parijanine. A travers les revues. Europe // L'Humanité. — 11.03.1923. — P. 4.

Maurice [Parijanine]. Oulianov Lénine // Europe. — 1924. — № 17, 15 Mai. — P. 44–71.

Lvovsky Z. Ivan Bouine. Prix Nobel 1933 // Les Nouvelles littéraires, artistiques et scientifiques. — 18.11.1933. — P. 1.

Nos échos. Les malheurs d'Ivan Bouine // L'Humanité. — 02.11.1936. — P. 3.

Régnier H. de. <Rec.: Bouine I. Le Monsieur de San-Francisco. Traduit du russe par Maurice. Paris: Bossard, 1921> // Figaro. — 19.12.1921. — P. 3.

Régnier H. de. <Rec.: Bouine I. Le Village. Roman. Traduit du russe par Maurice. Paris: Bossard, 1922> // Figaro. — 20.02.1923. — P. 3.

Trotsky L. Ma vie: essai autobiographique. Traduit sur le manuscrit, par Maurice-Parijanine. — 3 vol. — Paris: Rieder, 1930. — P. 271, 220, 343.

Trotsky L. Histoire de la révolution russe. Traduit par Maurice-Parijanine. — 4 vol. — Paris: Rieder, 1933-1934. — P. 285, 210, 304, 225.

Информация об авторе

Вадим Владимирович Полонский — доктор филологических наук, профессор РАН, директор Института мировой литературы им. А. М. Горького Российской академии наук (ИМЛИ РАН) (Москва).

Адрес: 121069, Россия, г. Москва, ул. Поварская, 25а.

E-mail: v.polonski@mail.ru.

About the author

Vadim Vadimovich Polonskiy — Doctor of Philology, Professor of RAS, Director of Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences (Moscow).

УДК 821.161.1-3(Набоков В.)
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)6-8,44

ГСНТИ 17.07.29

Код ВАК 10.01.01

М. Я. Вайскопф
Иерусалим, Израиль**Продление романтизма: интертекстуальные микросюжеты
в предвоенной прозе Набокова (введение в тему)**

Аннотация. Эмигрантская литература, создававшаяся в тягостной и бесперспективной атмосфере межвоенных лет, за рамки живого и развивающегося русского языка, вдали от привычной читательской среды, стремилась компенсировать отрыв от родины посредством обращения к ее духовным истокам, чтобы снискать животворную поддержку в наследии родной культуры. Для Набокова главенствующее значение имели здесь достижения пушкинского и смежного периода, которые он изучал и в качестве профессионального комментатора: достаточно вспомнить его монументальный перевод и комментарий к «Евгению Онегину», исследование, посвященное Гоголю. Романы Набокова второй половины 1930-х гг. рассматриваются в статье как развернутая актуализация сюжетных и тематических моделей русского романтизма, описанных в 2012 году в книге Вайскопфа «Влюбленный демиург: метафизика и эротика русского романтизма». Прежде всего, приводятся непосредственные маркеры этой историко-литературной преемственности — мотивно-фразеологические аллюзии на памятники русской романтической школы, а также на более поздние произведения, связанные с ее наследием (Некрасов, Блок). Сюда входят реминисценции из великих русских романтиков, отозвавшиеся в «Приглашении на казнь»: это и образ Недоноски из одноименного стихотворения Баратынского, и тема «усталого мира» из фетовских текстов, а, кроме того, подсказанная гоголевским «Вином» и отчасти тем же Фетом картина «перевернутого зрения» в «Даре» (один из символических эпизодов в последней главе). Сходство с Золотым веком обнаруживается в самой рисовке героев и ключевых сцен этих набоковских сочинений. К русской романтической традиции восходит и гностическая установка, наиболее резко проступившая в «Приглашении на казнь», а, с другой стороны, адаптация и полемическое обыгрывание некоторых библейских парадигм, давшее себя знать в религиозно-философской проблематике «Отчаяния» и поданное с оглядкой на раннего Мандельштама.

Ключевые слова: демиург; Библия; русская литература; русские писатели; литературное творчество; романтизм; микросюжеты.

M. Ja. Weisskopf
Jerusalem, Israel**Prolongation of Romanticism: Intertextual Plots in Nabokov's Pre-War Period
(an Introduction into the Theme)**

Abstract. The article pinpoints allusions to important texts of Russian Romantics and to work of later authors who put the Romantic heritage to their own uses. Émigré literature was written in depressive atmosphere of Europe between the wars offering no prospects to Russian exiles. It was created beyond the sphere of live Russian, far from the Russian readers. It tried to make up for the distance from the native audience by turning to Russia's spiritual sources so as to draw life-giving support in native cultural heritage. For Nabokov it was first of all the achievements of the Golden Age, or the Age of Pushkin and Gogol that he knew expertly as a translator and commentator of Pushkin's «Eugene Onegin» and author of an important study of Gogol. Nabokov's novels of mid — and late 1930s are seen as a developed implementation of plots and motivic patterns of Russian Romanticism described in Michael Weisskopf's book «Vliublennyi demiurg: Metafizika i erotika russkogo romantizma» («A Demurge in Love: Metaphysic and Erotic Aspects of Russian Romanticism»). In the first place direct markers of such literary continuity are discovered that are verbal, motivic or phraseological allusions to Russian Romantic literary monuments as well as to writing of later epochs based on the Romantic heritage (Nekrasov, Blok). One can cite here reminiscences from great Russian Romantics in 'An Invitation to a Beheading': the image of Premature Baby from Boratynsky's famous poem, the motif of 'a tired world' from Fet, or the symbolic picture of an upside down vision in 'The Gift's final chapter prompted by Gogol's «VII» and also by Fet. Multiple convergences with the Golden Age are found in the treatment of characters and key scenes in «Despair» and «An Invitation to the Beheading», and very often in the very «style». The Gnostic tendencies most definitely manifested in the latter novel, as well as polemic use of some Biblical paradigms are also traced back to Romantic tradition.

Keywords: demiurge; Bible; Russian literature; Russian writers; literary creative activity; romanticism; micro-plots.

Как известно, набоковское творчество 1930-х гг. неизмеримо насыщено литературными аллюзиями, многие из которых, например, целый веер прямых либо пародийных заимствований из Достоевского в «Отчаянии» («Двойник», «Записки из подполья», «Преступление и наказание» и др.) давно найдены комментаторами [см., в частности: Тамми Р. 1986: 51–2; Davydov S. 1982: 157–170; Nivat G. 1995: 399–402; Долинин А. 2001: 39–46]. Конечно, далеко не все эти переклички имеют характер изощренных кодов. Подчас правомерно говорить об элементарно-акустических сигналах, маркирующих вкусовые предпочтения автора безотносительно к сюжетно-содержательной стороне его произведе-

ний. В «Отчаянии» (1934, 1936) мы сталкиваемся, например, с открытой цитатой, дублирующей заглавие книги — но одновременно отражающей ностальгию героя-рассказчика по его прежним эпигонским увлечениям, которые сам Герман снисходительно причисляет к «опытам юности, любви к бессмысленным звукам»:

Хохоча, отвечала находчиво
(отлучиться ты очень не прочь!)
от лучей, от отчаянья отчего,
отчего ты отчалила в ночь? [Набоков 2000, 3: 424].

Комментаторы, А. Долинин и О. Сконечная, справедливо отметили здесь аллюзию на концовку повести Эренбурга «Летом 1925 года», включившую в себя каламбурный набор из «отчаянья» и «отчалил» [Долинин, Сконечная 2000, 3: 762]. Но у графоманских стишков Германа имеется и еще один, причем совсем уж незатейливый претекст — «Тройка» Некрасова: «*Полюбить тебя всякий не прочь*» — отголосок популярнейшего романа, удержанный капризной памятью автора.

Пристальное изучение собственно русских литературных реминисценций, мерцающих в набоковских произведениях довоенного десятилетия, думается, помогло бы лучше уяснить их исконно романтическую доминанту, модифицированную отечественной традицией. Ведь именно пушкинская пора, т. е. собственно романтическая стадия русской словесности, включая ее массовый фон, привлекала к себе напряженное внимание писателя, особенно в контексте его филологических штудий. Неудивительно, что она внушительно отзывалась и за их рамками.

К сожалению, незнакомство с азами русского романтизма может сыграть злую шутку даже с самыми квалифицированными набоковедами. Акцентированно гностическая тенденция «Приглашения...» вроде бы давно отслежена, начиная с Дж. Мойнагана, и затем в классическом труде С. Давыдова [Давыдов 2004: 71–126]. Тем не менее, по-прежнему игнорируется тот факт, что тождественная установка (доминирующая и в других вещах Набокова) интенсивно развертывалась в России еще за сто лет с лишним до этого романа, да и задолго до всякого модернизма. Впечатляющий пример такой преемственности проглядывает в рассуждениях о «плотской неполноте» Цинцинната, «о том, что главная часть его находилась совсем в другом месте, а тут [т. е. в земном заточении], недоумевая, блуждала лишь незначительная доля его, — Цинциннат бедный, смутный, Цинциннат сравнительно глупый, — как бываешь во сне доверчив, *слаб и глуп*». О. Сконечная, поддерживая убедительные доводы Н. Букс о родстве Цинцинната с набоковским Чернышевским [Букс 1998: 115–124], остроумно находит один из знаков этого сходства в дневнике последнего, — в сокращении, вскользь упомянутом автором «Дара»: «слаб! глуп!» (слабость, глупость)» [Долинин, Сконечная 2000, 4: 624]. Аналогия не вызывает сомнений. И все же процитированный фрагмент из «Приглашения...», принадлежащий к числу ключевых моментов книги, имеет и другой важный источник, который проливает добавочный свет на ее генезис и метафизическую проблематику:

Как мне быть? *Я мал и плох*;
Вижу рай за их волнами,
И ношусь, крылатый вздох,
Меж землей и небесами <...>

Мир я вижу как во мгле;
Арф небесных отголосок
Слабо слышу... На земле
Оживил я недоносок.
Отбыл он без бытия:
Роковая скоротечность!
В тягость роскошь мне твоя,
О бессмысленная вечность!

Подобно Недоноску Баратынского, Цинциннат у Набокова тоже обозначен как существо заведомо незавершенное или, так сказать, недоношенное в визуально-физическом плане: ведь его внешность «складывалась из <...> очертаний как бы не совсем дорисованных <...> губ, из порхающего движения пустых, еще не подтушеванных рук» [Набоков 2000, 5: 118–119]. При всем том Недоносок — только частный и довольно специфический представитель общеромантического типажа, обусловленного принципом неполной модальности, а специфика персонажа состоит в том, что он лишен тех спиритуальных достоинств, которые обычно возмещают таким героям их непригодность к земному существованию. Несколько лет назад в своей книге «Влюбленный демиург: метафизика и эротика русского романтизма» я на обширном материале русского Золотого века предпринял попытку доказать, что маркированная неполнота и некая внешняя зыбкость, как бы телесная незавершенность образов — фамильный признак романтических мучеников, наделенных зато невероятным духовным превосходством над своим окружением [Вайскопф 2012: 282–299]. Как раз этот компенсаторный дар в изобилии представлен и у набоковского Цинцинната.

Проделанный мною труд по анализу русского романтизма обрекает меня на неловкую и докучную потребность часто обращаться к собственной книге. Как бы то ни было, рассмотренный в ней корпус текстов позволяет со всей определенностью утверждать следующее. В метафизическом плане применительно к «Приглашению на казнь» наиболее релевантны те довольно многочисленные памятники пушкинской эпохи, где декларировалась созвучная Баратынскому и широко востребованная романтическим гностицизмом тема «бессмысленной вечности» — тема бытия, уставшего от самого себя («отбыл он без бытия») и томящегося по своему прекращению. Она представлена и у Гоголя, и у Лермонтова — а, вместе с тем, у второстепенных авторов вроде Мейснера либо куда более талантливого Бенедиктова с его «истомленным миром», мечтающим «отдохнуть на персях Бога» («Жалоба дня», 1835) [Вайскопф 2012: 72–83].

Еще через полстолетия тема этой мертвенной усталости повторится у такого великого неоромантика, как Фет. И когда мы читаем в «Приглашении на казнь»: «*Вещество устало. Сладко дремало время*»; «*Да, вещество постарело, устало, мало что уцелело от легендарных времен, — две-три машины, два-три фонтана*» (5: 69, 73), то эти строки отсылают нас к позднему фетовскому стихотворению об осеннем и словно бы предсмертном засыпании одряхлевшего мира:

*Устало все кругом: устал и цвет небес,
И ветер, и река, и месяц, что родился,
И ночь, и в зелени потусклой спящий лес,
И желтый тот листок, что наконец свалился.*

Лепечет лишь фонтан среди дальней темноты,
О жизни говоря незримой, но знакомой...
О ночь осенняя, как всемогуща ты
Отказом от борьбы и смертною истомой!

К сожалению, при изучении набоковских романов 1930-х гг. пока что недостаточно было прослежено даже сильнейшее воздействие, оказанное на них Гоголем, хотя вопрос о нем очень рано затрагивали такие вдумчивые комментаторы, как П. Бицилли, а в наше время — Дж. Коннолли, Г. Шапиро и др. В комментариях к набоковскому пятитомнику «русского периода» заслуживают внимания столь же ценные наблюдения А. Долинина и О. Сконечной по поводу гоголевских реминисценций в «Отчаянии» (3: 763, 773).

Практически сразу подмечены были критиками отзвуки Гоголя в «Даре» (см. резюмирующие указания А. Долинина в 5: 658–659, 696). Тем не менее, диапазон соответствующих поисков стоило бы значительно расширить. В последней главе «Дара» показана волшебная инверсия пространства в восприятии героя, который лежит на траве и смотрит вверх, на деревья, причем картина осложнена мотивом чудесного астрального сдвига:

Хвоя напоминала водоросли, шевелящиеся в прозрачной траве. И если еще больше запрокинуться, так, чтобы сзади трава <...> казалась растущей куда-то вниз, в пустой прозрачный мир, и была бы верхом мира, я улавливал ощущение, которое должно поразить перелетевшего на другую планету <...> а подброшенный мяч казался падающим — все тише — в головокружительную бездну [Набоков 2000, 5: 507].

Наиболее явственным прецедентом для этого симметрического преобразования послужила, безусловно, ночная фантазмагория «Вия», тоже наделенная чертами космической инверсии и порой буквально превосходящая набоковский пассаж:

Тени от деревьев и кустов, как кометы, острыми клиньями падали на отлогую равнину. Он опустил голову вниз и видел, что трава, бывшая почти под ногами его, казалось, росла глубоко и далеко, и <...> трава казалась дном какого-то светлого, прозрачного до самой глубины моря <...> Он видел, как вместо месяца светило там какое-то солнце^[1].

Набоковский рассказ о знакомстве героя с мнимым двойником в «Отчаянии» — как, впрочем, и сквозной травелог «Дара», — детально совпадает с морфологической схемой романтического сюжета о религиозно-эротической встрече, подробно описанной мною во «Влюбленном демиурге» [Вайскопф 2012: 478–488]. Пародируя, вместе с тем, псевдомосексуальные штрихи усвоенного нарратива — куда напористее разыгранные в его английской версии, — «Отчаяние» давало заодно травестию романтической парадигмы — но ведь пародия никак не отменяет зависимости от канона.

Во «Влюбленном демиурге» я стремился, среди прочего, продемонстрировать библейский, а также евангельский субстрат этого канона (разумеется, с поправкой на кое-какие античные мифологемы). Ядром первого, ветхозаветного генезиса служат эротические перипетии четы прародителей; ядром второго — реориентация тех же разделов Книги Бытия на новозаветную и агиографическую метафорику сакральной любви, поддержанную христианской традицией т. н. префигурации. Юный и/или

еще житейски неопытный романтический мечтатель безотчетно претендует на роль некоего нового Адама в пока неведомом либо просто чужом ему мире, который он обновляет или пересоздает своей любовью и/или своим вдохновением. Обычно наделенный творческим даром (это художник, музыкант, поэт в прямом или переносном смысле), он по сакральным лекалам словно бы создает либо измышляет свою будущую Еву, «мадонну» и пр. (иногда — наоборот) как собственное духовное подобие — а потом со счастливым изумлением встречает ее наяву. Однако творческое деяние может обернуться для романтика иллюзией или трагическим самообманом — и «Отчаяние», при всей своей гротескной оригинальности и жанровой ориентации на детектив, дает, в сущности, аналогичный итог.

Я ограничусь тут лишь кое-какими мотивами, внятно сигнализирующими о характерном присутствии библейского пласта в этой книге — пласта, сопряженного с ее основной религиозно-антирелигиозной проблематикой. Уже во вступительном абзаце герой, он же рассказчик, восхваляя свой творческий дар и упреждая кульминационную сцену романа, говорит о себе в третьем лице: «Тут я сравнил бы нарушителя того закона, который запрещает проливать красненькое, с поэтом, с артистом...» [Набоков 2000, 3: 397]. Подразумевается шестой стих из девятой главы книги Бытия, — закон, запрещающий «проливать кровь человеческую» и не раз подтвержденный потом в других речениях. Первым, кто его нарушил, причем еще до откровения, был Каин, убивший своего брата Авеля: «И сказал Господь: что ты сделал? голос крови брата твоего вопиет ко Мне от земли» (Быт. 4: 10). Этот ветхозаветный рассказ (наряду, естественно, с мифологическими сюжетами сходного типа), ставший моделью для многих европейских и прежде всего романтических историй о братоубийстве, отзовется и у набоковского Германа, который в беседе с женой назовет будущую жертву своим братом.

Еще одна довольно явственная отсылка к Писанию, на сей раз к Книге Исхода, — это «яркожелтый столб», который станет для Германа и судьбоносной вехой на пути к его главному творческому деянию — убийству, и тем местом, где оно совершится: «Этот одинокий столб превратился для меня впоследствии в навязчивую идею <...> Мои видения по нему ориентировались. Все мои мысли возвращались к нему. Он сиял верным огнем во мраке моих предположений» [Набоков 2000, 3: 417]. Трудно, кажется, не опознать здесь Огненный столп [Исх. 13: 21–22], освещавший путь народу Израиля во время его исхода в Землю обетованную^[2].

Христианская традиция аллегорически переосмыслила ветхозаветный Исход как внутреннее воскресение, ведущее человека от духовного рабства к обретению истины, — и эту прообразовательную гомилетику набоковский герой словно бы адаптирует к собственному пути — к итоговому, безусловно выполненному убийству как своей творческой индивидуации. До преступления он существует еще в несовершенном — раздвоенном виде, чуть ли не на правах собственной копии; и здесь характерен его пародийный наскок на традиционные верования. В канун роковой встречи в гостинице Герман без

обиняков травестирует в собственной персоне догмат о двойном — богочеловеческом — естестве Иисуса: «Я здесь представлен в двух лицах» [Набоков 2000, 3: 436]. Однако законченным постижением сути вещей станет для него не только убийство двойника, но и своя чаемая казнь, сулящее ему подлинный исход из «этого темного, зря выдуманного мира» подобий в блаженство «вечного небытия».

И все же, на мой взгляд, атеистический пафос Германа подорван некоторым скепсисом, который нагнетается в узловых моментах его повествования — слишком уж отчетливо они выдают свою генетическую связь с религиозной или смежной риторикой, также идущей от Библии. В символически педалированный момент — в преддверии Нового года — любовник Лиды художник Ардалион как бы в шутку пророчит ему участь будущего Цинцинната — декапитацию: «Все равно он в этом году будет обезглавлен»; а сама эта новогодняя ночь изображена в зловещих тонах, совместно подсказанных и поэзией, и Писанием: «Помню эту черную тушу ночи, дуру-ночь, затаившую дыхание, ожидавшую боя часов, сакраментального срока». Так сгущается набор эсхатологических реминисценций: и из Исайи («Сторож, сколько ночи?»), и из Блока («Из непомерной стужи, Словно хриплый бой часов — Бой часов^[31]: “Ты звал меня на ужин. Я пришел. А ты готов?”»), и из Маяковского; ср.: «Ночь пришла, пирует Мамаем, задом на город насеив. Эту ночь глазами не проломаем, черную, как Азеф» («Облако в штанах»).

В том же ключе Герман преподносит новогоднюю вечерю, коллективный портрет действующих лиц: «За столом сидят Лида, Ардалион, Орловиус и я, неподвижные и стилизованные, как зверье на гербах». Следуют соответствующие уподобления, по поводу которых А. Долинин и О. Сконечная напоминают, что основные персонажи «Отчаяния» вообще «имеют определенные зоологические коннотации: Ардалион соотнесен со львом, Лида — с козой или росوماхой (так называет ее Ардалион), Орловиус — с орлом (через свою фамилию)» (3: 767). Стоит добавить, что в последнем случае семантика несколько даже утрирована посредством метафоры, запечатлевшей руку Орловиуса — «старческую, с когтями грифона» (возможно, аллюзия на его мрачную профессию страхового агента, связанную со смертью). Самого себя Герман в той же сцене величает, однако, «человеком-молнией, озарившим эту картину» [Набоков 2000, 3: 436].

Понятно, что под «молнией» подразумевается всего лишь фотоснимок с магниевой вспышкой — но поражают внятно библейские и новозаветные коннотации этой сцены, на мгновение приоткрывшие мощный религиозный потенциал набоковского романа, приглушенный его полудетективной фабулой. Перечислены именно те существа, что явились пророку Иезекиилу в видении «Славы Господней» — где они обозначены в качестве своих же собственных «подобий», а не воплощения самой Божественной сути: «Подобие лиц их — лице человека и лице льва с правой стороны <...> а с левой стороны лице тельца у всех четверых и лице орла у всех четырех <...> Огонь ходил между животными,

и сияние от огня и молния исходила из огня» (Иез 1: 10, 13). Тот же комплект воспроизводится потом в Апокалипсисе: «И первое животное было подобно льву, и второе животное подобно тельцу, и третье животное имело лице, как человек, и четвертое животное подобно орлу летящему» (Откр 4: 7). Понятно, что «тельца» на этой картине у Набокова комически замещает «коза», как на прощание страстно называет свою кузину-любовницу пьяный Ардалион [Набоков 2000, 3: 479]^[41].

Возможно, внимание Набокова привлек именно мотив «подобий», столь ощутимо корреспондирующий с его ведущей гностико-неоплатонической темой — и не только в «Отчаянии», но и в «Приглашении на казнь», чей герой тоже томится в мире копий, кукол, подделок, заслоняющих от него ту суть, что раскроется ему лишь после смерти. В обоих романах перед обоими героями стоит отчасти тождественная проблема, решение которой в обоих случаях обусловлено будет их казнью.

Смутная и, при всей его бравате, отнюдь не ясная самому Герману метафизическая перспектива «Отчаяния» заставляет нас обратиться напоследок к текстам Мандельштама, очевидно, актуализировавшим совсем давние, еще петербургско-отроческие поэтические влечения самого Набокова^[51]. «Зачем я это пишу? — недоумевает герой. — Привычный разбег пера?» [Набоков 2000, 3: 407]. Чисто интонационно это вопрошание навеяно мандельштамовским «Чую размах крыла» из стихотворения 1912 года «Я ненавижу свет однообразных звезд...» с его «пустым» небом и тягостной мыслью о двойном поражении — на том и на этом свете («Там — я любить не мог, Здесь я — любить боюсь...»). Вообще же использование ранних мандельштамовских строк в «Отчаянии» сопряжено с темой сбивчивых религиозных упований его героя — а равно и с вызывающим отказом от них. В одной и той же своей реплике, которая дважды звучит в разных местах романа и тем самым маркируется, он негативно обыгрывает мандельштамовский образ пустой «раковины» из одноименного стихотворения — раковины, выброшенной на берег бытия и затем наполняющейся его живительным шумом (1911). Герман же отвергает соблазны как земного существования, так и загробного мира, предпочитая им общую нулевую альтернативу: «А затем — раковинный гул вечного небытия» [Набоков 2000, 3: 526].

В этом последнем слове мы соприкасаемся с сердцевинной его подразумеваемого спора с Книгой Бытия. Само ее обозначение дает себя знать даже там, где Герман возглашает свой, так сказать, антионтологический аргумент: «Небытие Бога доказывается просто» (3: 457). Всего интереснее, однако, эта антиномическая сцепка выглядит в том внутреннем монологе, которым предваряется в гостинице контрольная встреча с двойником — как его собственным «образом и подобием». Получается, что Герман узурпирует здесь функции Создателя из Книги Бытия — одновременно взывая к Нему: «“Дай Бог”, — сказал я с силой — и сам не понял, почему я это сказал, — ведь сейчас весь смысл моей жизни заключался в том, что у меня есть живое отражение, — почему же

я упомянул имя небитного Бога?» [Набоков 2000, 3: 436]. Здесь остается лишь обратиться к тому тексту, который дает ключ к религиозно-философскому недоумению Германа. Это еще одно юношеское стихотворение Мандельштама (1912):

Образ твой, мучительный и зыбкий,
Я не мог в тумане осязять.
«Господи!» — сказал я по ошибке,
Сам того не думая сказать.

Боже имя, как большая птица.
Вылетело из моей груди!
Впереди густой туман клубится
И пустая клетка позади...

Так неожиданно для героя само его соперничество с Творцом становится намеком на теодицею.

^[1] Впрочем, у этой перевернутой картины мироздания есть и дополнительные источники в русской литературе. Видное место среди них занимает один из любимых поэтов Набокова — Фет, у которого «за соснами, как купол голубой, Стоит бесстрастное, безжалостное море», форели «недвижно» стоят над травой, а «парус белее в высоте» («Гляжу, у ног моих отвесною стеной...»). Впору напомнить, конечно, и о знаменитом «На стоге сена ночью южной...», со строфой: «Я ль несся к бездне полуночной, Иль сонмы звезд ко мне неслись? Казалось, будто в длани мощной Над этой бездной я повис».

^[2] Странным образом М. Гришаква просто причислила этот столб к броским визуальным маркерам Набокова, ориентированным на кинематограф: Grishakova M. Tartu, 2006. P. 179.

^[3] О другой аллюзии на эти стихи — в «Приглашении на казнь» — см. в замечательно интересном исследовании: Skonechnaya O. Русский параноидальный роман: Федор Сологуб, Андрей Белый, Владимир Набоков. М., 2015. С. 238.

^[4] Действительно, Ардалион однажды упрекает ее за рассеянность словечком: «Экая ты росомаха!» (3: 465) — просто по созвучию с «растяпа», «разиня». (При самой буйной фантазии нельзя разглядеть ни малейшего сходства между bestолковой, незлобивой Лидой и росомхой — зверем свирепым и кровожадным.)

^[5] См, например, указание А. Долинина на отголосок «Tristia» в «Даре». («На страшной высоте блуждающий огонь...») [Набоков 2000, 5: 671].

ЛИТЕРАТУРА

Набоков В. Отчаяние: собр. соч. русского периода: в 5 т. — СПб., 2000. — Т. 3. — С. 424 (далее все ссылки на набоковские произведения даны по этому изданию в самом тексте, с указанием тома и страницы в скобках).

Долинин А, Skonechnaya O. Комментарий // Набоков В. Отчаяние: собр. соч. русского периода: в 5 т. — СПб., 2000. — Т. 3.

Давыдов Сергей. Гностическая исповедь в романе // «Тексты-матрешки» Владимира Набокова. — СПб., 2004. — С. 71–126.

Долинин А. Набоков, Достоевский и Достоевщина // Старое литературное обозрение. — 2001. — № 1. — С. 39–46.

Букс Н. Эшафот в стеклянном дворце. О русских романах Владимира Набокова. — М., 1998. — С. 115–124.

Вайскопф М. Недовоплощенность // Влюбленный демиург: Метафизика и эротика русского романтизма. — М., 2012. — С. 282–299.

Вайскопф М. Сотворение как трагедия: радикально-гностические тенденции в русской романтической космогонии // Влюбленный демиург: Метафизика и эротика русского романтизма. — М., 2012. — С. 72–83.

Skonechnaya O. Русский параноидальный роман: Федор Сологуб, Андрей Белый, Владимир Набоков. — М., 2015.

Tammi P. Invitation to a Decoding. Dostoevsky as Subject in Nabokov's «Priglasenie na kazn» // In: Scando-Slavica. — 1986. — Т. 32. — P. 51–76.

Davydov S. Dostoevsky and Nabokov: the Morality of Structure in «Crime and Punishment» and «Despair» // Dostoevsky Studies. — 1982. — № 5. — P. 157–170.

Grishakova M. The Models of Space, Time and Vision in Nabokov's Fiction: Narrative Strategies and Cultural Frames. — Tartu, 2006. — 179 p.

Nivat G. Nabokov and Dostoevsky // The Garland Companion to Vladimir Nabokov / ed. by VI. Alexandrov. — New York–London, 1995. — P. 398–402.

REFERENCES

Nabokov V. Otchayanie: sobr. soch. russkogo perioda: v 5 t. — SPb., 2000. — Т. 3. — S. 424 (dalee vse ssylki na nabokovskie proizvedeniya dany po etomu izdaniyu v samom tekste, s ukazaniem toma i stranitsy v skobkakh).

Doлинin A, Skonechnaya O. Kommentariy // Nabokov V. Otchayanie: sobr. soch. russkogo perioda: v 5 t. — SPb., 2000. — Т. 3.

Davydov Sergey. Gnosticheskaya ispoved' v romane // «Teksty-matreshki» Vladimira Nabokova. — SPb., 2004. — S. 71–126.

Doлинin A. Nabokov, Dostoevskiy i dostoevshchina // Staroe literaturnoe obozrenie. — 2001. — № 1. — S. 39–46.

Buks N. Eshafot v steklyannom dvortse. O russkikh romanakh Vladimira Nabokova. — M., 1998. — S. 115–124.

Vayskopf M. Nedovoploshchennost' // Vlyublenny demyurg: Metafizika i erotika russkogo romantizma. — M., 2012. — S. 282–299.

Vayskopf M. Sotvorenie kak tragediya: radikal'no-gnosticheskie tendentsii v russkoy romanticheskoy kosmogonii // Vlyublenny demyurg: Metafizika i erotika russkogo romantizma. — M., 2012. — S. 72–83.

Skonechnaya O. Russkiy paranoidal'nyy roman: Fedor Sologub, Andrey Belyy, Vladimir Nabokov. — M., 2015.

Tammi P. Invitation to a Decoding. Dostoevsky as Subject in Nabokov's «Priglasenie na kazn» // In: Scando-Slavica. — 1986. — Т. 32. — P. 51–76.

Davydov S. Dostoevsky and Nabokov: the Morality of Structure in «Crime and Punishment» and «Despair» // Dostoevsky Studies. — 1982. — № 5. — P. 157–170.

Grishakova M. The Models of Space, Time and Vision in Nabokov's Fiction: Narrative Strategies and Cultural Frames. — Tartu, 2006. — 179 p.

Nivat G. Nabokov and Dostoevsky // The Garland Companion to Vladimir Nabokov / ed. by VI. Alexandrov. — New York–London, 1995. — P. 398–402.

Информация об авторе

Михаил Вайскопф — доктор философии, Еврейский университет в Иерусалиме (эмеритус, Иерусалим).
E-mail: michweisskopf@gmail.com.

About the author

Michael Weisskopf — Doctor of Philosophy, The Hebrew University of Jerusalem (emeritus, Jerusalem).

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 811.161.1'27:811.133.1'27
ББК Ш141.12-003+Ш147.11-003

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20

Ю. Г. Ткаченко
Екатеринбург, Россия

Когнитивные лакуны в сознании современных носителей русского и французского языков

Аннотация. Настоящее исследование сосредоточено на выявлении когнитивных лагун русской и французской концептосфер посредством анализа языковой репрезентации концепта 8 МАРТА в русских и французских массмедийных текстах в период с 2016 по 2018 года на даты 06, 07, 08 марта. Предметом изучения выступают вербализованные / невербализованные когнитивные признаки концепта при сопоставлении национальных лингвокогнитивных систем. В ходе изучения языкового материала были выделены смысловые особенности вышеуказанного концепта, интерпретируемые в качестве отдельных вербализованных элементов когнитивных единиц соответствующих систем, указывающих на реализованное осмысление Международного женского дня как социально-культурного явления. В рамках исследования применяется когнитивный подход, подтверждающий неразрывную связь языка и мышления при порождении последним языка как ментальной сущности, оказывающей свое обратное воздействие на человеческие познавательные процессы, что проявляется при сопоставлении национальных лингвокогнитивных систем. Также следует отметить использование следующих методов: концептуально-контекстуального, сопоставительного и статистического. Итогом научного эксперимента стало выявление в русской и французской концептосферах некоторых когнитивных лагун, рассматриваемых как отсутствие социально легитимной рефлексии в отношении того или иного когнитивного признака концепта 8 МАРТА при учете конкретной социально-культурной среды. Материалы и выводы работы могут использоваться на занятиях и специальных обучающих курсах по политической лингвистике, языкознанию, социолингвистике, культурологии, лингвострановедению, межкультурной коммуникации, что предполагает непосредственное обращение к социальным проблемам женского российского и французского населения, их обозначение и коллективное и индивидуальное осмысление.

Ключевые слова: концепты; концептосфера; языковая репрезентация; когнитивный подход; когнитивные лакуны; языковое сознание; французский язык; русский язык.

Yu. G. Tkachenko
Ekaterinburg, Russia

Cognitive Lacunas in the Consciousness of Contemporary Native Russian and French Speakers

Abstract. The present study is focused on the identification of cognitive lacunas of the Russian and French conceptosphere by analyzing the linguistic representation of the concept 8 MARCH in Russian and French mass media texts in the period from 2016 to 2018 on the dates of March 06, 07, 08. The subject of study is verbalized / non-verbalized cognitive signs of the concept in the comparison of national linguistic and cognitive systems. In the course of studying the language material, the semantic features of the above concept were identified, interpreted as separate verbalized elements of cognitive units of the relevant systems, indicating the realized understanding of International women's day as a socio-cultural phenomenon. The study uses a cognitive approach that confirms the inextricable link between language and thinking in the generation of the latter language as a mental entity that has its opposite effect on human cognitive processes, which is manifested by the comparison of national linguocognitive systems. The following methods should also be noted: conceptual-contextual, comparative and statistical. The results of the scientific experiment were the identification in the Russian and French conceptual spheres of some cognitive lacunas, considered as the lack of socially legitimate reflection in relation to a cognitive feature of the concept 8 MARCH, taking into account the specific socio-cultural environment. The materials and conclusions of the work can be used in classes and special training courses on political linguistics, linguistics, sociolinguistics, cultural studies, linguistics, intercultural communication, which involves direct reference to social problems of the female Russian and French population, their designation and collective and individual understanding.

Keywords: concepts; conceptosphere; linguistic representation; cognitive approach; cognitive gaps; linguistic consciousness; French; Russian.

Введение. Когнитивные исследования в лингвистике направлены на изучение процессов формирования и закрепления индивидуального и коллективного опытного знания в ментальных формах, выражаемых посредством языка. Как отмечает А. Е. Кибрик, в настоящее время при изучении языковых и мыслительных процессов именно язык открывает нам возможности познания когнитивных способностей человека [Кибрик 2015: 32].

По словам И. А. Стернина, чувственное познание, рефлексия в отношении действительности формируют когнитивную картину мира, концептосферу, опосредованную той или иной социально-культурной средой [Попова 2007: 52–54]. Концепто-

сфера при этом понимается как «совокупность концептов нации, образованная всеми потенциями концептов носителей языка» [Лихачев 1993: 3–9].

Согласно исследованиям Г. Г. Слышкина, концепт, как элемент сознания человека, находящегося в определенном социальном окружении, также включает в себя социально-культурный компонент, подразумевающий наличие в содержании концепта указания на ту или иную социальную ценность, связанную с ним. При этом социально-культурный компонент может подаваться коллективному или индивидуальному осмыслению или оставаться сокрытым, при наличии соответствующей легитимной установки со стороны социально-культурной среды, понимаемой

как социума, находящегося в рамках продуцируемой им культуры [Слышкин 2000: 11–12].

В соответствии с научными выводами французской социальной экспериментальной психологии, процессы осмысления действительности напрямую зависят не только от когнитивных способностей самого субъекта, но и от эмоционального и оценочного значения, которое он придает поставленной задаче в рамках конкретного социального контекста с присутствием или отсутствием в нем других членов социума. Данное положение подчеркивает обусловленность процессов концептуализации и категоризации социально-культурным компонентом, характеризующим восприятие человеком самого себя, другого индивида и в целом общества [Leray 2010]. Другими словами, познание носит социо-, этно-, идео- характер [Дзюба 2015: 502].

На данном временном этапе одним из возможных путей легитимации / не легитимации социально-культурного компонента концепта является воздействие идеологии власти на коллективную концептосферу посредством массмедийного текста.

Гипотезой настоящего исследования выступает идея о влиянии идеологизированной социально-культурной среды на процессы концептуализации, что находит свое выражение в активации или дезактивации тех или иных смысловых компонентов концепта, а именно их направленной массмедийной вербализации / невербализации, при понимании последней как легитимной установки на неререфлектирование определенных смыслов. В качестве исследовательского примера рассматривается языковая репрезентация концепта 8 МАРТА в русских и французских массмедийных текстах.

Объектом исследования является языковая репрезентация концепта 8 МАРТА, **предметом изучения** выступают вербализованные / невербализованные когнитивные признаки концепта при сопоставлении национальных лингвокогнитивных систем.

В качестве материала исследования используются статьи российских и французских периодических изданий *Marianne* и *Российская газета*, тексты интервью известных деятелей культуры и политики, публицистические послания глав Российского и Французского государств, представленных на электронных ресурсах *France Inter*, *Education.gouv.fr*, а также в материалах телеканала *Дождь* (рассматриваемый период: 6–8 марта с 2016 по 2018 гг.). Все отобранные тексты объединены тематикой Международного женского дня, а именно его историческими традициями и соответствующими национальными социально-культурными реалиями.

Актуальность заявленной проблематики проявляется в том, что посредством анализа вербализующих концепт 8 МАРТА языковых средств, представленных в русских и французских текстах СМИ, возможно произвести сопоставление выделенных когнитивных признаков и указать на факт того, что публичная невербализация определенных смыслов в конкретной социально-культурной среде приводит к их неререфлектированию со стороны общественности или образованию коллективных когнитивных лакун,

что демонстрирует возможности воздействия языка на мышление человека.

Целью исследования является выявление когнитивных лакун в русской и французской коллективной концептосфере в отношении концепта 8 МАРТА при использовании следующих **методов**: концептуально-контекстуального, сопоставительного и статистического.

Обсуждение и результаты. Лакуны в морфологических, фонологических и семантических парадигмах, рассматриваемые как их незаполненные соответствующим содержанием ячейки, изучались многими учеными, среди которых следует упомянуть А. Мейе и его научные труды по использованию сравнительного метода в исторической лингвистике [Meillet 1925], Н. Хомского, Ж. Дзюба, Ж. Марузо, Н. Geckeler. Для Н. Geckeler проблема выявления лингвокогнитивных лакун является не только собственно предметом исследования лингвистов-когнитологов, она также интересна в отношении становления конкретного когнитивного опыта обычного пользователя языка [Marxgut Werner 1991: 307].

В рамках настоящего исследования, при различении внутриязыковых и межязыковых лакун, рассматривается феномен лакуарности когнитивных систем, понимаемой, согласно Е. А. Эйнуллаевой, как «отсутствие в когнитивной системе какого-либо элемента, имеющегося в другой системе (абсолютная лакуна) или несовпадение содержания когнитивных элементов, репрезентирующих знания об одинаковых явлениях окружающей действительности (относительная лакуна)» [Эйнуллаева 2003: 11].

Когнитивная лакуна как ментальная единица обнаруживается при сопоставлении национальных лингвокогнитивных систем.

Одним из элементов когнитивной системы является концепт, выделяемый в процессе мыслительной деятельности и представляющий собой набор готовых к употреблению компонентов, собранных в единое целое как гештальт [Кубрякова 2004: 316].

С целью выделения когнитивной лакуны в структуре концепта первоначально производится построение языковой модели концепта сопоставляемых лингвокогнитивных систем, когда гештальт концепта искусственно раскладывается на возможные языковые компоненты, индивидуальные для каждого носителя языка, как и сам гештальт концепта. В итоге получаем некие коллективные языковые прообразы гештальта, при сопоставлении и последующей когнитивной интерпретации которых случается наблюдать отсутствие тех или иных когнитивных единиц концепта, что говорит о несовпадении его содержания в той или другой когнитивной системе. Данное явление представляет собой относительную концептуальную лакуну.

Настоящее исследование проводится на основании языкового материала массмедийного текста, обозначаемого, согласно выводам Е. С. Кубряковой, как информативное письменное сообщение, понимаемое как когнитивное образование, фиксирующее коллективные и индивидуальные знания об окружающей действительности с прагматической целью [Кубрякова 2004: 513]. Массмедийный текст рассматривается

в качестве продукта средств массовой информации, элемента письменного дискурса, который «эксплицитно программируется или планируется, а значит, лучше контролируется» [Ван Дейк 2014: 76].

Массмедийные тексты представляют собой богатый языковой материал, на основании которого представляется возможным сделать выводы о тех смыслах, которые актуализируются и конструируются как релевантные / нерелевантные в коллективной когнитивной системе. Другими словами, мы получаем информацию о коллективном знании, поддающемся когнитивной интерпретации.

При когнитивной интерпретации полученных языковых данных учитывается контекст, понимаемый как «структуры знаний, лежащие в основе формирования и интерпретации языковых значений» [Болдырев 2014: 119]. Контекстом для вербализации концепта 8 МАРТА как во французской, так и в российской социально-культурной среде выступают идеологически сформированные коллективные ценностные представления в отношении первоначального информационного содержания концепта: *день международной солидарности женщин в борьбе за экономическое, социальное и политическое равноправие* [Большая советская энциклопедия 2012], а также *le 8 mars deviendra le symbole de la lutte pour la libération des femmes. Lénine décrète, le 8 mars 1921, la "journée internationale des femmes"* [Breteau 2018].

Согласно проведенному анализу законодательных текстов России и Франции актуальной «доминантой российского политического сознания выступает традиционное представление о первостепенной важности и необходимости для женщины роли матери, в то время как ее личные, профессиональные достижения, социальная и политическая позиции остаются второстепенными». Во французских законодательных текстах выделяются, прежде всего, «смыслы равенства прав и возможностей женщин и мужчин во всех сферах жизни общества, основой которых служит искоренение принуждения и насилия в отношении женщин» [Ткаченко 2017: 254].

Исследование концепта 8 МАРТА представляет собой выявление максимально возможного количества вербализующих его языковых средств, представляющих собой номинативное поле концепта. Именно анализ семантических значений, составляющих номинативное поле языковых единиц, позволяет произвести когнитивную интерпретацию концепта или представить его исследовательскую модель. Моделирование концепта есть обобщение, осмысление полученных когнитивных признаков.

Представляем некоторые языковые единицы, вербализующие определенные смыслы в отношении познания и коллективной интерпретации Международного женского дня, взятые в качестве примеров из массмедийных русских и французских текстов в период с 2016 по 2018 г. на дату 06, 07, 08 марта.

По случаю Дня 8 марта *Российская газета* публикует многочисленные статьи об *активных и успешных в различных сферах деятельности женщинах*, которые выполняют традиционно мужские профессии, оставаясь при этом «настоящими женщинами» [Мисливская 2018]: *Валентина Владими-*

ровна Терешкова не только первая женщина-космонавт, но и первая женщина-генерал в Российской армии, ...имея такой сильный характер, не могли бы вы упомянуть о ваших слабостях [Ячменникова 2017], *четверть российской полиции — женщины, ...для кого — очаровательная блондинка, а для подчиненных — майор полиции* [Фалалеев 2018], *женщины имеют полезные для ведения бизнеса качества: планирование, активность, умение общаться с людьми, стремление быть первыми* [Кухтенкова 2017].

Несмотря на присутствие *активных и успешных в различных сферах деятельности женщин* Глава Российского государства, говоря о том, что *вы вдохновляете нас на новые свершения и открытия* [Телеканал Дождь 2017] не называет каких-либо профессиональных, личностных достижений россиянок, а подчеркивает, что *вы наполняете этот мир своей красотой и жизненной энергией, согреваете его нежностью и душевной щедростью, создаете атмосферу уюта..., ...женщина — источник нашей собственной жизни и ее продолжение в детях. Будем делать все, чтобы наши любимые были окружены вниманием и заботой, чтобы они чаще улыбались, — добавил президент* [Сайт Кремля 2017], *женщина — это теплый, светлый образ в судьбе каждого мужчины, у нас уже складывается замечательная традиция 8 Марта в честь женщин читать стихи* [Телеканал Дождь 2018].

Дополнительный акцент делается на важности соблюдения материнского долга и его почетности для каждой женщины: *вырастить, воспитать ребенка — это счастье и ответственность, ...тем более ценен труд многодетных матерей* [Телеканал Дождь 2018], *если женщина рождает троих и более детей, занимается их воспитанием, ее нужно поддерживать материально* [Гусенко 2016], *хочешь замуж и родить ребенка — вяжи носочки, покупай детские книжки, будь мягка, немного пассивна, ... семья — это престижно, статусно* [Яковлева 2016].

Подтверждением тому, что *Международный женский день давно стал странным, рудиментарным праздником, никто уже не помнит, почему он отмечается* [Быков 2018] является представление о нем как о *традиции дарить женщинам цветы, проявлять рыцарство и вообще вести себя как-то иначе в отношении женщин, ...как не огорчить любимую подарком к 8 Марта, ...8 Марта без цветов — это все равно, что Новый год без шампанского, ...весна, цветы, женщины, любовь!* [Басинский 2017].

Статьи российских СМИ, освещающие те или иные вопросы и проблемы, имеющие отношение к женщинам, объединяются под тематику *Женская повестка, которая в России развивается достаточно интенсивно* [Мисливская 2018], а именно, что *...эксперты приступили к работе над Стратегией действий в интересах женщин на 2017–2022 годы, ...много чисто женских проблем, ...представительство женщин во власти, положение на рынке труда, охрана здоровья, противодействие семейно-бытовому насилию, ...женщины и мужчины равны в своих экономических правах и возможностях в России, а зачатую и в физических тоже* [Гусенко 2016].

Французские массмедийные тексты, публикуемые по случаю Международного женского дня, отличаются от представленных выше примеров из российских изданий более разнообразной содержательной направленностью и интерпретацией именно исходного смысла 8 Марта как *солидарности женщин в борьбе за экономическое, социальное и политическое равноправие*.

Во всех анализируемых статьях декларируется, что 8 Марта — это день прав женщин и социального равенства: *la journée des droits des femmes* [Meurice 2018], *sans égalité, pas de liberté* [Bellanger 2018], *La journée internationale pour les droits des femmes* [Le journal de 7H 2018], *militer pour lancer la Journée des droits des femmes, un paquet de mesures gouvernementales pour lutter contre l'inégalité hommes femmes* [Fauvelle 2018], *journée des droits des femmes et des militant(e)s de journée de lutte pour les droits des femmes* [8 femmes s'expriment 2015].

Повсеместное социальное равенство понимается, прежде всего, как профессиональное равенство, что находит свое выражение в прямом государственном контроле предприятий и в принятии соответствующих законодательных документов: *l'égalité des droits et des salaires* [Bellanger 2018], *Egalité hommes / femmes: des mesures dans le monde de l'entreprise, détecter les écarts salariaux* [Le journal de 23H 2018], *des sanctions financières pour les entreprises qui pratiquent des écarts de salaires injustifiés entre les hommes et les femmes* [Le journal de 7H 2018].

Социальное равенство влечет за собой искоренение дискриминационных практик сексизма и в

целом насилия в отношении женщин не только на предприятиях, но и в повседневной жизни, в семье: *Quotas de femmes au cinéma, à la télé, dans les émissions, contre le sexisme dans le cinéma pour vaincre les inégalités* [LE TÉLÉPHONE SONNE 2018], *Sexisme en entreprise: fin de la loi du silence, la parole sur les violences sexuelles et sexistes* [Le zoom de la rédaction 2018], *la négation du consentement des femmes et leur rabaissement systématique* [Trapenard 2018].

Требования французских женщин в решении проблемы равноправия манифестируются во время открытых забастовок, шествий, имеющих место на дату 8 марта: *des millions de femmes se sont mises en grève aujourd'hui* [Bellanger 2018], а также в размышлениях об истинной причине неравенства *déconstruire les mythes aux fondements de nos sociétés, le système patriarcal qui gouverne nos sociétés* [Trapenard 2018], *on la fête partout, cette journée-là, y compris dans les pays où les femmes ne sont pas en odeur de sainteté mais plutôt soupçonnées de diablerie* [Marianne 2013].

Одним из путей улучшения положения женщин является культивирование идей социального равенства в школе, в сфере высшего образования *transmettre et diffuser la culture de l'égalité à l'école et dans l'enseignement supérieur et la recherche* [Blanquer 2018].

В ходе анализа полученных данных русских и французских массмедийных текстов сходные по своей семантике языковые единицы были обобщены с целью выделения когнитивных признаков концепта 8 МАРТА. Сопоставление когнитивных признаков исследуемого концепта для русской и французской языковой картины мира приведено в Таблице.

Таблица

Сопоставление когнитивных признаков концепта 8 МАРТА для русской и французской языковой картины мира

Французская языковая картина мира Вербализованные когнитивные признаки концепта	Русская языковая картина мира Вербализованные когнитивные признаки концепта
1) забастовка женщин, борьба	1) бунт
2) равенство прав	2) равенство мужчин и женщин, права женщины
3) профессиональное равенство	3) положение на рынке труда
4) сексизм	4) —
5) деконструкция социальных мифов о женщине	5) успешные, динамичные женщины
6) патриархальная система управления обществом	6) —
7) насилие над женщиной и ее систематическое принижение	7) семейно-бытовое насилие
8) искоренение неравенства в школе и в высшем образовании	8) —
9) лицемерие	9) искажение первоначального смысла женского дня
10) цветы	10) цветы
11) международный женский день	11) международный женский день

В текстах российских СМИ не обнаружена последовательная актуализация смысловых компонентов: *сексизм, сексизм на предприятии, забастовки женщин, борьба женщин, равные зарплаты, санкции при зарплатном неравенстве, патриархальная система управления обществом, насилие (кроме семейно-бытового), равенство в школе и в высшем образовании*.

Дополнительными когнитивными признаками «русского» концепта 8 МАРТА, искажающими первоначальный смысл Международного женского дня, являются: *нерабочий день / помощь женщине /*

праздник / весна / любовь / семья / материнство / стихи / подарки / рыцарство / женские слабости / красивая внешность / женственность / вдохновение.

При учете вышеприведенных наблюдений необходимо указать на смыслы, конструируемые Главой Российского государства в своем «поздравлении» российских женщин с 8 Марта: *быть любимыми и счастливыми, 8 Марта — это повод, чтобы вновь сказать о нашем огромном уважении к вам, о восхищении вашей красотой и нежностью, сегодня все мужчины от души дарят вам подарки, женщины, способны создавать радужную атмосферу на рабо-*

те и в семье, брать на себя повседневные заботы о доме и детях, быть для них нравственным примером, вырастить, воспитать ребенка — это счастье и ответственность, женщина — это светлый образ в судьбе каждого мужчины [1 канал 2018].

Перечисленные смысловые компоненты соотносятся с выделенными посредством примеров из русских массмедийных текстов когнитивными признаками концепта 8 МАРТА, вытесняющими из коллективной концептосферы с помощью языка соответствующие ментальные элементы, рефлексирование которых не является в настоящее время в данной социально-культурной среде релевантным: межполовое социальное неравенство, сексизм, насилие, угнетение, патриархальные основы общества. При реферировании к *деконструкции социальных мифов о женщине* приводятся примеры женщин-космонавтов, полицейских, деловых женщин, женщин-волонтеров.

Глава французского государства в своем обращении к нации от даты 08/03/2018 вербализует следующие смыслы: *l'égalité hommes-femmes est un devoir politique et moral, un référent égalité dans chaque établissement scolaire à la rentrée 2019, la lutte contre les violences faites aux femmes, 5.000 places d'hébergement garanties en 2018 pour les victimes, une lutte, pas une fête, résorber l'écart salarial de 9% existant entre hommes et femmes à poste équivalent, les entreprises avec des écarts «injustifiés» de salaires hommes-femmes sanctionnées* [Euler 2018].

Реализуемые в официальных текстах Глав России и Франции смысловые конструкты концепта 8 МАРТА не соотносятся друг с другом и представляют различные концептуальные области, отвечающие разнотемным актуальным идеологическим запросам.

Выводы. Вербализованная часть когнитивной картины мира представляет собой языковую картину мира как запечатленную в языке информацию о мире на определенном этапе развития народа. Соответственно языковая картина мира является одним из путей изучения концептуальной сферы народа, его когнитивной картины мира, задающей определенные модели интерпретации или конструирования действительности.

По результатам настоящего исследования при сопоставлении русской и французской лингвокогнитивных систем наблюдается относительная концептуальная лакунарность в смысловом объеме концепта 8 МАРТА, имеющем соответствующую языковую репрезентацию как во французской, так и в русской языковой картине мира. Искусственно продуцируемые посредством языка коллективные когнитивные лакуны в рамках концепта рассматриваются как его периферийные нерелефлируемые смыслы в отношении познания явления.

На данном временном этапе одним из возможных путей закрепления, изменения или формирования социально значимого компонента концепта является воздействие идеологии власти на общественное сознание посредством массмедийного текста. При этом идеология определяется как «любой языковой, семиотический факт, который интерпретируется в свете социальных интересов и в котором уза-

кониваются социальные значимости в их исторической обусловленности» [Серио 1999: 20].

При исследовании концепта 8 МАРТА на основании его языковой репрезентации в российских и французских массмедийных текстах отмечается обусловленность формирования отдельных смысловых компонентов концепта от их когнитивной релевантности в конкретной социально-культурной среде. Концепт 8 МАРТА реализуется в неодинаковых когнитивных контекстах русских и французских массмедийных текстов. Исходя из представленного языкового материала можно сделать вывод о наличии различных аксиологических смысловых компонентов концепта 8 МАРТА, «несовпадающих когнитивных признаков» [Попова 2007: 101], представляемых в русской и французской языковой картине мира.

В качестве ведущих когнитивных признаков исследуемого концепта в рамках формируемой языковыми средствами французской коллективной когнитивной системы следует указать *социальное равенство мужчин-женщин, борьба против насилия в отношении женщин*; центральные когнитивные признаки концепта 8 МАРТА соответствующей русской когнитивной системы определяются, в основном, семантикой лексем *праздник, подарки, весна, красота женщины, семья, материнство, женственность*, нивелирующих или исключаящих коллективную ментальную соотношенность с социальными проблемами женщин. Когнитивные признаки *социальное равенство мужчин-женщин, борьба против насилия в отношении женщин* существуют в коллективной концептосфере россиян, но проявляют себя в разной степени как не обсуждаемые, скрытые, нерелефлируемые. *Праздник, подарки, весна, красота женщины, семья, материнство* не осмысливаются в контекстах французских массмедийных текстов как являющиеся составными смысловыми компонентами концепта 8 МАРТА.

Результаты настоящего исследования предполагают непосредственное обращение к социальным проблемам российского женского населения, их обозначение, коллективное и индивидуальное осмысление. Выделение лакунарных когнитивных признаков концепта, представляющих в действительности социально-культурную ценность, являет собой возможность обратного процесса, а именно вербализацию определенных сокрытых смыслов как заполнение когнитивных лакун сознания, что демонстрирует влияние языка на мышление человека, давая надежду на изменение этого мышления.

ИСТОЧНИКИ

- Басинский П.* Восьмое марта — женский день? // Российская газета. — 08.03.2017. — Федеральный выпуск. № 7212 (46).
- Быков Д.* Россия скоро докажет, что она женщина // Телеканал Дождь. — 7.03.2018. — Режим доступа: https://tvrain.ru/teleshov/vse_bylo_s_dmitriem_bykovym/8_marta-459054/.
- Гусенко М.* Дамы в законе // Российская газета. — 03.03.2016. — Федеральный выпуск. № 6915 (47).
- Кухтенкова Е.* Свежая голова // Российская газета. — 06.03.2017. — Федеральный выпуск. № 7213 (47).
- Мисливская Г.* Добро как традиция // Российская газета. — 05.03.2018. — Федеральный выпуск. № 7511 (48).

Первый канал. Владимир Путин поздравил с 8 марта всех россиянок в прозе и в стихах. — 8.03.2018. — Режим доступа: https://www.1tv.ru/news/2018-03-08/342109-vladimir_putin_pozdravil_s_8_marta_vseh_rossiyanok_v_proze_i_v_stihah.

Сайт Кремля. — 8.03.2017. — Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/54007>.

Телеканал Дождь. — 8.03.2017. — Режим доступа: https://tvrain.ru/teleshov/koroche/gubernatory_pozdravili_s_8_marta-429296/.

Телеканал Дождь. Путин поздравил женщин с 8 марта стихами Дементьева. — 8.03.2018. — Режим доступа: <https://tvrain.ru>.

Телеканал Дождь. Нарожала детей — твои проблемы. — 8.03.2018. — Режим доступа: https://tvrain.ru/teleshov/vse_bylo_s_dmitriem_bykovym/8_marta-459054/.

Фалалеев М. Пройдемте, пригласила дама // Российская газета. — 06.03.2018. — Федеральный выпуск. № 7512 (49).

Яковлева Е. Выйти замуж за клоуна. Женский диалог о современном мужчине // Российская газета. — 06.03.2016. — Федеральный выпуск. № 6915 (47).

Ячменникова Н. Эй, небо, сними шляпу! // Российская газета. — 6.03.2017. — Федеральный выпуск. № 7212 (46).

Bellanger A. Les histoires du monde. — 8 mars 2018. — Mode of access: www.franceinter.fr.

Blanquer J.-M. Égalité entre les femmes et les hommes : transmettre et diffuser la culture de l'égalité. — Edition mars 2018. — Mode of access: <http://www.education.gouv.fr/cid57113/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-a-l-enseignement-superieur-edition-2018.html>.

Breteau A. Comment le 8 mars, journée internationale des droits des femmes, a déclenché la Révolution russe. — 8/03/2018. — Mode of access: <https://www.marianne.net/culture/comment-le-8-mars-journee-internationale-des-droits-des-femmes-declenche-la-revolution-russe>.

Euler M. 8 Mars: Le gouvernement appelle la société à s'impliquer. — 08/03/2018. — Mode of access: <https://www.capital.fr/economie-politique/journee-des-droits-des-femmes-les-politiques-simpliquent-les-feministes-manifestent-1276138>.

Fauvelle M. Le journal de 8H. — 8 mars 2018. — Mode of access: www.franceinter.fr.

FranceInter. Le journal de 7H. — 8 mars 2018. — Mode of access: www.franceinter.fr.

FranceInter. 8 femmes s'expriment. — 6 mars 2015. — Mode of access: <https://www.franceinter.fr/info/8-mars-8-femmes-s-expriment>.

FranceInter. Le journal de 23H. — 7 mars 2018. — Mode of access: www.franceinter.fr.

FranceInter. LE TÉLÉPHONE SONNE. — 8 mars 2018. — Mode of access: www.franceinter.fr.

FranceInter. Le zoom de la rédaction. — 8 mars 2018. — Mode of access: www.franceinter.fr.

Marianne. 8 Mars, Journée de la non-Femme. — 08/03/2013. — Mode of access: <https://www.marianne.net/debattons/editos/8-mars-journee-de-la-non-femme>.

Meurice G. Le moment meurice. — 8 mars 2018. — Mode of access: www.franceinter.fr.

Trapenard A. L'esprit du male. BOOMERANG. — 8 mars 2018. — Mode of access: www.franceinter.fr.

ЛИТЕРАТУРА

Болдырев Н. Н. Роль когнитивного контекста в интерпретации мира и знаний о мире // Вестник Челябинского государственного университета. — 2014. — № 6 (335). — С. 118–122.

Большая советская энциклопедия (БСЭ) [Электронный ресурс]. — 2012. — Режим доступа: <https://slovar.cc/enc/bse/2016701.html>.

Ван Дейк Т. А. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации / пер. с англ. Е. А. Кожемякина, Е. В. Переверзева, А. М. Амадова. — М.: Либроком, 2014. — 344 с.

Дзюба Е. В. Лингвокогнитивная категоризация действительности в русском языковом сознании: дис. ... д-ра филол. наук. — Екатеринбург, 2015. — 629 с.

Кибрик А. А. Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика / А. А. Кибрик, А. Д. Кошелев; ред. А. А. Кибрик, А. Д. Кошелев, А. В. Кравченко, Ю. В. Мазурова, О. В. Федорова. — М.: Языки славянской культуры, 2015. — 848 с.: ил.

Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук, Ин-т языкознания. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 560 с. — (Язык. Семиотика. Культура).

Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН — СЛЯ. — 1993. — № 1. — С. 3–9.

Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. — М.: АСТ, Восток-Запад, 2007. — 226 с.

Серно П. Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса: пер. с фр. и порт. / общ. ред. и вступ. ст. П. Серно; предисл. Ю. С. Степанова. — М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. — 416 с.

Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. — М.: Academia, 2000. — С. 11–12.

Ткаченко Ю. Г. Идеологические стратегии законов о положении женщин // Политическая лингвистика. — 2017. — № 5 (65). — С. 251–256.

Эйнуллаева Е. А. Лакуны в структуре языковой личности и их заполнение в межкультурной коммуникации: на примере английского и русского языков: автореферат дис. — Москва, 2003.

Leray D. Comportement — Cognition — Cerveau [Electronic resource] // Conjoncture. — 2010. — Mode of access: http://www.cnrs.fr/comitenational/doc/rapport/2010/27_conj_2010.pdf.

Meillet A. La méthode comparative en linguistique historique [Electronic resource]. — H. Aschehoug & Co (Oslo), 1925. — 1 vol. — P. VIII–116. — Mode of access: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k934150p/f106.image.r=A>.

Werner M. Au sujet des lacunes dans les champs lexicaux [Electronic resource] // Revue de linguistique romane. — 1991. — № 55. — P. 301–317. — Mode of access: <http://www.slir.org/revue-linguistique-romane/documents-pdf/>.

REFERENCES

Boldyrev N. N. Rol' kognitivnogo konteksta v interpretatsii mira i znaniy o mire // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2014. — № 6 (335). — С. 118–122.

Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya (BSE) [Elektronnyy resurs]. — 2012. — Rezhim dostupa: <https://slovar.cc/enc/bse/2016701.html>.

Van Deyk T. A. Diskurs i vlast': reprezentatsiya dominirovaniya v yazyke i kommunikatsii / per. s angl. E. A. Kozhemyakina, E. V. Pereverzeva, A. M. Amatova. — M.: Librokom, 2014. — 344 s.

Dzyuba E. V. Lingvokognitivnaya kategorizatsiya deystvitel'nosti v russkom yazykovom soznanii: dis. ... d-ra filol. nauk. — Ekaterinburg, 2015. — 629 s.

Kibrik A. A. Yazyk i mysl': Sovremennaya kognitivnaya lingvistika / A. A. Kibrik, A. D. Koshelev; red. A. A. Kibrik, A. D. Koshelev, A. V. Kravchenko, Yu. V. Mazurova, O. V. Fedorova. — M.: Yazyki slavyanskoj kultury, 2015. — 848 s.: il.

Kubryakova E. S. Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira / Ros. akademiya nauk, In-t yazykoznaniiya. — M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004. — 560 s. — (Yazyk. Semiotika. Kul'tura).

Likhachev D. S. Kontseptosfera russkogo yazyka // Izv. RAN — SLYa. — 1993. — № 1. — S. 3–9.

Popova Z. D., Sternin I. A. Kognitivnaya lingvistika. — M.: AST, Vostok-Zapad, 2007. — 226 s.

Serio P. Kvadratura smysla: Frantsuzskaya shkola analiza diskursa: per. s fr. i port. / obshch. red. i vstup. st. P. Serio; predisl. Yu. S. Stepanova. — M.: OAO IG «Progress», 1999. — 416 s.

Slyshkin G. G. Lingvokul'turnye kontsepty pretsedentnykh tekstov v soznanii i diskurse. — M.: Academia, 2000. — S. 11–12.

Tkachenko Yu. G. Ideologicheskie strategii zakonov o polozhenii zhenshchin // Politicheskaya lingvistika. — 2017. — № 5 (65). — S. 251–256.

Eynullaeva E. A. Lakuny v strukture yazykovoy lichnosti i ikh zapolnenie v mezhkul'turnoy kommunikatsii: na primere angliyskogo i russkogo yazykov: avtoreferat dis. — Moskva, 2003.

Leray D. Comportement — Cognition — Cerveau [Electronic resource] // Conjoncture. — 2010. — Mode of access: http://www.cnrs.fr/comitenational/doc/rapport/2010/27_conj_2010.pdf.

Meillet A. La méthode comparative en linguistique historique [Electronic resource]. — H. Aschehoug & Co (Oslo), 1925. — 1 vol. — P. VIII–116. — Mode of access: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k934150p/f106.image.r=A>.

Werner M. Au sujet des lacunes dans les champs lexicaux [Electronic resource] // Revue de linguistique romane. — 1991. — № 55. — P. 301–317. — Mode of access: <http://www.slir.org/revue-linguistique-romane/documents-pdf/>.

Информация об авторе

Юлия Геннадьевна Ткаченко — старший преподаватель кафедры Делового иностранного языка, Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург).

Адрес: 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62.

Электронный адрес: tka55@yandex.ru.

About the author

Yuliya Gennadievna Tkachenko — Senior Lecturer, Department of Business Foreign Language, Ural State University of Economics (Ekaterinburg).

О. В. Томберг
Екатеринбург, Россия

Враг и вражда в ценностном пространстве древнеанглийской литературы

Аннотация. Анализ аксиологического пространства национальной культуры включает в себя изучение ценностей и антиценностей определенного исторического периода. Антиценностные смыслы являются динамической категорией, их репрезентация в текстах культуры зависит от ряда факторов общекультурного и литературного характера. Целью настоящего исследования является определение специфики актуализации ключевой антиценности древнеанглийской культуры — концепта вражды — в имагологическом пространстве литературы, в системе художественных образов. В качестве методологической базы предлагаются следующие методы исследования: лингвостилистический, сюжетно-мотивный, коммуникативно-прагматический; контекстологический, концептуальный анализ. Концепт вражды репрезентирован образом врага, который представляет собой концентрацию антиценностных смыслов эпохи VIII–XI вв. н. э. Враг актуализирован тремя имагологическими типами: мифологическим чудовищем, врагом христианства, враги — исторические личности. Каждый из этих типов имеет конкретную жанровую принадлежность, при этом стоит отметить их диффузию и взаимовлияния. Стилистическая тональность образа врага является отрицательной, что проявляется в тропеической разработке образа. Речевая партия образа состоит из речевых жанров деструктивной прагматической направленности: меназива, упрека, прямого отрицательного приказа. Дидактический компонент картины мира религиозных жанров обуславливает наличие речевого жанра автоприговора в лингвоперсонологической разработке образа врага. На концептуальном уровне происходит реконструкция антиценностных смыслов. Враг ассоциируется с отрицательными ценностными концептами, восходящими к мифологической, героической и христианской картинам мира. Концептуальной доминантой являются антиценностные концепты христианского происхождения. Анализ внутреннего мира врага показал, что враг испытывает преимущественно отрицательные эмоции. Самым частотным чувством, ассоциированным с врагом, является страх. Ассоциативный фон данного концепта подчеркивает его антиценностную природу: контекстуальные отношения связывают страх с концептами ада, чудовища, греха. В заключении подчеркнуто, что образ врага — это попытка древнего человека всесторонне познать враждебный окружающий мир. Комплексный анализ образа позволяет представить его полную характеристику в древнеанглийской культуре, реконструировать спектр ценностных и антиценностных концептов, ассоциируемых с врагом, и описать специфику их трансформации в содержательном слое образа врага.

Ключевые слова: ценностные ориентации; антиценности; образ врага; литературные стили; речевые жанры; концепты; английская литература; древнеанглийская литература; вражда.

O. V. Tomberg
Ekaterinburg, Russia

Enmity and Enemy in Axiological Sphere of Old English Literature

Abstract. Research into axiological continuum of national culture includes a study of its values and anti-values typical of a certain historical period. Anti-values are a dynamic category, their textual representation is greatly influenced by a number of cultural and literary factors. The given research aims at defining peculiarities of enmity as a key anti-value of imagological sphere of Old English literature. It is argued that linguostylistic, plot — and — story, pragmatic, contextual and conceptual analyses constitute a methodological basis for the current research. Enmity as a cultural concept is represented by an image of enemy in VIIIth — XIth century English literature. Enemy is a complex image that constitutes three imagological types: mythological monster, enemy of Christianity, real-life enemy. Each of these types is marked by a specific genre nature. Their stylistic coloring is negative, verbal tropes are a means to reveal it. Speech portrait of the image is constituted by negative communicative genres: menace, reproach, direct negative order. A didactic component of Christian picture of the world predetermines a genre of self-accusation (self-verdict). Cultural values are reconstructed at the conceptual level of image analysis. Old English enemy is associated with anti-value concepts of mythological, heroic and Christian pictures of the world. The latter ones are prevalent. Inner state of the enemy is marked by negative emotions, a key emotion is fear. Its associative coloring emphasizes its anti-value nature: contextual relations tie fear with concepts of hell, monster, sin. The research concludes that an image of the enemy may be defined as an attempt of Old English mentality to comprehend a hostile world which surrounded ancient people. A complex analysis contributes to providing multi-faceted characteristics of the enemy, reconstruct its axiological highlights and describe a mechanism of their transformation in conceptual space of the enemy.

Keywords: value-based orientations; anti-values; image of an enemy; literary styles; speech genres; concepts; English literature; Old English literature; hostility.

Введение. Изучение ценностного пространства национальной литературы является важным средством выявления аксиологических ориентиров определенной исторической эпохи. В большинстве работ по аксиологии акцент делается на изучении положительных смыслов [Алефиренко 2010; Барышков 2009; Зинченко 2011; Гулыга 2000; Столович 1994 и т. д.]. Нам представляется, что важным аспектом изучения ценностного пространства культуры является также означивание отрицательных ценностей / антиценностей — наименований явлений / феноменов, которые являются неприемлемыми, отвергаемыми, осуждаются обществом и куль-

турой на определенном историческом этапе развития культуры [Байрамова 2011; Вдовиченко 2011; Георгиева 2008; Радбиль 2017; и др.]. Антиценность включена в ценностную систему культуры, располагаясь на ее другом, отрицательном полюсе. Так же, как ценность, она является динамической категорией, способна к процессам эволюции, инволюции и трансформации в различных исторических контекстах и дискурсивных пространствах.

Одной из ключевых отрицательных ценностей древнеанглийской культуры является концепт вражды. Вражда как психосоциальный феномен присуща человеческой природе в целом [Назаретян 2013].

Г. Зиммель определял вражду, наряду с симпатией, как основную форму человеческих отношений [Зиммель 2015: 265]. Это наиболее справедливо для древних культур, в которых взаимоотношения групп почти всегда были враждебны. При этом важным аспектом такой межплеменной вражды было расширение связей: «каждая из групп в целом равнодушна к другой, покуда длится мир, и лишь во время войны они обретают друг для друга активную значимость» [Зиммель 2015: 268].

Концепт вражды осмыслен всесторонним образом в древнеанглийской культуре. Это один из самых номинативно плотных концептов, его ядерная зона конституируется 20 лексемами, каждая из которых репрезентирует определенную грань этого концепта. Спектр этих граней широк и включает в себя:

– эмоционально-чувственное осмысление вражды — акцент на негативных эмоциях злости, гнева и зависти, которые приводят к вражде: *anda, niþ, gnyrnwraacu*;

– временной аспект — акцент на длительности вражды: *sinniþ*;

– качество и степень — акцент на абсолютном отрицательном характере вражды. Имплицитными со-значениями этих лексем являются такие характеристики вражды, как ‘смертельная’, ‘ужасная’: *nearufáh, niðhete, fæhþ, wælniþ*;

– этимологические соотношения с антиценностными смыслами мести (*gnyrnwraacu*), конфликтов (*widerweardnes, unþwære*), отсутствия мира (*unfrið*), предательства (*searuniþ*), преступления (*wroht*), вреда (*teona*), обмана (*inwidda*).

Расширение концептуального поля вражды за счет развития образного и ценностного компонентов концепта происходит во фразеологическом и дискурсивном фонах древнеанглийской культуры.

Одним из поэтических репрезентантов общекультурного концепта вражды является образ врага, который актуализирует второй элемент концептуальной диады «свой — чужой». В древнеанглийской культуре мир «своих» — это разветвленная система кровно-родственных отношений, единоверцев, представленная в литературе образами народного Героя, короля / королевы, воина, Бога, христианских святых, возлюбленной / жены. «Свои» репрезентируют положительные концептуальные смыслы эпохи и воплощают разные стороны героического или христианского идеала. Иноплеменники всегда сохраняли определенную степень «чужести», даже в случае прибытия к дружественному племени для оказания ему помощи («Беовульф»).

Мир «чужих» — это мир враждебных «своим» персонажей, в структуре произведения их можно определить как антагонистов. Несмотря на достаточно широкую разработанность персонажного репертуара сферы «чужих», все они относятся к одному имагологическому типу — образу врага, который является единственным отрицательным образом древнеанглийской литературы.

Целью исследования является выделение уровней и установление специфики репрезентации ценностных и антиценностных смыслов в простран-

стве образа врага как аксиогенного центра поэтической лингвокультуры Британии периода VIII–XI вв.

Ценностная маркированность образа актуализирована номинативными и коннотативными средствами языка. К первому виду относится номинация ценностей через лингвокультурные концепты, которые актуализируют ценности и антиценности национальной культуры, релевантные для развития художественного образа. Ко второму виду относится содержание и характер ассоциативных связей образа. Образ живет в пространстве человеческого сознания, погружаясь в нем в новый контекст, в котором особая роль отводится реорганизирующим картину мира ассоциативным отношениям, по этой причине с лексемой *образ* сочетаются слова эмоционально-оценочной семантики [Арутюнова 1999: 318]. Оценочность / коннотация репрезентирована в языковой ткани образа, прежде всего, в стилистической тональности образа — в выборе определенных средств его актуализации, в ассоциативных и контекстуальных связях репрезентирующих образ лексем.

Методы исследования включают в себя лингвостилистический анализ; сюжетно-мотивный анализ; коммуникативно-прагматический анализ речевых жанров; контекстологический анализ; концептуальный анализ. Совокупной целью применения данных видов анализа является комплексная характеристика образа врага на всем корпусе древнеанглийских поэтических текстов.

Обсуждения и результаты. В структурном отношении образ врага — это гетерогенный образ, он имеет различные персонажные репрезентации в соответствии с жанровыми картинами мира произведений, в которых он актуализирован. В целом можно выделить три жанровых разновидности данного образа:

- враги хтонической природы: драконы, змеи, чудовища. Данный тип врага репрезентирован в жанре героического эпоса («Беовульф») и представлен персонажами Гренделя, его матери, морских чудовищ, огнедышащего дракона. Они соответствуют наиболее древней мифопоэтической картине мира, в рамках которой их символическое значение было связано с темами хаоса и разрушения. Древние чудовища были врагами человечества, обитали в нижнем мире (подземный мир и водная стихия) и переходили эту границу (*mearcstara*), чтобы попасть в мир людей (*middangeard*). Исключение составлял Дракон — собирательный образ мифологического животного, объединявший в себе четыре сферы, которые представляли для древнего человека все мировое пространство: три основных мира (верхний, средний и нижний) и стихию огня. Дракон является самым опасным для Героя, схватка с ним является финальным боем, символизирующим всю квинтэссенцию северной концепции героизма — идею непреклонной воли и исключительного мужества. Герои, как боги, находятся на правой стороне, но эта сторона и терпит поражение. Побеждает сторона Хаоса и Безумия [Толкин 2008: 32–33; Шарикова 2013: 215].

Аксиологическое значение врага — мифологического чудовища распространяется на судьбу всего народа. Для древнего человека такое чудовище символизировало весь мир, настроенный враждебно и

таящий в себе много опасностей, а победа над таким врагом имела значение для всего человечества, она утверждала «веру в то, что человек способен получить желаемое» [Шарикова 2013: 218];

- враги религиозного происхождения: Сатана / дьявол, его слуги, язычники. Этот тип врага представлен в религиозных жанрах: религиозном эпосе (напр., «Андрей», «Юлиана», «Юдифь», «Исход», «Бытие»), религиозной поэзии (напр., «Кит», «Христос и Сатана», «Христос»). Сатана / дьявол и его слуги — падшие ангелы совращают и губят души. Эти персонажи связаны с ветхо- и новозаветной тематикой — идеями предательства, искушения, грехопадения человека. Этот образ максимально раскрыт в жанре религиозного эпоса, где он представляет собой антагониста Бога или христианского святого. Образы врагов — язычников связаны с темами насилия, распутства, жестокости, гонения на христиан. Этот тип врага репрезентирован язычниками Олоферном из поэмы «Юдифь», Хелисием и Африканусом из поэмы «Юлиана», королем Мермедонии из поэмы «Андрей» (последний в конце поэмы, под влиянием святого Андрея, крещением обращается в христианство).

В древнеанглийской поэтической традиции можно наблюдать процесс диффузии первого и второго типов врагов: мифопоэтическая концепция врага явилась основой разработки образа Сатаны. Наиболее иллюстративно данная связь наблюдается в аллегорической поэме «Кит» («The Whale»), в которой трактовка Сатаны интегрирована в канву бесстиария о гигантском ките, заглатывающем души грешников — мореплавателей, отступающих от заповедей Бога. Грешники пропадают в огромной пасти кита, символизирующей ад. Подобный животный образ Сатаны восходит к ранней мифопоэтической картине мира — кит и дракон являются существами с одинаковой семантикой и символическим значением [Проскурин, Проскурина 2017].

Обратный процесс — влияние христианской картины мира на традиционные мифопоэтические образы можно проиллюстрировать диффузией их способов номинации, при которой религиозные концепты являются компонентами кеннингов мифопоэтических чудовищ. Такими компонентами являются понятия греха (*synscaþa*, *sinnum beswenced*, *fyrena hyrde*), ада (*helle hæfton*, *feond on helle*), язычества (*feond hæþene*), Каина (*Cain synne*);

- враги исторического характера: предводители и воины враждебных англосаксам племен, чаще всего невымышленные исторические личности. Этот тип врага репрезентирован в героических песнях и героических элегиях («Битва при Мэлдоне», «Битва при Финнбурге», «Вальдере»).

Изоморфизм аксиологической значимости всех трех типов врага в древнеанглийской поэзии можно определить следующим образом: все они являются антагонистами сюжетного действия и способствуют раскрытию нравственных качеств героев. При этом максимальная степень раскрытия идеала героя достигается при эпическом конфликте с мифологическим врагом — чудовищем, который «коррелирует со всеми возможными отношениями, выражаемыми

образом-символом: «человек — окружающий мир», «человек — ценность», «человек — человек» [Шарикова 2013: 218].

Отрицательная коннотация образа врага актуализируется на всех стилистических уровнях. Прежде всего, мотивно-сюжетная разработка образа: враг является единственным носителем отрицательных сюжетных действий, при этом каждый из типов врага выполняет определенные, только ему присущие, сюжетные функции. Враг — чудовище нападает и уничтожает воинов. Враг — дьявол / Сатана искушает и совращает души. Враг — захватчик нападает на земли англосаксов.

Отрицательная тональность образа репрезентируется обилием тропов негативной коннотации: эпитетов, кеннингов, перифраз. Наиболее частотными качествами, составляющими их денотативную основу, являются следующие:

Жестокость / злость / ярость: *wrað*, *grim*, *stercedferhðe*, *heora hearran*, *gebelgen*, *ferþgrim*, *stiðmod*, *gebolgen*.

Страх / ужас, горе: *gryre*, *brogan*, *atol*, *dreorig*, *sceohmod*

Изгнание, отверженность: *wræc*, *wrecca*, *ondsaca*, *wineleas*

Темнота: *þeostre*, *sweart*, *deorc*

Проклятие: *fæge*, *awyrghda*, *wergan*

Грех: *syn*, *firen*

Спесь, высокомерие: *swiðmod*

Опасность / угроза: *frecen*, *beo*

Преступление: *fah*, *wroht*

Заговор: *searucraeft*, *hycgan*

Ничтожество: *earn*, *earmsceapen*

Безнравственность / распутство: *forhatena*, *unclæne*

Чуждость, неродственность: *uncuþ*, *unmæge*

Обреченность: *fæge*, *forscrifen*

Ненависть: *lað*, *nif*

Причинение вреда: *leodscaþa*

Смерть: *deap*

Ад: *helle*

Язычество: *hæþen*

Чудовище, монстр: *fifel*, *fifelcyn*

Неверие: *wærleas*

Данные отрицательно-оценочные лексические группы конституируют лексический каркас образа. «Сквозными» характеристиками, свойственными всем трем типам врагов, являются семантические сферы 'язычество', 'ад', 'смерть / убийство', 'ужас / страх', 'обреченность', 'ненависть'.

При этом стоит отметить высокую концентрацию негативных характеристик в пределах одного контекста. В частности, пример *him andsweradan atole gastas, swarte and synfulle, susle begnornende* (Christ and Satan 51–52) иллюстрирует сочетание семантических сфер «ужас» (*atol*), «темнота» (*sweart*), «грех» (*synfull*). В следующем примере соотнесены сферы «ненависть» (*wraþ*), «грех» (*firen*, *syn*), «распутство» (*unclæne*), ср.:

Eala, þær we nu magon wraþe firene geseon on ussum sawlum, synna

wunde, mid lichoman leahtra gehygdum, eagam unclæne ingeþoncas! (Christ 1312–1315)

Или, например, в другом контексте соотнесены сферы ‘преступник (sceaðona), ‘дьявол’ (deofol), ‘ненависть’ (dædhata, niþ), ‘неизвестность’ (uncuð), ‘вред’ (hynð), ‘убийство’ (hrafyl), ср.:

... þæt mid Scyldingum sceaðona / ic nat hwylc, deogol
dædhata, deorcum nihtum
eawed þurh egsan uncuðne nið, hynðu ond hrafyl
(Beo 274–277)

Данный стилистический прием, восходящий к архаичной традиции орнаментальности поэтической речи, усугубляет негативную трактовку образа, делая врага носителем многих антиценностных качеств одновременно, которые относятся к различным культурно-хронологическим пространствам. В частности, лексемы ‘адский’ (helle, on helle) ‘грешный’ (syn, firene), ‘языческий’ (hæþen), восходящие к религиозной картине мира, являющиеся частотными при изображении врага-чудовища и врага-захватчика, ср.:

... oððæt an ongan fyrene fremman feond on helle (Beowulf 99–101);
Feallan sceolon hæþene æt hilde
(The Battle of Maldon 54–55).

Частотной характеристикой врагов-чудовищ являются атрибутивные и номинативные сочетания на основе антиаксиологемы ветхозаветного происхождения Cain, вплоть до свернутого сюжета об убийстве Авеля Каином:

... siþðan him scyppend forscriften hæfde in Caines
cynne. þone cwealm gewræc
ece drihten, þæs þe he Abel slog. (Beo 106–107)

Лексема *aglæca* (a monster, fierce combatant [Bosworth & Toller]) обозначает чудовище и восходит к архаичной мифопоэтической картине мира. Враг христианской этимологии Сатана маркируется данной лексемой: ... *sceaðan hwearfedon, earne æglecan, geond þæt atole scref, for ðam anmedlan þe hie ær drugon* (Christ and Satan 72–74). Аллитерация *aglæca* — *atolan* актуализирует архаичную мифопоэтическую семантику врага как чудовища (*aglæca*), вызывающего необъяснимый, иррациональный страх (*atolan*).

Героическая картина мира также отражена в характеристике врагов-чудовищ и врагов христианства. В их стилистической разработке участвуют аксиологемы национальной героики — война, битва (*guþ*), армия (*here*), воин (*rinc*), ср.: *to ðæs þe he on ræste geseah gudwerigne Grendel licgan alдорleasne* (Beo 1585–1587); *Ahlog þa se hererinc, hospwordum spræc ...* (Juliana 189).

Общий коннотативный фон образа отражен в его лингвоперсоналогической характеристике. Доминантными жанрами речевой партии врага являются жанры негативной прагматической направленности: менасив, упрек и приказ. Жанр приказа актуализирован в рамках ветхозаветного сюжета о побуждении Адама и Евы к совершению первородного греха; к выполнению приказов Сатаны и язычников, адресованных святым. Категоричность этих приказов реализуется посредством глаголов долженство-

вания (*sculon, willan*), повелительного наклонения. Высокая степень побудительности может актуализироваться восклицательными предложениями, ср.:

Geswic pisses setles! (Guthlac 278);
Æt pisses ofetes! þonne wurðað þin eagan swa leoht þæt þu meahst swa wide ofer woruld ealle geseon siððan ...
(Genesis 564–566);
Nu þu in helle scealt deope gedufan ...
(Guthlac 582–589).

Менасив актуализирован в речи врага христианства как наказание за непослушание. Святому Гутлаку Сатана угрожает адом, голодом и дикими зверями; Юлиане отец угрожает пытками и страданиями за ее неповиновение и нежелание выйти замуж за язычника Элисия. Угроза реализуется преимущественно в рамках условного наклонения (*gif*) и представляет собой развернутое описание испытаний, которые придется преодолеть святым, если они не повинуются. При описании этих испытаний преобладают оценочные лексемы, которые представляют собой традиционные библейские наказания: голод и жажда (*hungor ond þurst*), ад (*helle*), смерть от диких животных (*þurh deora gripe deape .., wilde deor*), смертельные мучения (*witebroga*):

þe þa lean sceolan wiþerhyccendre, *witebrogan*,
æfter weorþan, butan þu ær wiþ hi gefingige ...
(Juliana 195–200)
Ne þec mon hider mose feded; beoð þe *hungor ond þurst*
hearde gewinnan,
gif þu gewitest swa wilde deor ana from eþele.
(Guthlac 274–277)

Одним из доминантных жанров речевого портрета врага христианства является обвинение / упрек. Адресатом обвинения являются святые (святой Гутлак, святая Юлиана), христиане, сам Сатана. Обвинение нередко актуализируется в жанровом синтезе — например, с угрозой. Многие случаи актуализации обвинения представляют собой развернутые сценарии, их хронотопом является настоящее (обвинения христиан в неискренности веры; обвинение Юлианы в непокорности) и прошлое (обвинение Сатаны в восстании против Бога).

Склонность врага — Сатаны к психологической рефлексии отражена в жанре жалобы. Содержательно жалоба представляет собой рефлексии на развернутый ветхозаветный сюжет изгнания из рая, она проникнута эмоционально окрашенной тональностью и реализуется в виде противопоставления «до — после»: мир рая, отмеченный любовью Бога (*dryhtene deore*), противопоставлен аду как бездне (*neowlan grund*), лишенной славы (*ne worulde dream*), пиров (*wloncra winsele*), радости (*ne ængla ðreat*).

Прагматический посыл жалобы во многом определяется желанием средневековых авторов показать изнутри весь ужас ада и его обитателей. Вероятно, одно из жанровых заданий христианских поэм можно определить как дидактическое: на примере врагов христианской церкви, через описания ужасов нижнего мира и страданий его обитателей раннесреднеанглийские клирики стремились объяс-

нить и привить публике христианские каноны послушания и безгрешия:

Forþan sceal gehycgan hæleða æghwylc þæt he ne abælige bearn waldendes.

Læte him to bysne hu þa blacan feond for oferhygdum ealle forwurdon. (Christ and Satan 193–196)

(Therefore must every human think how not to provoke the Child of the Wielder. Let him take as an example how the dark fiends were entirely overcome for their over-pride)

Подобный дидактический посыл эксплицирован жанром автоприговора, его содержательная особенность заключается в определении врагами наказания за свои деяния и согласия с ним. На языковом уровне этот жанр маркирован оценочными лексемами, экспрессивным синтаксисом (напр., анафорическими модальными и восклицательными конструкциями):

Nu is gesene þæt we syngodon uppe on earde. *Sceolon* nu æfre þæs

dreogan domlease gewinn drihtnes mihtum. *Hwæt*, we in wuldres wlite wunian *moston*

þær we halgan gode heran woldon, and him sang ymb seld secgan *sceoldon*

þusendmælum. Ða we þær wæron, *wunodon* on wynnum, geherdon *wuldres sweg*,

beman stefne.

(Christ and Satan 228–236)

"Eala drihtenes brym! Eala duguda helm!

Eala meotodes miht! Eala middaneard! Eala dæg leohta!

Eala dream godes!

Eala engla þreat! Eala upheofen!

(Christ and Satan 163–166)

Лингвистической доминантой этого речевого жанра является высокая концентрация христианских аксиологем: номинации Бога (*Dryhten*, *duguda helm*, *Meotod*, *God*), рая (*upheofen*, *heofon*), божественной славы (*drihtenes brym*), англов (*engla þreat*), вечности (*ece*), света (*beorht* / *byrht*). Анафора восклицательных междометий (напр., 'eala' (alas! Oh!)) повышает эмоциональность речи Сатаны и вписывают ее в стилистические каноны героической поэзии (рекуррентным героическим восклицанием было междометие *Hwæt!* (What! ah!)).

Аксиологическое пространство культуры наиболее иллюстративно представлено в концептуальном слое образа. Наиболее значимые для образа концептуальные смыслы репрезентированы в ядерной зоне концептуального пространства образа — в концептах, отраженных в его прямых номинациях (именах). В ней нашли отражение концепты, восходящие к ценностным картинам мира:

– **христианства**. Христианство представлено ветхозаветными именами, которые соотнесены как с отрицательными, так и с положительными ценностями. Отрицательные ценности представлены в именах Сатаны, который имеет этимологические связи с концептами клеветы / обвинения [Зонди 2013: 22]. Еще одной версией трактовки этого имени является значение «гневный»: в частности, Л. Зонди считает, что имя трактуется как 'ненавидящий', «ибо он ненавидел и своих сестер, и материнское лоно, из которого он вышел, и поэтому и назвал его Адам Каинном» [Зонди 2013: 23–24].

С положительными ценностями соотнесено имя Элисеуса, отрицательного персонажа из поэмы «Юлиана». Это имя происходит от древнееврейского имени Элиша и означает 'Бог – спасение';

– **англосаксонские номинации германской этимологии**. Имя чудовища Гренделя восходит к древнеанглийской лексеме *grindan* [Hill 2002: 139]: *to grind*, *grind together*, *rub*, *rub together* [Bosworth & Toller] — размалывать, крушить. Таким образом, концепт 'насилие' / 'смерть' входит в ядерную зону образа врага;

– **скандинавские имена, восходящие к эпохе вторжения викингов**. Единственным названным по имени является фризский король Финн из «Битвы при Финнсбурге». Его имя происходит от древнескандинавского слова 'finnr' — «лопаль, лапландец, представитель народа саами», которое связано с названием одного из племен викингов. Концепт 'викинг' также является конституентом ядерной зоны образа врага.

Соответственно, наиболее значимыми для образа врага являются ценностный концепт Бога и антиценностные концепты клеветы, ненависти и викинга.

Концепты околоядерной зоны детализируют систему антиценностей, связанных с образом врага. Многие из них восходят к различным картинам мира: мифопоэтической, героической и христианской. Наиболее номинативно плотными являются концепты злости (*fah*, *gealgmod*, *stipmóða*, *scinsceaþa*, *hygewælm*, *grama*, *gym*), дракона (*wyrm*, *nædre*, *hringboga*, *draca*, *ligdraca*, *wid-floga*), убийства (*bona*, *wælgæst*, *ondwis*, *ferhþbana*, *cwealmes wyrhta*), вреда (*sceaþa*, *hearm-sceaþa*, *wamm-sceaþa*, *mansceaða*); концепты ненависти (*nip gæst*, *lād-gewinna*, *teonhete*), страха / ужаса (*atol*, *gryre-gæst*, *gryrefah*, *egsan geaclad*), моря (*brimlipende*, *brimman*, *sæman*, *flota*, *brimwylf*), преступления (*man*, *firen*, *firendæd*, *firenfull*), греха (*unclæne*, *syn*, *synsceaþa*, *synnig synn*, *synwæacu*), ада (*helldeófol*, *hellegast*, *helle-sceaþa*), изгнания (*angenga*, *wrecca*, *wræclast*), чудовища (*æglæca*, *eoten*).

Враг актуализируется в древнеанглийской литературе с различных сторон, что обусловлено синтезом картин мира, культурных и сюжетных сценариев развития образа. К последним относятся модели мотивно-сюжетной разработки образа, которые обуславливают особенности не прямых номинаций врага. Бывают такие случаи, что один и тот же концепт номинирует два противоположных по аксиологической маркированности образа. Например, концепт «судья» (*dema*, *gerefa*) является типичным репрезентантом образа Бога в англосаксонской культуре. В этом случае ассоциативный слой концепта связывает его с ключевыми аксиологемами раннехристианской культуры — слава, благословение, доброта, вера, защита:

Ne wolde þæt *wuldres dema* geðafian, *þrymmes* hyrde,
ac he him þæs ðinges gestyrde,
dryhten, *dugeða waldend*.

(Judith 59–61)

Hi ða se hehsta *dema* ædre mid elne onbryrde, swa he deð anra gehwylcne
herbuendra þe hyne him to *helpe* seceð mid *ræde* ond mid *rihte geleafan*.

(Judith 94–97)

Ealra *démena* ðam *gedéfestan*...
(The Holy Gospels 350)

В образе врага данный концепт обусловлен сюжетной ролью врага-язычника: склоняющий Юлиану к браку Элисеус вершит суд над непослушной невестой, приговаривая ее к смерти. Ассоциативный слой концепта «судья» в образе врага погружает его в иное ценностно-коннотативное пространство, связывая с концептами жестокости (*gealgmod*, *hrehoh*, *hygegrim*), обреченности (*domsetle*), язычества (*hæpen*), обвинения / проклятия (*talan*), зверя / чудовища (*wilde deor*), убийства (*bineotan*, *sweordbite*):

ða se *gerefa* het, *gealgmod* guma, *Iulianan*
of þam engan hofe ut *gelædan* on hyge halge *hæpnum* to
spræce
to his *domsetle*.

(Juliana 530–534)

Þa se *dema* het *aswebban sorgcearig* þurh *sweordbite*
on hyge halge, *heafde bineotan* *Criste* *gecorene*.

(Juliana 602–605)

Как и в случае с другими образами, наблюдается высокая плотность концептуальных характеристик врага в рамках одного микроконтекста, при котором происходит сопряжение нескольких концептуальных областей. Эти концептуальные области репрезентируют антиценностное пространство древнеанглийской культуры. Например, в следующем примере контекстуальная валентность непрямых номинаций врага эксплицирует связь концептов 'грех' (*synsceaþa*), 'победа' (*sigor*), 'рок' (*dom*), 'мечь' (*wræccan*), 'гнев' (*tor*), 'безжалостность' (*stip*), 'убийство' (*slean*):

Þa he *gebolgen* *wearð*, *besloh synsceaþan* *sigore* and
gewealde,
dome and *dugeðe*, and *dreame* *benam* his *feond*, *frido*
and *gefean* *ealle*,
torhte *tire*, and his *tor* *gewræc* on *gesacum* *swide* *selfes*
mihtum
strengum stiepe.

(Genesis 54–60)

В речевом портрете концентрация антиаксиологом разворачивается в референции к человеку, Сатане и аду как месту, куда враги христианства были посланы Богом. Сатана оценивается в антиценностных категориях одним из его слуг, посланных разубедить святую Юлиану в христианской вере и обратить в слугу Сатаны (Juliana 328–337). При этом сам Сатана концептуализируется через понятия страха (*egesful ealdor*), жестокости (*ne biþ us frea milde*), греха (*synna fruma*), зла (*yfel*), насилия (*bracu*, *swingan*, *sarslege*), огня (*bælwylme*).

Люди концептуализируются Сатаной через понятия гордыни и высокомерия (*oferhygd*), жадности (*ne þec mon hider mose feded; hungor ond þurst*), глупости (*dol*), плотских желаний (*lichama*), неискренности (*mipan*, *dagle*).

Еще одной доминантной концептуальной темой является тема греха / преступления, которые Сатана и слуги Сатаны совершают против истинных

христиан (*soðfæst*). Эта группа является номинативно плотной и частотность репрезентирующих ее лексем в речевой партии образа очень высока. Она включает компоненты «сворачивание» (*oncirran*, *ahwyrfan from halor*, *mirrelse*), «обман» (*misgedwild*), «несчастье» (*eadgiefe anforlæton*), «жестокость» (*grimra geþonca*), «ересь / заблуждение» (*dyrnra gedwilda*, *gedwolen*), «насилие» (*fotum afyllan*, *breodwian*, *tregian*, *tirgan*, *toberan*, *blodgian*), «вожделение» (*modes gælsan*, *lust*, *georn*), «плотские желания» (*lichoman*), «вражда» (*fæhp*), «братоубийство» (*broðorcwealm*), «плод» (*ofet*, *wæstm*).

В тематической группе «деяния врага» доминируют концепты:

- насилия: *scufan*, *besmitan*, *tucian*, *bregdan*, *gefeormian*, *sleán*, *swelgan*
- мучения: *þrowian*, *swencan*, *torncwide*
- казни: *aswebban*, *sweordbite*, *heafde bineotan*, *sweordslege*
- ссоры / мятежа: *gewin*, *wrohte onsteallan*
- ярости / неистовства: *teran*, *grennian*, *gristbitian*, *gewite swa wilde deor*
- битвы / схватки: *færgripe*, *hradian*, *grap*, *fyrðhom*, *feng*, *guð*, *wælstow*
- лжи / обмана: *lyge*
- распутства: *styrman*, *gylian*, *hlynian*, *dynian*, *hlydan*, *drencan*, *wine*, *oferdrencen*
- угрозы: *sarstæf*, *sægen*, *gehatan*
- убийства: *ofslean*, *cwellan*
- искушения / соблазнения: *forlacan*, *laðan onfeng*

Описание эмоций, чувств, рефлексии персонажей на сюжетные события и действия является характеристикой внутреннего мира врага. Анализ примеров позволяет сделать следующие выводы. Враг испытывает преимущественно отрицательные эмоции. Самым частотным чувством врага является чувство страха. Этот вид страха не является положительным страхом — богобоязнь. Враг испытывает отрицательно маркированные виды страха: от обитания в аду, страх поражения более сильным соперником, страх от совершенного им злодеяния. Ассоциативный фон данного концепта подчеркивает его антиценностную природу: контекстуальные отношения связывают страх, который испытывает враг, с концептами ада, чудовища, греха, моря (репрезентирует идею побега по морю после совершенного злодеяния).

Единственным положительным чувством, которое испытывает враг, является чувство счастья. Концепт счастья наделен христианскими смыслами — падшие ангелы испытывают счастье от встречи с Богом, а несчастье для Сатаны трактуется христианскими клириками как обреченность жить в аду, невозможность снова увидеть лицо Бога:

Blis *wearð monnum* þa hi *hælendes* *heafod* *gesawon*.
(Christ and Satan 380–381)

Все эмотивы в образе врага раскрываются на фоне отрицательных концептов, которые образуют референциальную основу испытываемых врагом эмоций. Это концепты ада, дьявола, греха, насилия, смерти, ужаса, проклятия.

Выводы. Анализ образа врага позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, враг репрезентирован с различных сторон и в различных типовых манифестациях: враг-чудовище, враг христианства, враг-захватчик. Стилистическая разработка образа отличается тщательной проработкой: ее денотативной основой являются более двадцати характерологических особенностей врагов, описывающих их внутренние качества и внешние деяния. На концептуальном уровне данная тенденция находит дальнейшее воплощение: концептуализация врага с точки зрения «внутреннего» и «внешнего» человека происходит на всех уровнях имагологического контекста. Это позволяет сделать вывод о детальности проработки образа, о стремлении архаичного мышления максимально объяснить и познать сферу непонятого / незнакомого, «чужого». Образ врага более интериоризован, его основными качествами являются злость, жестокость, ненависть, гордыня, распутство — они репрезентированы на всех уровнях анализа образа и структуры имагологического контекста.

Во-вторых, все характеристики и концептуальные доминанты образа представляют собой антиценности данного периода. Некоторые аксиологемы героической эпохи (например, гордость) репрезентированы в образе врага как антиаксиологемы (гордыня как основа конкуренции с Богом) и разворачиваются в ином ассоциативном контексте. В целом можно отметить широкую палитру репрезентирующих врага концептуальных областей, что обусловлено рядом факторов. Сплав мифопоэтической, героической, христианской картин мира обуславливает не просто синтез восходящих к ним ценностей, но их диффузию в имагологическом пространстве. При этом наиболее значительным оказывается влияние христианской картины мира: христианские антиаксиологемы доминируют при репрезентации врага, в том числе врага — мифологического чудовища и врага — викинга.

В-третьих, в осмыслении врага очень сильна чувственная составляющая и иррациональный первобытный страх перед враждебностью окружающего мира. Наиболее рекуррентными и номинативно плотными являются концепты злости, ненависти, страха / ужаса. Враг — это порождение эмоции страха. Антиценностный и деструктивный характер этого страха подчеркнут ассоциативными контекстуальными связями с концептами чудовища, убийства, греха. Враг лежит за пределами понимания древнего человека, а его образ представлен в единственной перспективе — антиценностной.

ЛИТЕРАТУРА

- Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — М.: Языки русской культуры, 1999. — 896 с.
- Барышков В. П. Аксиология: учебное пособие. — Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. — 65 с.
- Байрамова Л. К. Аксиологический фразеологический словарь русского языка. Словарь ценностей и антиценностей. — Казань: Центр Инновационных Технологий, 2011. — 360 с.
- Вдовиченко Л. В. «Порядок» и «Беспорядок» как ценность и антиценность в политическом дискурсе России и США // Политическая лингвистика. — 2010. — Вып. 3. — С. 57-61.

Георгиева О. Н. Ценности и «антиценности» французской и русской лингвокультур как базовые единицы аксиологической картины мира [Электронный ресурс] // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. — 2008. — № 2 (8) — С. 126–130. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/tsennosti-i-antitsennosti-frantsuzskoy-i-russkoy-lingvokultur-kak-bazovye-edinitsy-aksiologicheskoy-kartiny-mira>

Гулыга А. В. Эстетика в свете аксиологии. Пятьдесят лет на Волхонке. — СПб.: Алетейя, 2000. — 447 с.

Гримм Я. Немецкая мифология. Глава XXXIII. Дьявол [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://folk.phil.vsu.ru/publ/sborniki/afsb9_nesterova.pdf (дата обращения: 02.09.2018).

Зиммель Г. Избранное: Проблемы социологии. — СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2015. — 416 с.

Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания // Вопросы философии. — 2011. — № 8. — С. 85–98.

Зонди Л. Каин. Образы зла. — Литагент «Когито-Центр», 2013. — 158 с.

Мельникова Е. А. Меч и лира. — М.: Мысль, 1987. — 203 с.

Назаретян А. П. Антропология насилия и культура самоорганизации: Очерки по эволюционно-исторической психологии. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 256 с.

Проскурин С. Г., Проскурина А. В. Культурные трансферы и тексты. — Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 2017. — 176 с.

Радбиль Т. Б. Язык и мир: Парадоксы взаимоотражения. — М.: Языки славянской культуры, 2017. — 592 с.

Столович Л. Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии. — М.: «Республика», 1994. — 464 с.

Толкин Дж. Р. Р. Чудовища и критики. — Москва: АСТ, 2008. — 413 с.

Шарикова Л. А. Гетерогенность образа-символа дракона в германском мифомире // Сибирский филологический журнал. — 2013. — № 1. — С. 212–219.

Bosworth J., Toller T. N. Anglo-Saxon Dictionary. — Oxford, 1882–1898. — 1100 p.

REFERENCES

- Arutyunova N. D. Yazyk i mir cheloveka. — M.: Yazyki russkoy kul'tury, 1999. — 896 s.
- Baryshkov V. P. Aksiologiya: uchebnoe posobie. — Saratov: Izdatel'skiy tsentr «Nauka», 2009. — 65 s.
- Bayramova L. K. Aksiologicheskij frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Slovar' tsennostey i antitsennostey. — Kazan': Tsentr Innovatsionnykh Tekhnologiy, 2011. — 360 s.
- Vdovichenko L. V. «Poryadok» i «Besporyadok» kak tsennost' i antitsennost' v politicheskom diskurse Rossii i SShA // Politicheskaya lingvistika. — 2010. — Vyp. 3. — S. 57-61.
- Georgieva O. N. Tsennosti i «antitsennosti» frantsuzskoy i russkoy lingvokul'tur kak bazovye edinitsy aksiologicheskoy kartiny mira [Elektronnyy resurs] // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2, Yazykoznanie. — 2008. — № 2 (8) — S. 126–130. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/tsennosti-i-antitsennosti-frantsuzskoy-i-russkoy-lingvokultur-kak-bazovye-edinitsy-aksiologicheskoy-kartiny-mira>
- Gulyga A. V. Estetika v svete aksiologii. Pyat'desyat let na Volkhonke. — SPb.: Aleteyia, 2000. — 447 s.
- Grimm Ya. Nemetskaya mifologiya. Glava XXXIII. D'yavol [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://folk.phil.vsu.ru/publ/sborniki/afsb9_nesterova.pdf (data obrashcheniya: 02.09.2018).
- Zimmel' G. Izbrannoe: Problemy sotsiologii. — SPb.: Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2015. — 416 s.

Zinchenko V. P. Tsennosti v strukture soznaniya // Voprosy filosofii. — 2011. — № 8. — S. 85–98.

Zondi L. Kain. Obrazy zla. — Litagent «Kogito-Tsentr», 2013. — 158 s.

Mel'nikova E. A. Mech i lira. — M.: Mysl', 1987. — 203 s.

Nazaretyan A. P. Antropologiya nasiliya i kul'tura samoorganizatsii: Ocherki po evolyutsionno-istoricheskoy psikhologii. — M.: Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2012. — 256 s.

Proskurin S. G., Proskurina A. V. Kul'turnye transfery i teksty. — Novosibirsk: Izd-vo Novosib. gos. un-t, 2017. — 176 s.

Radbil' T. B. Yazyk i mir: Paradoksy vzaimootrazheniya. — M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2017. — 592 s.

Stolovich L. N. Krasota. Dobro. Istina: Ocherk istorii esteticeskoy aksiologii. — M.: «Respublika», 1994. — 464 s.

Tolkin Dzh. R. R. Chudovishcha i kritiki. — Moskva: AST, 2008. — 413 s.

Sharikova L. A. Geterogennost' obraza-simvola drakona v germanskom mifomire // Sibirskiy filologicheskiy zhurnal. — 2013. — № 1. — S. 212–219.

Bosworth J., Toller T. N. Anglo-Saxon Dictionary. — Oxford, 1882–1898. — 1100 p.

Информация об авторе

Ольга Витальевна Томберг — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург).

Адрес: 620000, Россия, г. Екатеринбург, пр. Ленина, д. 51.

E-mail: olgatomborg@yandex.ru.

About the author

Olga Vitalyevna Tomberg — Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg).

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 811.161.1(091)
ББК Ш141.12-03

ГСНТИ 16.21.33

Код ВАК 10.02.01

N. B. Kardanova
Genoa, Italy

The Destiny of a Venetian Craftsman in Peter the Great's Russia and the Destiny of a Genre: the Tsar's Gramota for Safe Conduct in the Context of Diplomatic Correspondance between Russia and the Republic of Venice

Abstract. This article examines the genre of the imperial gramota for safe conduct, which initially appears peripheral in the sphere of diplomatic correspondence due to its modest function, i.e. introducing the bearer of the document, explaining the reasons for his journey, and ensuring his safe passage through both Russian territory (in this case, the documents are internal mandates) and foreign states (here we are dealing with petitions to foreign authorities). Despite the willingness of Venetian authorities to assist Peter I in his shipbuilding projects in Voronezh, it was not easy for them to persuade their subjects to travel to distant Russia. Nonetheless, a number of craftsmen were engaged. At the completion of their work in Russia, however, they were not immediately released and their delayed return became a matter of national importance. Peter I himself wrote twice to the doge explaining why he had detained the craftsmen and then sent them back to Venice in a series of groups. For each of these groups traveling home, a gramota for safe-conduct was issued. Our analysis of these texts suggests that the genre of the safe-conduct contains changes in epistolary etiquette, analogous to those observable in Peter's petitions to Venetian authorities. In pre-Petrine diplomatic etiquette, the independent diplomatic status of the Russian tsars had allowed them to define its rules for themselves; this was now replaced by new norms that more closely resembled those of European usage. In this way, tsarist gramoty reflected the worldview of Russia's first emperor, his peculiar vision of Russian foreign policy. The office of foreign affairs (российское внешнеполитическое ведомство), which had become an important cultural center during the reign of Peter's father (when the tsar would indicate a gramota's contents and approve its final form), became under Peter laboratory where the norms of this new Russian epistolary etiquette were worked out.

Keywords: diplomatic correspondence; written permission to travel; diplomatic etiquette; Russian; history of the Russian language.

Н. Б. Карданова
Генуя, Италия

Le destin d'un constructeur naval vénitien en russie de pierre le grand et le destin d'un genre: la lettre d'accompagnement du tsar dans le contexte de la correspondance diplomatique entre la russie et la république de venise

Аннотация. В статье предпринимается попытка рассмотреть жанр царской проезжей грамоты, на первый взгляд, находящийся на периферии дипломатической переписки в силу своей скромной функции — представить предъявителя документа, объяснив причину его выезда из России, и обеспечить проезд по территории России (в этом случае речь идет о внутреннем распоряжении царским властям) и иностранных государств (здесь мы имеем дело с ходатайством перед иностранными властями).

Несмотря на готовность венецианских властей помочь, уговорить подданных Венецианской республики отправиться в далекую Россию оказалось непросто. Их отъезд в Венецию по завершении работы стал делом государственной важности: Петр дважды писал дожу о том, почему ему пришлось задержать сначала всех мастеров и отправлять назад группами. Для каждой группы мастеров (всего их было три) была составлена проезжая грамота. Анализ этих текстов свидетельствует о том, что в жанре проезжей грамоты происходят изменения эпистолярного этикета, аналогичные тем, что наблюдаются в ходатайствах Петра I перед венецианскими властями.

На смену допетровскому дипломатическому этикету (независимый дипломатический статус русских царей позволял им самим определять его правила) приходят новые нормы, приближающиеся к этикету европейского адресата. Таким образом, царская грамота отразила мировоззренческие установки первого русского императора, его видение внешней политики России. В свою очередь, российское внешнеполитическое ведомство, еще при отце Петра I ставшее важным центром культуры (текст грамоты оформляется здесь по содержанию, заданному царем, и одобряется последним), при Петре выступает в роли своего рода лаборатории, где вырабатываются нормы нового русского эпистолярного этикета.

Ключевые слова: дипломатическая переписка; проезжие грамоты; дипломатический этикет; русский язык; история русского языка.

Aux XVII-XVIII siècles en Russie la lettre d'accompagnement (projezzaja gramota, projezzaja gramota) est un document qui permet aux marchands russes de voyager pour affaires à l'étranger: les autorités locales sont obligées à la délivrer parce qu'en cas de retard les marchands perdent de l'argent [ПСЗРИ 1830, I: 8]. En même temps, la lettre d'accompagnement représente l'autorisation de quitter le pays: en la demandant aux autorités, les marchands les mettent au

courant de leur intention de partir à l'étranger [Ibid.]. C'est donc le mode de garantir la sécurité nationale.

Pour les envoyés diplomatiques russes et étrangers la lettre d'accompagnement normalement est préparée au futur Ministère des affaires étrangères (Посольский приказ, Posolskij prikaz, Bureau ou Département des Ambassadeurs, transformé en 1720 par Pierre le Grand en Collège des affaires étrangères Коллегия иностранных дел, Kollegija inostrannyh del; la Chancellerie des affaires étrangères du tsar l'accompagne toujours),

comme toute la correspondance diplomatique du tsar, par ses employés tandis que l'auteur officiel de ce document est le tsar. La tradition d'écrire les lettres au nom du tsar à un destinataire étranger en concordant le contenu avec le tsar et ses bojare, décrite par Grigorij Kotosichin [Котошихин 2000: 45–46], un employé au Posolskij prikaz à l'époque de tsar Alexej Michajlovich, se conserve à l'époque de Pierre le Grand et en 1720 devient une loi [ПСЗРИ 1830, VI: 130]. En rédigeant une lettre on respecte la hiérarchie diplomatique européenne comme on la voit et conçoit en Russie: les tsars ne sont couronnés ni par l'Empereur du Sacre Empire Romain, ni par les papes, et les tsars sont libres d'établir leur étiquette diplomatique qui affirme leur très haut statut diplomatique et leur donne le droit à leur propre gentillesse et politesse diplomatique [Александренко 1894: 6–7].

C'est ce statut-là qui détermine la structure de la lettre du tsar (sa structure: invocation, intitulation, salutation, protocole final: la date et le lieu), sa décoration solennelle (le coûteux papier d'Alexandrie, l'encre d'or, l'ornementation, etc) et le choix des expressions d'étiquette. Par exemple, dans une lettre de requête les tsars Petr et Ivan Alexeevitchi (futur Pierre le Grand et son demi-frère) ne "demandent" pas d'être aidés, ils le «désirent gentiment», «прилежно желаем» (sous la régence de zarevna Sofja, la régente Sophie, cette lettre du 13 février 1688 (ASV. Collegio. Lettere principii, F. 13, № 66) [ПДС 1871, X: 1312–1314] est rédigée au Posolskij prikaz probablement par son favoris Vassili Golitsyne, responsable des affaires étrangères, éduqué à l'euro péenne).

La description d'une lettre d'accompagnement (nous ne disposons pas d'originaux) écrite dans cette période de temps et destinée aux autorités étrangères, confirme que sa décoration est celle des autres lettres des tsars à Venise tandis que la façon de saluer (благоволение и милость нашего Цар. Вел-ва и всякое благо объявляем, nous annonçons la bienveillance et la grâce de Notre Majesté [Ibid.: 1319–1320] indique que le tsar s'adresse gentiment à tous, y compris ceux qui ont le statut inférieur. Il présente la personne qui doit traverser des pays étrangers et donne un ordre en forme d'impératif, d'ordonner (велеть) de faire passer la personne qui présente sa lettre d'accompagnement et de l'aider au cas il en aurait besoin et promet de rendre la pareille à leurs sujets s'il devaient en avoir besoin sur le territoire de la Russie. Si la lettre d'accompagnement est adressée aux autorités russes, sa structure est limitée à la présentation et à l'ordre de garantir le passage et l'aide. La structure de la lettre d'accompagnement dépend donc du destinataire et on peut même parler de deux genres: une lettre diplomatique spéciale dans le premier cas et d'un ordre dans le second. En tout cas, la forme impérative de l'ordre affirme l'autorité du tsar soit au niveau diplomatique (et c'est ainsi qu'on obtient la possibilité de passage), soit au niveau national.

La personnalité de Pierre le Grand [Богословский 2001: 429–462; Сивков 1912: 34–57], sa vision du futur géopolitique de la Russie, ses décisions politiques et sa volonté imposent de nouvelles coutumes à l'euro péenne, le changement de l'étiquette, y compris celle épistolaire [Полонский 2011: 75–93; Benacchio

1984; (Benacchio 1985: 61–78; Hennings 2016; Cepreev 1971, 1978] et Posolskij prikaz y joue le rôle principale. Comme modèle le tsar propose les lettres des princes allemands écrites en diverses occasions qui se trouvent dans un recueil "Приклады, како пишутся комплементы разные" («**Modèles** pour formuler toutes sortes de compliments»), une espèce du savoir-faire épistolaire [Приклады 1712]. Sur l'ordre du tsar le vice-chancelier Chafirove qui s'occupe des affaires étrangères en prépare la traduction en allemand dans le Posolskij prikaz en 1708 et le livre est publié avant le fameux manuel d'étiquette et d'enseignement moral à la jeunesse «L'honnête miroir de la jeunesse», «Юности честное зеркало» traduit probablement de l'allemand. L'influence du livre «Modèles» est perceptible dans les lettres diplomatiques de Pierre le Grand (et celles de ses successeurs) où se forme la nouvelle étiquette. Les employés de Posolskij prikaz qui ont l'expérience du travail avec la correspondance diplomatique européenne savent proposer des modèles nouveaux en interprétant toujours correctement l'intention diplomatique et politique du tsar et en la réalisant. Le principe qui détermine la sélection des moyens lexicaux change et s'approche de celui du destinataire étranger européen: ce n'est plus l'intention de démontrer le haut statut diplomatique du tsar et sa gentillesse, c'est l'intention de parler avec l'interlocuteur sa langue de politesse, pas celle réservée au seul tsar [Карданова 2013: 386]. Ça ne compromet pas le statut diplomatique du tsar qui reste très élevé et qui trouve toujours son expression dans la forme visuelle et dans la structure des lettres de Pierre le Grand aux doges de Venise qui ont la même décoration et la même structure que les lettres de son père.

L'évolution est évidente dans les lettres de requête où Pierre le Grand demande l'aide aux doges de Venise sans le cacher: au Posolskij prikaz on trouve de nouveaux clichés, par exemple, любительно просим (nous demandons bienveillamment), qui appartiennent à la nouvelle étiquette (épistolaire) de la lettre diplomatique du tsar. Avant ce n'était possible que dans une lettre de Golitsyne à son collègue, chancelier du Sacre Empire Romain: «прилежно ... прошу» — «je ... demande gentiment» [ПДС X: 1365].

Il faut noter que cette évolution est observée dans les lettres d'un genre particulier: il s'agit d'une nécessité vraie dans les champs très importants pour la politique du tsar (la flotte et la politique étrangère), il s'adresse à un interlocuteur diplomatique (le doge et le Sénat de Venise) duquel il attend la réponse à sa demande. La lettre de requête est un genre tout à fait différent de la lettre d'accompagnement dont le destinataire est supposé (ce sont toutes les autorités étrangères des pays que l'itinéraire peut prévoir) avoir peut-être le statut diplomatique plus bas de celui du tsar. Le genre de la lettre d'accompagnement est défini par les employés de Posolskij prikaz comme проезжая грамота (proezžaja gramota, lettre de passage: le nom грамота, gramota, d'origine grecque, est réservé pour indiquer les lettres du tsar et y est utilisé), comme проезжей лист (proezžej list, lettre de passage, avec le nom лист, "lettre", du style neutre), et comme пас (RGADA, Snošenija Rossii s Veneciej, F. 41, 1714, № 2, f. 1 r.), пасец (Ibid. Snošenija Rossii s Veneciej, F. 41, 1714, N.

2, F. 2 r.), ou паспорт (Ibid. *Snošenija Rossii s Veneciej*, F. 41, 1712, № 5. F. 4 v.: passe, passes ou pašport, document de passage, “passeport”. On ne peut pas quand même considérer la lettre d’accompagnement du tsar comme un passeport d’aujourd’hui avec la requête de visa: elle reste une lettre diplomatique.

Cet article se propose d’établir si nos observations sur l’évolution de l’étiquette épistolaire dans les lettres de requête de Pierre le Grand sont pertinentes pour ses lettres d’accompagnement, écrites dans les années 1698–1714 et liées à l’engagement des spécialistes étrangers au service du tsar durant la période de la construction de la flotte russe [Елагин 1864] et s’il est possible parler de l’expansion de l’étiquette de la lettre de requête sur les autres genres et de la formation d’une étiquette au sens propre du terme.

Pierre le Grand demande au doge de Venise de lui envoyer des gens experts en construction de navires en 1696 quand la Russie et la République de Venise font ensemble part de l’alliance antiturque, précisément durant la seconde campagne d’Asov. Tandis que les troupes russes assiègent cette forteresse des tatars de Crimée (vassals de l’Empire Ottoman), le tsar promet dans sa lettre au doge la protection à ceux qui verront en Russie, la possibilité de bien gagner et de rentrer à Venise après avoir fini les travaux [ASV. Collegio. Lettere principi. F. 13, № 43; ПДС 1867, VII: 1081–1084; Письма и бумаги 1887: 82–85]. Cette lettre datée de 11 juillet 1696 le tsar l’envoie à Kozma Nefimov qui se trouve à Vienne où il doit préparer le nouveau accord antiosman et où il se rencontre souvent avec l’ambassadeur de Venise, Carlo Ruzzini. Soit Ruzzini, soit doge de Venise assurent le tsar de faire tout ce qu’il peuvent, mais la recherche des vénitiens prêts à partir pour la Russie est très difficile: ils se refusent d’y aller. La peur des vénitiens (celle de ne pas retourner de la Russie et celle de n’être pas bien payés) semble un obstacle insurmontable. Comme les autorités de Venise ne peuvent pas forcer les citoyens de la République, à l’ambassadeur russe ne reste que chercher de les convaincre avec ses promesses et ses lettres de garantie. À la fin il y réussit et les vénitiens dont le tsar a un besoin urgent partent de Vienne avec la lettre de garantie [ПДС 1867, VIII: 358–359] et la lettre d’accompagnement [Ibid.: 359–360] préparées par Nefimov. Dans cette dernière lettre que Nefimov définit comme une lettre (лист), il salue les autorités de la Pologne et de la Lituanie (при поздравлении и всяких счастливых, приятных, любительных случаях повольные службы с предложением таковым), raconte que les vénitiens sont envoyés par le doge en Russie pour les communs intérêts chrétiens et antiosmans (Понеже для общаго всего христианства пользы и для наивыщаго на неприятелей креста Христова воинских промыслов, послали к В. Г-рю, к Е. Цар. Вел-ву, светлейшая Речь Посполитая Венецийская тринадцать человек морских всяких судов мастеров, капитана Якуба Мора с товарищи) et demande («любително прошу» — «je demande bienveillamment») de faire passer les vénitiens avec un noble russe qui les accompagne de Vienne jusqu’à la frontière russe: «дабы приказали до границ Великороссийских, по утверженному вечному миру, того Цар. Вел-ва дворяни-

на, с теми вышепомянутыми Венецияны, и со всеми ево людьми, и с возами, с надлежащим споможением пропускать везде без задержания, и без всяких обид, и отягощенной и подозрения» [Ibid.].

Le retour sans obstacles des vénitiens de la Russie en patrie devient donc une affaire d’État et une affaire d’honneur, mais Pierre le Grand, malgré ses promesses, est obligé à les faire rester et finir un navire, une galeasse. Il explique cela au doge dans deux lettres, du 28 novembre 1699 et du 8 juillet 1700, quand il fait partir le premier groupe de vénitiens en 1699: из них восемь человек по желанию своему им ко своему их отечеству отпустить повелели без всякого удержания, и сверх вышепомянутой заплаты нашего великого государя жалованья дано им в путь их пятьсот ефимков и готовые до рубежа подводы с приданием провожатых. Достальные ж их товарищи, — капитан Яков Моря, и Яков Бабтиста, Францышек Фантерении, Ян Фафста, — егда докончав ту свою начатую работу, похотят во владение вашей светлости возвратиться, в чем им возбранено никогда не будет (ASV. Collegio. Lettere principi. F. 13, № 50) et, un an après, le second groupe en 1700: “указали того капитана и товарищей ево — Иякова Бабтиста, Францышка Фантерения, — милостиво отпустить (ASV. Collegio. Lettere principi. F. 13, № 51). Il ne cache pas au doge que les vénitiens n’étaient pas tout à fait d’accord et qu’il a dû les forcer (“а хотя от того дела вышепомянутые мастера многократно отрицались, но мы, великий государь, наше царское величество, к сему их принудили, и когда уже начатое оное дело восприяло, то из них восемь человек по желанию своему им ко своему их отечеству отпустить повелели без всякого удержания ... Достальные ж их товарищи, — капитан Яков Моря, и Яков Бабтиста, Францышек Фантерении, Ян Фафста, — егда докончав ту свою начатую работу, похотят во владение вашей светлости возвратиться, в чем им возбранено никогда не будет» (ASV. Collegio. Lettere principi. F. 13, № 50), il précise aussi qu’ils ont été bien récompensés durant leur séjour (и на все время, которое они в государствах наших пробыли, восприяли всегда готовую себе заплату чрез звычайным доволством [в жалованье] по рублю каждому из них и по полтине кормовых денег на день) et à leur départ (и сверх вышепомянутой заплаты нашего великого государя жалованья дано им в путь их пятьсот ефимков и готовые до рубежа подводы с приданием провожатых) et qu’ils ont toujours eu sa protection (за что нашего царского величества милостивое признание к себе имели) [Ibid.]. De sa dernière lettre on apprend qu’un vénitien reste en Russie pour finir son travail: “А достальной ево Яковлев товарищ, Ян Фафсто, для совершения такова жь дела еще у нас останется приговорен, а докончав ту работу в возвращении ему во владение вашей светлости возбранено такожде не будет” (ASV. Collegio. Lettere principi. F. 13, № 51).

On peut apprendre plus sur le sort de ce dernier grâce aux documents de *Posolskij prikaz* (RGADA, *Snošenija Rossii s Veneciej*, F. 41, 1701, № 2, f. 6 r.-9v.) qui parlent du séjour des vénitiens en Russie et confirment ce que Pierre le Grand a écrit au doge.

Arrivés à destination, ils travaillent au chantier naval à Voronez, un d'eux, de nom en russe Марко Степанов, Marco Stepanove (probablement Marco Stefano), y meurt. Quand ils terminent leur travail, en 1699, huit d'entre eux partent pour Venise avec la lettre d'accompagnement (nommé проезжей по государством лист) préparée au Posolskij prikaz («А в прошлом в 1699 году в ноябре тех мастеров 8 человек с Москвы отпущены в свою сторону чрез Смоленск и дан им проезжей по государством лист ис посольского приказу»). Deux vénitiens, le capitaine Jacopo Moro et Jacopo Battista (Яков Моро и Яков Батиста), restent pour finir un travail et partent deux ans après (la lettre d'accompagnement pour eux est dénommée пас: «дан им пас», document de passage). Le dernier vénitien qui reste en Russie, Иван Фаустов, Ivan Faustove (probablement Giovanni Fausto), demande au tsar la même récompense à la fin du travail (une espèce d'indemnité de départ) qu'ont reçu ses compagnons (le deuxième groupe). Cette somme d'argent lui est accordée et lui et un autre vénitien (Ян Юрьев, Ian Iuriev) partent pour leur patrie avec deux lettres d'accompagnement. La première, délivrée par Posolskij prikaz, est dénommée пас, document de passage, et est écrite au nom du tsar sur le même modèle que les lettres d'accompagnement de ses compagnons repartis pour Venise au cours des années précédentes («И с посольского приказу пас за государственною печатью против прежних вышеписанных отпусков им дан же»). La seconde lettre est délivrée par l'amirauté, dénommée «проезжей лист за адмиралтийскою печатью» («lettre d'accompagnement avec le cachet d'amirauté») et signée par l'amiral Apraxine («тому Ян Фафсту и с ним венецианину карабелному мастеру и Яну Юрьеву учинен отпуск с Москвы и з адмиралтийского приказу и дан им ис того приказу проезжей лист за адмиралтийскою печатью и ямские подводы»).

De même en 1701, pour engager les officiers de la marine vénitienne, Pierre le Grand envoie à Venise le capitaine Luca Lizza — Luka Lickij dans les documents russes, un vénitien, engagé au service du tsar en 1698 [Corti 2016: 79] — qui doit trouver des officiers «qui savent parler la langue slave», c'est-à-dire les sujets de la République de Venise d'origine slave. Pour Lizza on prépare une lettre d'accompagnement qui lui permet de voyager et une lettre spéciale, celle qui l'autorise à engager les spécialistes et lui garantit la sécurité et la protection des autorités (призывная и опасная грамота, przyvnaia et opasnaja gramota, la lettre d'appel et de sécurité). Enfin, en 1714, c'est le noble Michail Pavlove, chargé d'engager au service du tsar des personnes expertes en construction d'écluses («для найму слюзных мастеров в службу великого государя»), part pour Venise avec une lettre d'accompagnement pour les autorités étrangères (пас, document de passage, écrit au nom du tsar).

La lettre d'accompagnement de Pierre le Grand pour le premier groupe de vénitiens [ПДС VII: 1355–6] est datée du même jour que sa lettre au doge de Venise (28 novembre 1696), mais, à la différence de cette dernière où le tsar écrit que les vénitiens sont venus en Russie parce qu'il l'avait voulu et pas demandé, «по желанию» (ASV. Collegio. Lettere principi. F. 13, № 50)

dans sa lettre d'accompagnement il ne cache pas que les vénitiens ont été envoyés chez lui par le doge pour construire des navires parce qu'il l'avait demandé dans sa lettre qu'il caractérise clairement comme celle de requête, просительная грамота, prositel'naja gramota: «которых, по нашей В. Г-ря просительной грамоте, венецианской князь прислал к нам В. Г-ря службу, для корабельного строения», c'est ajouté en marge du brouillon (RGADA, Snošenija Rossii s Veneciej, F. 41, 1699, № 4, f. 2 r). Il ne parle pas du séjour des vénitiens en Russie et de sa protection qu'ils ont eu.

En s'adressant aux autorités locales russes («воеводам нашим и всяким приказным людям») des villes qui se trouvent sur l'itinéraire des vénitiens («от Москвы по городом — до Можайска, и до Вязмы, и до Дорогобужа, и до Смоленска»), le tsar annonce le départ des vénitiens autorisé par lui, indique la direction (c'est la frontière lituanienne: «По нашему В. Г-ря указу, отпущены с Москвы за литовской рубеж») et précise le numéro exact des vénitiens et leurs noms, leurs profession et leurs origines: «корабельного строения мастера венециане: Якуб Францышек Детодеро, Францышек Якуб Пикуло, Героним Джиролямо Дновелля Дибоний, Иосиф Детонико, Антон Петров Макарины, Зуанне Антонов Теобуций, Зуанне Антонов Барусий, Зуанне Петров Дебрая, всего восемь человек» [Ibid.].

Le cliché en forme d'impératif est utilisé pour donner l'ordre aux autorités locales russes de faire passer les vénitiens partout immédiatement («как они в которой город приедут, и по городом воеводам нашим, и всяким приказным людям, велеть их везде пропускать без задержания»), de les faire franchir la frontière entre la Russie et la Lituanie à Smolensk et les laisser poursuivre leur voyage dans une direction choisie par eux-mêmes («А как они приедут в нашу отчину в Смоленск, и боярину нашему и воеводам Петру Самойловичу Салтыкову с товарищи велеть их из Смоленска отпустить за литовский рубеж на которые места они ехать похотят» [Ibid. F. 2 r.-3 r.]. Le tsar précise que les autres personnes, russes ou étrangères, ne doivent pas quitter la Russie avec les vénitiens («а русских людей и иных никаких иноземцов отпускать с ними за рубеж не велеть») et que cette lettre d'accompagnement doit être laissée à la frontière à Smolensk aux autorités de la ville («и сее нашу В. В-гря проезжую грамоту взять у них в Смоленску в приказную полату») [Ibid. F. 3 r].

Les lettres d'accompagnement pour le deuxième et le troisième groupe de vénitiens, destinées aux autorités étrangères, sont identifiées: le brouillon de la lettre du troisième groupe (1701 (RGADA, Snošenija Rossii s Veneciej, F. 41, 1701, № 4, f. 1 r., 1 v., 2 r., 2 v., 3 r., 3 v., 4 r., 4 v.) est rédigé sur celui du second groupe (1700). Les noms des vénitiens du second groupe («капитан Яков Мора и Яков Батиста») sont biffés et remplacés par-dessus par les noms du troisième groupe («Иван Фаустов Иван Юрьев») [Ibid., f. 3 r.].

La description du séjour des vénitiens en Russie est courte: ils ont été au service du tsar et ils ont construit des navires («которые нам великому государю нашему царскому величеству служили и были у нашего царского величества карабелного дела»). Le tsar

annonce laconiquement leur départ qu'il a autorisé, indique leurs noms (капитан Яков Мора и Яков Батиста/Иван Фаустов Иван Юрьев, le nom du «domestique» de ces derniers n'est pas indiqué — «с челядником») et donne l'ordre de les «faire passer partout, sur terre et en mer, immédiatement» («сухим путем и морем пропускать везде без задержания») [Ibid.].

L'amiral Apraxine dans sa lettre d'accompagnement (RGADA, Snošenija Rossii s Veneciej, F. 41, 1701, № 2, f. 1 r., 1 v., 2 r.) pour le dernier groupe de vénitiens s'adresse aux autorités étrangères (как королевских величеств, тако и пресветлейших электоров и волных княжеств и преславных речей посполитых генералов, губернаторей и комендатов и прочих начальных, како воинское, тако и земские»). Il présente «les étrangers, les vénitiens, constructeurs des navires de la marine marins et des autres Ivan Faustove et Ivan Yourieve» (иноземцы венецияня карабельные и иных морских судов дела мастера Иван Фаустов и Иван Юрьев»), raconte brièvement qu'ils ont été «engagés à ce service» (призваны были вышеявленную работу) en précisant l'année de l'engagement, caractérise avec l'adverbe чинно leur mode honnête de travailler et leur professionnalisme («службу свою чинно сохраняли»), confirme qu'ils ont accompli leur travail sur les navires de la marine («и зачатые карабли и прочия морские суды в совершенство привели»), qu'ils ont été bien récompensés pour leur travail (награждение за ту свою услугу доволное получили) et que maintenant il les «laisse libres» (и тех вышепомянутых карабельных и иных морских судов мастеров свободных творим). L'amiral demande «humblement» (просим нижайша) de faire passer les vénitiens avec leurs bagages sans obstacle durant leur voyage vers leur patrie («дабы тех мастеров со всеми при них будущими вещми пропускать во отечества их или когда они итить похотят свободных») et promet de rendre la pareille aux sujets des autorités étrangères «dans les états du tsar («в чем взаимно в государьствах всемилоостивейшаго царя и государя нашего учинено такожде будет»).

Dans le brouillon de la lettre d'accompagnement de Luca Lizza cet officier est présenté comme «le vénitien, capitaine Luka Lickoj, à notre service» «служитель, венециянин капитан Лука Лицкой». Il «est envoyé en Italie pour certaines affaires» («послан в Италию для некоторых дел»): le vrai but de la mission du capitaine Lizza, celui d'«engager au service de notre majesté des officiers qui parlent la langue slave, tous ceux que lui, Luca, pourra trouver», ici est biffé (RGADA, Snošenija Rossii s Veneciej, F. 41, 1701, № 5 v.). Les clichés nécessaires sont utilisés pour donner l'ordre de faire passer le capitaine Lizza pendant l'aller et le retour avec tous les gens qui l'accompagne sur terre et en mer et de lui permettre de s'arrêter si il le fallait (s'il en devait avoir besoin) pour remplir sa mission (велети ево для нашего царского величества в проезде как туды едучего так и назад возвращающагося со всеми при нем будущими людми сухим путем и морем пропускать без задержания со вспомогателством, а где лучитца ему (для того вышепомянутого дела) побыть и ему в том незаборонено было) et pour faire la promesse de rendre la pareille à la

première occasion aux autorités étrangères (а у нас в государствах наших взаимно вашим прилучившимся нашим царского величества благоволением и милостию по тому же воздано будет).

Dans la lettre d'appel et de protection du capitaine Lizza le vrai but de sa mission est indiqué: il doit «engager au service de notre majesté pour trois, quatre ou cinq ans des officiers experts qui parlent la langue slave, 7 personnes ou tous ceux qu'on peut trouver» («для призывания в нашу царского величества службу знатных и в воинских делах искусных начальных людей и славенского языка звычайных 7 человек или сколко возможно года на три, или на четыре, или на пять лет»). Cette lettre avec son cachet de la Chancellerie des affaires étrangères confirme aux officiers étrangers la liberté de quitter sans aucun obstacle la Russie quand ils le décident après avoir accompli leur service (А естли ис таковых приезжающих хто послужа нам великому государю нашему царскому величеству похочет возвратитца во отечество свое, и тогда тем хотящим то возбранено не будет. И отпуск им учинитца свободной, для чего и сею нашу царского величества милостивую грамоту за нашею государственною печатью из нашей царского величества посолской канцелярии восвидетелство дать повелели). Le tsar promet de bien payer des officiers, selon leur service et l'appartenance sociale (И таковые где свободно и охотно явятца и похотят нам великому государю нашему царскому величеству служить и в наше великороссийское царствие с тем капитаном когда поедут, и те б начальные люди на нашу великого государя нашего царского величества премногую милость надеясь в государства наши несуменною надеждою и безо всякого опасения ехали, которым офицером от рубежей пропуск в государства наши будет невозбранной, а за службу они нашим царского величества милостивым от казны жалованьем пожалованы будут, по оказуемой их службе и по породе и чести их), et autorise le capitaine Lizza à délivrer une copie de cette lettre signée par le capitaine-même avec le nom de la personne intéressée à toute personne intéressée («А во исполнение оной нашей государской милости и для вящаго обнадеживания указали мы великий государь наше царское величество вышепомянутому капитану таким хотящим служителем, которые похотят нам великому государю нашему царскому величеству служить, и с ним капитаном в наши государства поедут, с сей нашего царского величества опасной грамоты давать списки за ево капитановою рукою с приписанием имен их, чтоб им приехать в наш царствующий великий град Москву иметь надежду о нашем государском милостивом жалованье и призьенье»). Les conditions du service dont parle Pierre le Grand sont les mêmes que les constructeurs des navires de Venise avaient demandé à Nefimov tandis que cette lettre de protection pour Lizza n'est qu'une lettre de garantie que les vénitiens ont exigé avec insistance de l'ambassadeur russe avec la signature de ce dernier à Vienne en 1696 et que maintenant le capitaine Luca Lizza peut copier, signer et délivrer à toutes personnes intéressées.

Dans la lettre d'accompagnement de 1714 le

départ du noble Michail Pavlove est annoncé à toutes les autorités étrangères intéressées mais sans les nommer («объявляем чрез сие всем кому о том ведати надлежит»). Le but de sa mission (le recrutement des «personnes expertes en construction d'écluses», «для найму шлюзных мастеров в службу великого государя») n'est pas caché (RGADA, Snošenija Rossii s Veneciej, F. 41, 1714, № 2, f. 2 r.). Dans la demande de passage le cliché «дружбно просим» («nous demandons amicalement», suivi par l'ancien «nous désirons bienveillamment» («благоволительно желаем»)), est utilisé. La fin de la demande de passage et la promesse de rendre la pareille sont ajoutées en bas de page, elles sont précédées d'un signe plus. La lettre d'accompagnement du tsar, nommé par lui-même pas, passe, avec le cachet du tsar confirme la demande de Pierre le Grand («чего ради во свидетелство дан ему сей пас за нашею печатью») [Ibid., f. 1 r.].

En conclusion, on peut dire que la politique étrangère de Pierre le Grand liée à la construction de la flotte russe, l'œuvre et la passion de sa vie, ainsi que sa façon de faire pratique et pragmatique suppose un dialogue et l'évolution qu'on observe dans sa correspondance diplomatique s'inscrit dans le cadre de ce dialogue: le doge et le Sénat de Venise trouvent en le tsar un interlocuteur très attentif. La lettre d'accompagnement qui apparemment peut être placée en marge de cette correspondance en raison de sa modeste fonction d'un document de passage subit la même évolution que les lettres de requête au niveau des expressions de l'étiquette. Comme dans les lettres de requête, le changement se produit d'abord dans une lettre d'accompagnement rédigée par un diplomate russe dans le contexte de la communication au niveau professionnel et après dans une lettre du tsar. Mais si dans les lettres de requête la nouvelle étiquette rend plus facile la communication du tsar avec son interlocuteur vénitien et permet à Pierre le Grand d'obtenir plus facilement l'aide désirée, dans les lettres d'accompagnement les nouvelles règles de politesse (qui supposent, par exemple, une demande gracieuse de passage faite avec le verbe просить, demander) risquent de créer un obstacle pour la réalisation du but communicatif de la lettre d'accompagnement comme on le perçoit au Posolskij prikaz, celui de garantir la possibilité et la sécurité de passage à l'étranger en communiquant à toutes les autorités intéressées la volonté du tsar. Pour éviter ce risque, la demande polie du tsar («дружбно просим» — «nous demandons amicalement») est confirmée avec le vieux cliché «благоволительно желаем» («nous souhaitons bienveillamment») qui conserve sa fonction d'un moyen rhétorique nécessaire pour convaincre tous les destinataires étrangers à assurer le passage libre au sujet du tsar, un moyen, imposé par le genre de la lettre d'accompagnement. Ce compromis proposé par les employés du Posolskij prikaz obtient l'approbation du tsar et la nouvelle étiquette s'affirme dans le genre de la lettre d'accompagnement. La chancellerie diplomatique, encore sous le règne du père de Pierre le Grand devenue un important centre de culture, se présente comme une sorte de laboratoire qui anticipe les tendances de l'étiquette en syntonie avec l'auteur couronné dans sa

correspondance diplomatique: des nouvelles normes de la culture épistolaire russe se forment ici.

Abréviations

ПДС — Памятники дипломатических сношений.
 ПСЗРИ — Полное собрание законов Российской империи.
 ASV — Archivio di Stato di Venezia.
 RGADA — РГАДА — Российский государственный архив древних актов.

ЛИТЕРАТУРА

- Александренко В. Н.* Посольский церемониал в XVIII веке и отношение к нему русских дипломатов // Варшавские университетские известия. — 1894. — № 8. — С. 1–29.
- Богословский М. М.* Петр Великий по его письмам. // Петр Великий: Pro et contra: Личность и деяния Петра I в оценке русских мыслителей и исследователей: антология. — СПб.: Изд-во Рус. христ. гуманитар. ин-та, 2003.
- Елагин С.* История русского флота: Период Азовский. — СПб., 1864. — 319 с.
- Карданова Н. Б.* Дипломатические послания Петра Великого дожам Венецианской республики: тематика, жанр, стиль, эпистолярный этикет. — М.: Индрик, 2013.
- Котошихин Г. К.* О России в царствование Алексея Михайловича. — М.: РОССПЭН, 2000. — 272 с.
- Памятники дипломатических сношений с Римской империей // Памятники дипломатических сношений Древней России с державами иностранными. — СПб., 1864. — Т. 7: (С 1686 по 1699 год). — 1514 стб.
- Памятники дипломатических сношений с Римской империей // Памятники дипломатических сношений Древней России с державами иностранными. — СПб., 1867. — Т. 8: (С 1695 по 1699 год). — 1414 стб. + Указ. 92 с.
- Памятники дипломатических сношений с папским двором и с италийскими государствами // Памятники дипломатических сношений Древней России с державами иностранными. — СПб., 1871. — Т. 10: (С 1580 по 1699 год). — 1859 стб.
- Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года: 1649-1675. — СПб., 1830. — Т. I.
- Письма и бумаги императора Петра Великого. — СПб., 1887. — Т. 1 (1688–1701). — С. 82–85.
- Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года: 1720-22. — СПб., 1830. — Т. VI.
- Полонский Д. Г. Эпистолярный этикет во взаимоотношениях А. Д. Меншикова с представителями властной элиты Петровской эпохи // Меншиковские чтения — 2011: научный альманах. — XVIII век, 2 (9) — СПб., 2011.
- Приклады, како пишутся комплементы разные на немецком языке, то есть писания от потентатов к потентам, поздравительные и сожалетельные, и иные, такожде между сродников и приятелей. Переведены с немецкого на российский язык и напечатаны повелением благочестивейшаго великого Государя царя и великого князя Петра Алексеевича, всея Великия, и Малыя, и Белья России самодержца. При благороднейшем государе царевиче и великом князе Алексии Петровиче. В царствующем великом граде Москве лета Господня 1712 Февраля. — М., 1712.
- Сергеев Ф.* Формирование русского дипломатического языка. — Львов: Изд-во при Львов. гос. ун-те, 1978.
- Сергеев Ф. П.* Русская дипломатическая терминология XI–XVII вв. — Кишинев, 1971.
- Сивков К. В.* Петр I — писатель. // Три века: Россия от Смуты до нашего времени. — М., 1912. — Т. 3.
- Benacchio R.* Modalità allocutive pronominali nella società moscovita del sec. XVII, Padova. — 1984.
- Benacchio Berto R.* L'allocutivo reverenziale di cortesia «vu» nella Russia di Pietro il Grande: uno studio sociolinguistico // (atti del colloquio) «Lingue slave e lingue romanze: un confronto, Firenze, 25–26 gennaio 1985. — Pisa, 1985.

Corti M. Italiani d'arme in Russia. Artigiani, ingegneri, ufficiali in un esercito straniero (1400-1800). — Roma: Carrocci editore, 2016.

Hennings J. Russia and courtly Europe: ritual and the culture of diplomacy, 1648-1725. — Cambridge, 2016.

REFERENCES

Aleksandrenko V. N. Posol'skiy tseremonial v XVIII veke i otnoshenie k nemu russkikh diplomatov // Barshavskie universitetskie izvestiya. — 1894. — № 8. — С. 1–29.

Bogoslovskiy M. M. Petr Velikiy po ego pis'mam. // Petr Velikiy: Pro et contra: Lichnost' i deyaniya Petra I v otsenke russkikh mysliteley i issledovatelyey: antologiya. — SPb: Izd-vo Rus. khrist. gumanit. in-ta, 2003.

Elagin S. Istoriya russkogo flota: Period Azovskiy. — SPb., 1864. — 319 s.

Kardanova N. B. Diplomaticheskie poslaniya Petra Velikogo dozham Venetsianskoy respubliki: tematika, zhanr, stil', epistolyarnyy etiket. — M.: Indrik, 2013.

Kotshikhin G. K. O Rossii v tsarstvovanie Alekseya Mikhaylovicha. — M.: ROSSPEN, 2000. — 272 s.

Pamyatniki diplomaticheskikh snosheniy s Rimskoyu imperieyu // Pamyatniki diplomaticheskikh snosheniy Drevney Rossii s derzhavami inostrannymi. — SPb., 1864. — T. 7: (S 1686 po 1699 god). — 1514 stb.

Pamyatniki diplomaticheskikh snosheniy s Rimskoyu imperieyu // Pamyatniki diplomaticheskikh snosheniy Drevney Rossii s derzhavami inostrannymi. — SPb., 1867. — T. 8: (S 1695 po 1699 god). — 1414 stb. + Ukaz. 92 s.

Pamyatniki diplomaticheskikh snosheniy s papskim dvorom i s italianskimi gosudarstvami // Pamyatniki diplomaticheskikh snosheniy Drevney Rossii s derzhavami inostrannymi. — SPb., 1871. — T. 10: (S 1580 po 1699 god). — 1859 stb.

Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy imperii, s 1649 goda: 1649-1675. — SPb., 1830. — T. I.

Pis'ma i bumagi imperatora Petra Velikogo. — SPb., 1887. — T. 1 (1688–1701). — S. 82–85.

Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy imperii, s 1649 goda: 1720-22. — SPb., 1830. — T. VI.

Polonskiy D. G. Epistolyarnyy etiket vo vzaimootnosheniyakh A. D. Menshikova s predstaviteleyami vlastnoy elity Petrovskoy epokhi // Menshikovskie chteniya — 2011: nauchnyy al'manakh. — XVIII vek, 2 (9) — SPb., 2011.

Priklady, kako pishutsya komplementy raznye na nemetskom yazyke, to est' pisaniya ot potentatov k potentatam, pozdravitelnye i sozhaletelnye, i inye, takozhde mezhdru srodnikov i priyateley. Perevedeny s nemetskogo na rossiyskiy yazyk i napechatany poveleniem blagochestiveyshago velikogo Gosudarya tsarya i velikogo knyazya Petra Alekseevicha, vseya Velikiya, i Malyya, i Belyya Rossii samodержztsa. Pri blagorodneysheyum gosudare tsareviche i velikom knyaze Aleksii Petroviche. V tsarstvuyushchem velikom grade Moskve leta Gospodnya 1712 Fevruariya. — M., 1712.

Sergeev F. Formirovanie russkogo diplomaticheskogo yazyka. — L'vov: Izd-vo pri L'vov. gos. un-te, 1978.

Sergeev F. P. Russkaya diplomaticheskaya terminologiya XI–XVII vv. — Kishinev, 1971.

Sivkov K. V. Petr I — pisatel'. // Tri veka: Rossiya ot Smuty do nashego vremeni. — M., 1912. — T. 3.

Benacchio R. Modalità allocutive pronominali nella società moscovita del sec. XVII, Padova. — 1984.

Benacchio Berto R. L'allocutivo reverenziale di cortesia «vy» nella Russia di Pietro il Grande: uno studio sociolinguistico // (atti del colloquio) «Lingue slave e lingue romanze: un confronto», Firenze, 25–26 gennaio 1985. — Pisa, 1985.

Corti M. Italiani d'arme in Russia. Artigiani, ingegneri, ufficiali in un esercito straniero (1400-1800). — Roma: Carrocci editore, 2016.

Hennings J. Russia and courtly Europe: ritual and the culture of diplomacy, 1648-1725. — Cambridge, 2016.

Информация об авторе

Наталья Борисовна Карданова — доктор филологических наук, доцент, Генуэзский университет, Департамент современных языков и литератур (Генуя, Италия).

Адрес: Università di Genova, Dipartimento di Lingue e Culture Moderne, Piazza di Santa Sabina 2, 16124. Genova (GE), Italia.

E-mail: natasha.kardanova@gmail.com.

About the author

Nataliya Borisovna Kardanova — Associate Professor, University of Genoa, Department of Modern Languages and Cultures (Genoa, Italy).

УДК 82-31:7.034
ББК ШЗЗ(4)-022.12+Щ147

ГСНТИ 17.07.25

Код ВАК 10.01.01

С. В. Сомова
Самара, Россия

Сомовское рококо: игровое и серьезное

Аннотация. В статье ставится вопрос о соотношении в творчестве Константина Сомова его произведений, выполненных в стиле так называемых «галантных сцен» и его искусства портрета и пейзажа. В стилистике галантных сцен очевидна эстетическая ориентация на живопись французского рококо, однако Сомов знал и прекрасно иллюстрировал ключевые романы рококо. Научная интерпретация рококо позволяет понять его как стиль жизни эпохи, в которой формируется новая идентичность личности. Одним из проявлений этого является публичная несерьезность как игровое проявление самоопределения личности, другим — признание ценности частной жизни и интерес к ее противоречивой психологии, наиболее глубоко обнаруживший себя в искусстве романа. Показано, что если в рококо XVIII в. эти две черты проявления личностного начала были внутренне связаны, то в искусстве Сомова они резко отделились друг от друга — публичная жизнь в т. н. «галантных сценах» лишается внутреннего содержания и становится театральностью, изощренной красотой игры в жизнь как изящного произведения культуры и искусства. Этой культуре соответствует у Сомова чистая красота картин прирученной, искусно остриженной природы как части цивилизации. Красоте галантного мира в портретах противостоит красота тонкого проникновения художника в глубину и неповторимость интимного мира личности, открывающейся только взгляду художника и отчужденной от социальной действительности. Природа в красках и формах пейзажей Сомова обнаруживает красоту, то по-домашнему теплой и нежной, то мощной и свободной силы. Эта сторона творчества Сомова позволяет содержательно оценить элементы неоднозначности и иронии, определенного драматизма в изображении наивного галантного мира, ослепленного внешним и не осознающего своего конфликта с жизнью.

Ключевые слова: рококо; самоопределение личности; частная жизнь; романы; галантные сцены; русские художники; природа; портреты; пейзажи; ирония; книжные иллюстрации.

S. V. Somova
Samara, Russia

Somov's Rococo: Playful and Serious

Abstract. The article raises the question of the relationship in the works of Konstantin Somov made in the style of the so-called «gallant scenes», and his art of portraiture and landscape. In the style of the gallant scenes the aesthetic orientation to the French Rococo paintings is obvious, but Somov knew and perfectly illustrated the key rococo novels. The scientific concept of Rococo allows us to understand it as the lifestyle of an era in which a new identity of a person is formed. One of the manifestations of this is the public lack of seriousness as a playful manifestation of self-determination of an individual, the other is recognition of the value of private life and an interest in its controversial intimate psychology, which has found itself most deeply in the art of the novel. It is shown that if in the Rococo of XVIII century these two features of the manifestation of the personal principle were internally connected then in Somov's art they are sharply separated from each other. Public life in the so-called gallant scenes lose their inner content and become theatricality, the sophisticated beauty of a game of life as an exquisite work of culture and art. According to Somov this culture corresponds to the pure beauty of pictures of a tamed, artfully cropped nature as part of civilization. The beauty of the gallant world in the portraits is opposed by the beauty of the artist's subtle penetration into the depth and uniqueness of the intimate inner life of a person which opens only to the artist's eyes and is alienated from social reality. Nature in the colors and forms of landscapes by Somov reveals the beauty of a homely warm and gentle, then powerful and free power. This side of Somov's creative work allows a meaningful assessment of the elements of ambiguity and irony, a certain drama in the image of the naive gallant world blinded by the external and not aware of its conflict with life.

Keywords: rococo; personal self-determination; private life; novels; gallant scenes; Russian painters; nature; portraits; landscapes; irony; book illustrations.



Константин Сомов
Вечер, 1902 г.

Государственная Третьяковская галерея, Москва

В русском искусстве конца XIX — начала в., а также в литературе заметным явлением становятся

мотивы искусства рококо, внедряющиеся в стиливое развитие модерна. В творчестве художников круга

«Мира искусства» А. Бенуа, Л. Бакста, К. Сомова эти мотивы связаны с духом культуры «le grand siècle», в них немало реминисценций рокайльной поэтики и конкретных произведений Ф. Буше, А. Ватто, Н. Ланкре, пейзажей Версальского парка («Версальская серия» А. Бенуа¹), мотивов, восходящих к французскому роману рококо², к комедии дель арте. К. Сомов постоянно читал мемуариистику и французскую литературу XVIII в.³, современники называли его «ретроспективным мечтателем»⁴. Мы видим, что рокайльные элементы в творчестве многих мирискусников не только соседствуют со стилистикой живописи русского модерна, но и находят в ней свое место, обращение к этим элементам художественной культуры XVIII в. воспринималось как черта современного искусства; «галантные сцены» Сомова вызвали восторг молодого поколения, пользовались большим успехом на Западе, ведущие журналы югендштиля в Германии «Jugend», «Kunst und Künstler», издатели собраний сочинений Гете заказывали его работы.

Вместе с тем, следует учитывать и то, что и в литературе русского Серебряного века эстетика французского и английского романа XVIII в. также играет определенную роль. Это ярко проявляется, например, в ранней прозе Михаила Кузмина — в произведениях, в которых писатель творчески использует отдельные черты стилистики и жанровой тематики XVIII в., вошедших, например, в его «Первую книгу рассказов», включивших в себя не только роман «Приключения Эме Лебефа» и рассказ «Письма Клары Вальмон», но и роман «Крылья», написанный как вполне современный, но в известной степени близкий проблематике и поэтике рококо. Это, конечно, не просто «легкомысленное рококо», это литературные формы, в основе которых лежит серьезное содержание, заявившее о себе, в частности, и в стилистике книги 1919 года «Чудесная жизнь Иосифа Бальзамо, графа Калиостро», и в амбивалентной фигуре главного героя этого произведения.

¹ А. Бенуа писал о своем восприятии Версаля: «...этот мир сделался вдруг *моим* миром, чем-то родным, чем-то мне особенно близким» [Бенуа 1990: 182–183].

² К. Сомов иллюстрировал французские издания ключевых романов рококо — А. Прево «Манон Леско» (1927) и Шодерло де Локло «Опасные связи» (1934), и еще в «Das Lesebuch der Marquise: Ein Rokokobuch» (1908) — первом варианте его «Книги маркизы» («Le Livre de la Marquise») 1918 года — наряду с фривольными эпизодами произведений Парни, Вольтера, Ретифа де Бретона, Казановы и др. уже использовались фрагменты этого романа. Это издание «высочайшего художественного уровня», свидетельствует о глубоком понимании Сомовым природы стиля рококо (см. [Ржевская 2011: 205]).

³ Общую картину сомовского чтения не только французской, но и немецкой, английской и др. литературы XVII–XIX в. можно составить себе по изданию [Константин Андреевич Сомов... 1979].

⁴ Напр.: [Маковский 1909: 155; Дмитриев 1913: 32] и др.; это дошло до наших дней — см. [Ржевская 2011]; однако С. Эрнст возражал — ссылаясь на свободу игры вдохновения и на вневременную силу мастерства Сомова — дело в обращении не к быту прошлого, а к тому, в чем художник находил красоту [Эрнст 1918: 35, 46, 57].

Рококо и жизнь. Сомовский художественный мир, как целое, крайне неоднороден, в нем есть амбивалентность и ироничность, провоцирующие прямо противоположные восприятия и оценки. И если Д. В. Сарабьянов писал о театрализации жизни мирискусниками, что Сомов из «опустевшей, обнищавшей красотой современности» [Сарабьянов 2003: 246] «погружался в инсценированный им самим мир», отличный от «обычного окружающего мира», потребовавший другого живописного языка [Сарабьянов 1989: 143], то критиков-современников больше интересовала смысловая структура образов художника. Может быть, самая жесткая культурно-историческая интерпретация искусства Сомова в 1913 г. была дана в журнале «Аполлон» Всеволодом Дмитриевым, который писал о художнике, что он, «как никто, проник в интимную сущность эпохи фижм и пудры», связан с этим временем духовными узами, но, вместе с тем, его произведения — «едкий, разрушительный анализ нашего XVIII в.», эпохи «екатерининской беспочвенности»: Сомов — яснейший выразитель эстетства, который довел «до остроты какого-то самоистязания» «игру ради игры», на которую было обречено русское искусство, оторвавшееся от вековой почвы [Дмитриев 1913: 33, 35, 37]. Нам важна не тенденциозность автора статьи, мыслящего в категориях «две России», а заострение им проблемы феномена красоты сомовского рококо, в котором мы видим и светлый лиризм, легкость, и слепоту, кукольность искусственной жизни-игры. Несколькими годами ранее Сергей Маковский, отстаивая необходимость в оценке произведений искусства руководствоваться не социально-нравственными критериями, а эстетическими, писал, что Сомов, обращаясь к давно минувшему, «ретроспективен» «не из исторических реминисценций, а в силу глубокого, прирожденного скептицизма, аристократического недоверия к реальному миру, которым он в то же время восхищается» [Маковский 1910: 17].

В этом же номере журнала, в котором опубликована выше названная статья В. Дмитриева, помещена статья Д. Курошева «Художник “радуг” и “поцелуев”». За безмятежным названием скрывается текст, в котором уже с других позиций подчеркивается двойственность художественного мира Сомова: картины Сомова — «мечты оледеневшего сердца» — люди XVIII-го или начала XIX века не узнали бы себя на его картинах, более того, с негодованием отвернулись бы, приняв их за карикатуру и, может быть, чудовищную карикатуру, потому что художник взял затейливую внешность этих эпох, напитав ее горечью своей иронии» [Курошев 1913: 28]. Они производят почти жуткое впечатление... «как движения развратных кукол», но изредка бывает, «что неживые сердца “маркиз” и “мечтательниц” затеплятся, точно согретые кровью забывшегося на мгновение художника. Такова — “Дама у пруда”». Однако «голубая ласка неба, тепло деревьев и растений» — картины, в которых живут «легкомысленные существа», и природа создает им «ласковый приют». При этом указывается на образ любимого Сомовым солнца, которое «в безумном порыве снова и снова производит, целует своими лучами даже падаль» [Курошев 1913: 29, 30].

Сегодня, в эпоху технизированного и идеологизированного разнообразного однообразия, работы Сомова производят впечатление прежде всего своим аристократическим эстетизмом и неподдельным мастерством, неповторимой красотой чистой игры, то прозрачными, то интенсивными красками и удивительным светом, амбивалентной причудливостью форм, простодушием персонажей, красочной затейливостью их театральных поз, причесок, кринолинов и т. п. Здесь царит драгоценный воздух сияющей и играющей в свои игры красоты, искусства, освобождающего человека от власти серой озабоченности сегодняшним днем. «Мастерство Сомова словно эмансипируется, отделяется от предмета и его смысла, приобретает самооценку», — писал Д. Сарабьянов [Сарабьянов 1993: 77].

Современники художника замечали, при этом, двойственность сомовского рококо, холодность и аристократический скептицизм, демоническую эротическую стихию, царящую в этом мире легкомысленных игр. В рокайльных формах они чувствовали особое восприятие жизни, близкое восприятию начала XX века. Эстетическая современность художественного мира Сомова была замечательно раскрыта в знаменитой статье М. Кузмина, который увидел в галантных празднествах «череп, скрытый под тряпками и цветами, автоматичность любовных поз, мертвенность и жуткость любезных улыбок... О, как не весел этот галантный Сомов! Какое ужасное зеркало подносит он смеющемуся празднику!» [Кузмин 1979: 471].

Игровой мир художника в заостренной, скрыто-гротескной и не всегда явной, но несомненно скептически-иронической форме моделирует характерные черты рокайльной действительности XVIII в. Для верного понимания духа и стиля рококо необходимо не забывать, что рококо — это не только и не столько «галантные сцены» и чувственность, живописные фривольности, но и, как писал Эмиль Эрматингер, это «форма жизни» [Ermatinger 1926], — стиль жизни, породивший и большую романную литературу, в которой по-новому заявляла о себе личность, утверждавшая свою относительную автономию в социальной и моральной областях, в сфере частной жизни и практической деятельности в обществе. Бытовая реальность частной жизни личности с ее прозаическими мелочами — это тоже рококо, причем, и в живописи (например, Д. Ходовецкий), и в литературе (кроме А. Прево, К. Кребийона, П. Мариво, Ш. де Локло, такие крупные английские романисты, как Д. Дефо, Г. Филдинг, Лоренс Стерн; в России же XVIII в. отдельные черты так понятого рококо можно увидеть, напр., у М. Д. Чулкова).

В живописи и графике К. Сомова мотивы культуры XVIII в., характерные и для изобразительного искусства рококо, рококо в поэзии и романе, и рококо как определенного стиля жизни, в том числе, и не совсем легкомысленного, играют значительную роль, но чисто «галантные» темы и альковные мотивы никак не исчерпывают тематики и стилистики сомовского рококо, не менее известного, как автора тонко прочувствованного, интимно пережитого образа личности в жанре портрета, а также замечательного мастера пейзажа, в котором и «причесан-

ная», и стихийно живущая, непритязательная русская природа и живет, и дышит. Было бы продуктивно для понимания творческой индивидуальности выдающегося художника мирискусничества и русского модерна в целом попытаться, наконец, разобраться, как конкретно соотносятся в его эстетике модерна названные аспекты его творчества, — следует разобраться в вопросе, каким образом и почему уже с первых его шагов как художника уживаются в его искусстве вещи, на первый взгляд, не имеющие между собой ничего общего.

Отметим три наиболее общие черты культуры рококо, описанные в науке и имеющие значение для понимания того, почему этот стиль привлекал Сомова и что могли искать в нем художники рубежа XIX–XX вв. не только в России.

1. Эпоха рококо была последней, закатной эпохой культуры традиционалистского типа, когда в рамках сословного понимания личности ценность отдельной личности быстро приобретала характер ценности общественной, и сугубо частные интересы индивида, мир его бытовых переживаний уже не казались чем-то мелким или ничтожным, достойным лишь низкой комедии и сатиры. Так, А. Кантор характеризует рококо как «стиль, вернувший человека в его дом» [Кантор 2000]. Н. Т. Пахсарьян показывает, что «основной интерес литературы рококо направлен на постижение интимной психологии частного человека...» [Пахсарьян 2004]. Личность уже существенно иначе ориентирует и мыслит себя в обществе, испытывая немалый интерес к тому, что вступает в противоречие с заданностями морали: «неофициальная» и поэтому «несерьезная» частная жизнь, кажется, говорит о другом потенциале человека, о его внутренней самостоятельности, способности быть свободным в определении своего образа жизни, — формы несерьезного и граничащего с цинизмом отношения к святыням старой культуры, — свидетельство кризиса традиции, связанного с драматичным процессом формирования новой идентичности личности.

2. Вместе с тем, стиль жизни рококо очень искусственен: личность самоутверждается, стремясь «соответствовать» вольнодумным тенденциям непризнания официальной серьезности. Поэтому рокайльная личность начинает *демонстрировать* свое легкомысленно-несерьезное, свободное отношение к общественным нормам поведения и морали, как бы исподтишка завоевывая свою маленькую, совсем личную свободу и право на личную жизнь. Конечно, это новая маска и новая игра, в которой еще нет настоящей свободы; это жизнь по другим правилам, с оглядкой на иные регуляторы поведения — условности и границы то домашнего семейного быта, то общества, например, салонной культуры или культуры галантного общения. Стиль жизни рококо — это демонстрация своей частной жизни, личных чувств и увлечений, всяческой интимности как ценности, но в границах «маленького общественного договора», внешних приличий или естественного уважения к чувствам и достоинству другой личности. Как пишет Н. Т. Пахсарьян, ссылаясь на Й. Хейзингу, рококо — искусство, в котором «серь-

езное и игровое» находятся в необычайном «равновесии» [Хейзинга 1992].

3. Эротика частной жизни легко находит свой способ открытого и общественно признанного проявления в форме флирта — галантной игры в любовь по определенным правилам, позволяющим проявлять или просто изображать свои эротические желания. Методичное выставление напоказ своих любовных отношений, в том числе, альковных интимностей, а также личных недостатков и слабостей [Friedell 1989: 570–586] становится общественно интересным, так как в них обнаруживает себя то, что заключено в душе новой личности, и постепенно приобретает общественную ценность — способность отличать себя от общественной роли и функции. И это не обязательно игра, и в этой сфере рококо может быть очень серьезным и очень драматичным.

Такое предельно обобщенное понимание рококо может быть соотнесено с определенными тенденциями в мироощущении и практике поведения личности русского модернизма. Атмосфера кризиса культуры и критического отношения нового поколения творческих личностей к старым нормам, неприятие обветшалых традиций общественной жизни и господствующих в изобразительном искусстве и театральном мире авторитетов, стремления к духовной независимости проявляют себя в скепсисе по отношению к современному состоянию русской культуры, в мощной энергии духовного творчества и в «декадентских» формах поведения.

Рококо в творчестве Константина Сомова, учитывая, что сомовское рококо, имея внешние, бросающиеся в глаза сходства с рококо как историческим явлением в искусстве и жизни, тем не менее, столь же очевидным образом отличается от рококо XVIII в. И все же, можно говорить об определенном структурном параллелизме между обоими явлениями: этот параллелизм дает возможность уловить и оценить некоторые аспекты искусства Сомова, его творческой позиции в целом, пролить некоторый свет на своеобразие сомовского творчества как части искусства русского модерна.

Структурный параллелизм между рококо как одной из «форм жизни» XVIII в. и творческими позициями К. Сомова можно наблюдать в свойственном для культуры исторического рококо соединении интереса к индивидуальному миру чувств и частной жизни личности в ее непубличных, непритязательных бытовых, интимных аспектах — с театром публичной жизни человека, публичными и подчеркнута стилизованными, «галантными» формами самопрезентации личности, откровенно иронически разыгрывающими интимные аспекты любовных отношений. С одной стороны, рококо — культура, открывающая путь эстетике глубокого вчувствования во внутренний мир личности, с другой стороны, — это культура, в конечном счете, безличной эротической игры. Если в романе рококо XVIII в. эти два лица человека рококо противоречиво соединяются в одно драматически-напряженное целое, то у К. Сомова эти два лица человека рококо, кажется, полностью оторвались друг от друга.

Эти два резко контрастирующие видения личности параллельно разрабатываются Сомовым в его

искусстве, начиная уже с самых ранних его работ. Главным образом, это происходит в соответствующих жанровых формах: портрет, пейзаж и «галантные сцены». Кажется, можно увидеть аналогичный параллелизм в историческом (французском) рококо: с одной стороны, — романы «Манон Леско», «Опасные связи», с другой, — легкая, изящная игра, поэзия Парни, пьесы Мариво. Тематика легкой эротической поэзии входит в роман рококо, но уже в глубоко проблемных и драматических аспектах, с психологической интимностью. В обоих случаях героем является человек рококо с его тематикой самоопределения личности.

В искусстве сомовского портрета наблюдается большая глубина нравственного проникновения, вчувствования во внутренний мир, интимно-личностную индивидуальность, а, лучше сказать, — в живую душу человека, в галантных же сценах позиция автора преимущественно внешняя, эстетически дистанцированная и ироническая. Любовь персонажей галантных сцен публичная, это эротическая игра, соответствующая определенным правилам, большей частью, обозначающая, а не выражающая живое чувство, и в этом смысле во многом безличная маска. Принципиальное отличие сомовского рококо от рококо XVIII в. в том, что здесь отсутствует свойственная историческому рококо особого рода целостность, проявляющая себя в романном искусстве в характерной двусмысленности характеров и событий, допускающих различные их мотивировки и толкования, преимущественно связанные с противоречивостью их нравственного смысла¹. Такого рода целостность обусловлена характерным для рококо способом самоопределения личности — компромиссным сочетанием личностного, индивидуального и безличного, конвенционального. Можно утверждать, что в рококо в противовес «моральным заповедям» по сути дела впервые выдвигается собственно нравственная проблематика отношений между людьми, а вместе с ней формируется «поэтика нравственного компромисса»², которую Н. Рымарь находит в реалистическом романе XIX в.: «романная этика» и романное равновесие противоположных начал жизни, как они еще могли определять образ человека и в искусстве реализма первой половины XIX в. [Рымарь 1990: 122–128]. К концу XIX в. эта «романная этика» становится почти невозможной — социальное лицо человека и его внутренняя жизнь разъединяются, требования к личности снова приобретают жесткость.

То, что в романе рококо и, по-своему, также в реалистическом романе XIX в. выступало в своеобразном единстве, у Сомова распалось на самостоятельные миры. Внутренняя жизнь личности сторонится публичности, она есть нечто переживаемое в глубоком одиночестве, вдали от посторонних глаз. Только это сокрытое обладает у художника истинностью и изоб-

¹ См., например, анализ романа А. Прево «История современной гречанки» в [Пахсарьян 1992].

² См. о «поэтике романного компромисса»: [Рымарь 2002]; о природе «компромиссной этики» в рококо см. [Соломеин 2003; Пахсарьян 2004].

ражается со всей проникновенностью, но внешне оно реализуется в как бы потустороннем для него мире — во внешних социальных формах — публичных или бытовых. Все это внешнее отчуждено от внутренней жизни одинокой души, и чтобы увидеть это внутреннее, нужно обладать особой чуткостью, художнической способностью угадывать и чувствовать, что скрывается там, внутри. Внешние же формы — это, скорее, позы, манеры, приличия, — все обусловленное обстоятельствами — средой, обществом, в котором живет человек, профессией, материальным достатком, модой, образованностью, родом занятий, богатством или бедностью и т. д. Все это, — безличное и неживое, игрушечное, показное, изображаемая, разыгрываемая жизнь, ежедневный театр жизни в обществе — театр «задумчивости», театр «радости» или «печали», — все это жизнь ненастоящая, искусственная, и красота ее — красота искусственности, мастерства, игры, отделки, изящных манер.

В целом, у Сомова два лица личности: индивидуальное и конвенциональное — получают интенсивную и яркую разработку, но принципиально не могут заключить никакого компромисса уже потому, что существуют в различных эстетических измерениях — они разведены по разным жанрам, стилистически, сюжетно и, отчасти, по цветовой гамме концептуально отличающимися друг от друга. Это соседство начал, не знающих, не видящих и не понимающих друг друга. Но, благодаря этому, и живая индивидуальность, и жизнь публичная получают углубленную эстетическую разработку и оценку, которую можно оценить как едва ли не программную.

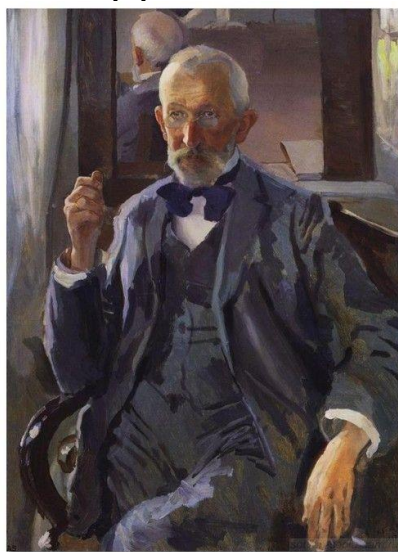
При этом обе стороны жизни человека обладают у Сомова своей собственной неповторимой красотой, связанной с их природой, у каждой — своя истинность и красота. Сомов, в отличие от его друга Вяч. Иванова, не был «головным» художником, по его выражению, не «мозголомствовал, не исповедовал никаких философских, эстетических принципов, — С. Яремич писал об «отвращении Сомова к метафизическим вопросам» [Яремич 1979: 462] — он был именно худож-

ником, — художнически-глубоко постигал смыслы реальности через ее видимую, чувственную фактуру. Обобщение этой реальности, которое мы находим в его творчестве, как целом, осуществлено в чисто эстетических формах, которые часто могут сказать больше, чем вербальные высказывания. Красота здесь — в подлинно художническом восприятии реальности, в способности видеть ее истинный характер.

В чем же заключается и проявляется красота названных двух оторванных друг от друга аспектов человеческого бытия, человечески-художнического их видения-постижения у К. Сомова? В одном случае, — это красота внутренняя, истинность жизни души, в другом, — красота изящной, хорошо декорированной игры, создающей иллюзию жизни. В этой красоте — своя, другая, чем в первом случае, истинность: это не собственно жизнь, это почти искусство — изящная (или не очень изящная, иронически освещенная) игра в жизнь, культурные формы, то есть созданные и пестуемые культурой формы галантного поведения, — стилизованной жизни: парики, боскеты, фейерверки, женские платья XVIII в., кринолины, стилизующие формы тела; не дома, а дворцы, не любовь, а галантный флирт. В первом случае, — это искусство портрета, искусство интимного контакта с неповторимой индивидуальностью, во втором случае, — галантные сцены, сцены праздника чувственности в галантной игре в Ничто, легкости перед лицом Ничто, Смерти.

Конечно, не нужно искать в творчестве Сомова только этот раскол, по-видимому, у него не было этой концепции как программной творческой установки, но есть смысл задуматься о соотношении разных творческих и одновременно жанровых линий в его искусстве. Тем более, что есть у него произведения, в которых такого рода противоположности изредка встречаются, как в «Даме в голубом», или, совершенно иначе, — в прозрачной легкости света и легких розовых тонов идиллических акварельных сцен, как в иллюстрациях к роману Лонга «Дафнис и Хлоя».

Портреты и пейзажи



Константин Сомов
Портрет А. И. Сомова, отца художника, 1897 г.
Государственный Русский музей, Санкт-Петербург

В искусстве портрета у Сомова отсутствует общественная репрезентативность, и неслучайно предпочтению, которое художник отдает головному портрету и, соответственно, овальной раме. Его интересует самостоятельный внутренний мир модели, не реакции человека на окружающее и окружающих, на внешнее, а сосредоточенность героя на собственных мыслях и эмоциях. Герои портретов Сомова находятся в одиночестве, здесь нет позы и позирования, их контакты с миром ограничиваются непринужденным, полным доверия контактом с художником, создающим ощущение непосредственного, вполне органичного самопроявления личности в ее душевной настроенности, как это, например, происходит в овальном портрете матери. В этом удивительно интимно-домашнем изображении пожилой женщины очень ощутима скромная, тихая, но очень живая душа, излучающая доброту и любовь. Вся ее душа смотрит на зрителя из живых, выразительных, умных глаз. Интерьер модели присутствует, но это совершенно домашний интерьер, никакая не декорация.

Характерная для многих портретов Сомова сосредоточенность модели на своих мыслях и чувствах видна в портретах А. К. Бенуа и Н. Ф. Обер, но, пожалуй, сильнее всего она ощутима в портретах Вячеслава Иванова и Александра Блока. В портрете Блока она, кажется, доходит до полной отрешенности от всего внешнего.

Портрет отца особенно интересен тем, что в нем создана определенная диалогическая ситуация общения с собеседником и четко видна мыслящая личность, способная внимательно слушать, следуя движению мысли собеседника, но, при этом, сосредоточенно следить и за своей мыслью, удерживать ее, как на это намекает движение, жест правой руки, согласованный с движением сознания собеседника. Герой портрета не позирует, он живет в своей среде, и связь с этой средой дана, в том числе, колористически. Хранитель и глубокий знаток коллекций Эрмитажа представлен не на фоне картин, а зеркала, отражающего его самого, потому что его работа — это внутренняя работа, совершающаяся в большом мире его внутренней культуры, образованности, больших знаний, ответственности и способности понимать другого. В портрете создается ощущение присутствия интеллектуальной и волевой самостоятельности личности, но и доброжелательной открытости ее окружающим, без демонстрации какого-либо превосходства над ними.

Свойственная многим портретам Сомова сила интенсивного чувства в душевный мир модели аналогична также тому, что художник часто делал в жанре пейзажа. Обращает на себя внимание выполненный углем и карандашом рисунок 1897 года «Дерево в поле», «проникнутый лирическим чувством и органическим ощущением природы» [Пружан 1972: 24]. Модель — одиноко стоящая группа не к месту выросших в поле, но еще не срубленных, не стройных, не красивых, кривых, низкорослых деревьев — голые кусты под серым зимним небом, в заснеженном поле. Их природная бесформенность выглядит здесь как неповторимая и даже странная форма, это безличная, упрямая природа, но

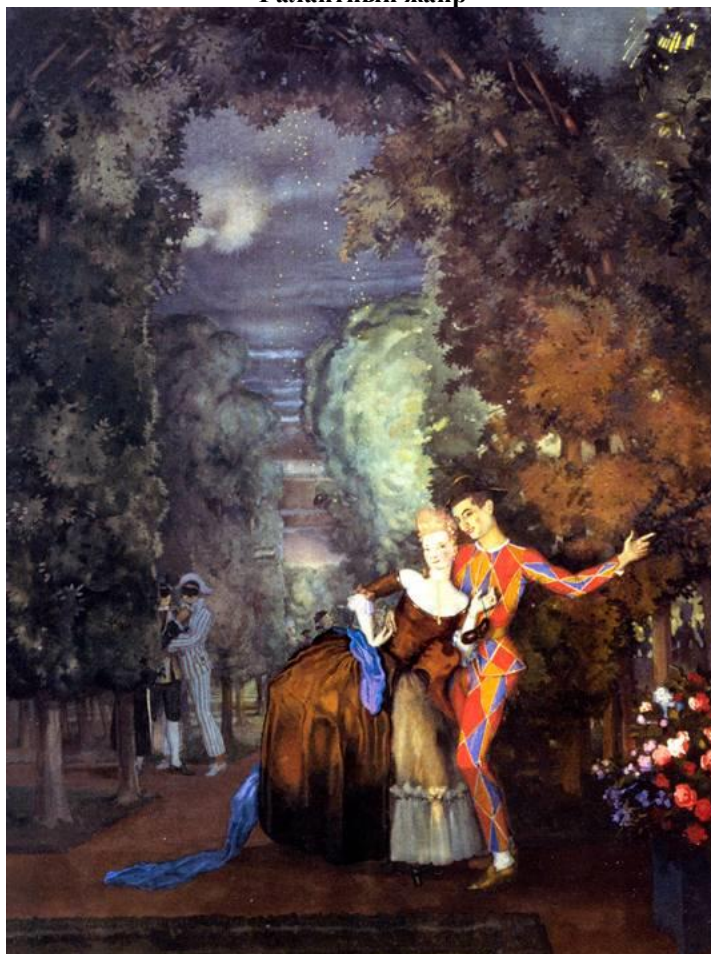
и совершенная индивидуальность. Внимательный художник как бы почувствовал им, увидел и передал в редкой сетке тонких и утолщенных линий их собственную, далекую от всяческих образцов и моделей, ни на что не похожую непритязательную, незаметную внутреннюю жизнь, скромную красоту терпеливой, но во всем уязвимой, эфемерной жизни, обладающей, тем не менее, энергией терпения, роста и сопротивления — деревце уродливо гнется, но пускает новые ветви. Красота этого рисунка — в мастерстве и способности художника увидеть и в обыкновенном предмете запечатлеть индивидуальность, его особое «лицо» и характер, постигнуть предмет изнутри его собственной природы.

Две замечательные графические работы «Девочка Оля», в которых изображена дочь кладбищенского сторожа в Мартышкино, могут быть примером поэтической силы таких же скромных графических средств, запечатлевающих, казалось бы, совсем простую человеческую душу: рисунок подкупает удивительно проникновенным изображением головы ребенка: в линии рисунка находит глубокое поэтическое выражение затаенная глубина внутреннего мира обаятельной детской души, личности в ребенке. Красота сделанного художником профиля девочки — в способности вжиться, почувствовать, уловить и запечатлеть это внутреннее — особый внутренний «свет» в человеке, свет силы самостоятельного характера в ребенке. Это, кажется, энергия и сила самой природы, — сама по себе не добрая и не злая, — но энергия, формирующая характер личности¹.

Такой поэзией интимного внутреннего света дышат и сомовские пейзажи русской деревни, в особенности, — акварели. Вместе с тем, в пейзажах, выполненных как маслом, так и акварелью и смешанной техникой, появляется особенная интенсивность цвета глубоких и часто мрачноватых, сумеречных, иногда как бы блеклых оттенков, характерных для русского модерна или югендштиля. Обращает на себя внимание сгущенность цвета, например, в «Пейзаже с озером», «Вечерний пейзаж. Мартышкино», «Весной. Мартышкино», «Остров любви», сила цвета в «Купальщицы», мощная цветовая энергия в «Заросший пруд», «Радуга», «Роща на берегу моря. Силламяги». Цветовой хроматизм связан с особой активностью света в произведениях Сомова. Это свет, создающий особую световую активную среду, вызывающую как бы театральные, выразительно декоративные эффекты, как это было в «полной лиризма акварели» [Короткина 2004: 18] «Дама у пруда», «После дождя». Он производит легко стилизованное световое и цветовое художественное пространство — пространство искусства, красоты. Это природа в медиуме искусства.

¹ См. об этой девочке и рисунке Сомова [Бенуа 1990: 99–100].

Галантный жанр



Константин Сомов
Арлекин и дама, 1912 г.
Государственная Третьяковская галерея, Москва

В этих картинах совсем другая красота — внутренняя жизнь человека не находит почти никакого выражения — перед нами лица-маски, вещное полностью закрывает и подавляет все, что могло бы обнаружить какие-то движения души. Платья, прически, веера дам, парики и панталоны кавалеров, цветы, в которых есть нечто бутафорское, — материальные формы культуры определенной исторической эпохи и определенных социальных кругов, то аристократических, то мещанских, но по-своему копирующих моды и манеры высшего общества. Это, в основном, готовые, отрепетированные, откристаллизовавшиеся в многочисленных повторениях позы, которые принимает тело, и жесты, порожденные навыками изящного выражения определенных чувств и желаний. Вполне театральные мизансцены, часто в декорациях парка или в интерьерах.

Это красота внешней жизни — жизни материальной культуры, над созданием и оттачиванием которой столетиями работали многие поколения, добывавшиеся тонкой отделкой вещей и человеческой природы, всем проявлениям которой придавалась сложная, изысканная форма, которая, как известно, порождает смысл, одухотворяет материю. В эпоху рококо эта подчиненная требованиям высокого вкуса жизнь приобретала особенную утонченность и особенную, своевольную прихотливость, — во всем, кажется, превратившись в искусство. Это

мир искусства, и, конечно, это искусственная жизнь, жизнь — игра, театр укрощенных страстей, которые скрывают маски культуры, но, тем не менее, глуповатое лицо чувственности, ее «раскоряки ногами, раскоряки юбками» [Стасов 1937: 671–672] просвечивают через покровы изысканной духовности.

Правильно пишет Л. В. Короткина, вслед за Бенуа [Бенуа 1999: 130–131] решительно возражающая против утверждений о «разъедающем скептицизме» Сомова: речь должна идти не о карикатурности и глумлении, а о печали и легкой насмешке художника над персонажами [Короткина 2004: 15–16]. Кавалеры «галантных сцен» Сомова едва ли не трогательно простоваты и наивны, ими владеет их чувственность, но, одновременно, они — создания культуры и, следуя закону ее игр, умудряются блюсти галантные формы; дамы — изящно легкомысленны и себе на уме, умело руководят любовной игрой. Небо над ними чаще всего светлое, нежных оттенков, радуги как удивительное искусство природы расцветивают и дополняют картину.

Природа здесь в основном укрощенная — парковая, стриженная, ровно, тщательно обработанные боскеты, кубы и шары, отдельно стоящие большие деревья и виноградная лоза с густой и массивной листвой на легких аркадах. Мраморы, статуи, аллеи — не дороги, уходящие вдаль, а залы и коридоры, в конце которых цветники, бассейны, статуи, перекрестки ал-

лей, зеленые лабиринты; парковые ограды, стены дворцов, фонтаны, редкие человеческие фигуры. На картине «Письмо (Таинственный посланец)» небо закатное, еще светлое, но внизу свет сумрачный, люди уже в тени сумерек. Темноватая зелень часто кажется тяжелой, как тяжелы виноградные гроздья в картине «Вечер». В этих светлых в нежном вечернем свете и даже веселых гроздьях чувствуется, однако, мрачноватая энергия — энергия чувственной силы — притаившегося в легкой игре демонизма чувственной страсти. В картине «В боскете» эта темная энергия образует мощную, тяжелую раму боскета для разных оттенков идущего из глубины картины нежного закатного света и распределяет все пространство сцены, организуя его как триптих, в каждой части которого свой оттенок света и свой сюжет. Перед зрителем именно большая сцена с маленькими фигурками — дамой и кавалером в средней аркаде. Справа — статуя, по-видимому, Вакха, слева — уходящая в аркаду дама с собакой. Стоит обратить внимание: «В боскете» статуя Вакха — на самом светлом месте, на картине «Вечер» — он с большой гроздью винограда — в сумрачной части аналогичной композиции. Природа не всегда светла, в ней есть стихийная мощь, которая обнаруживает себя в мощных аккордах цвета, она, порой, оказывается темным небом и темными тенями, и тогда культура творит свои фейерверки — праздники жизни, которые, однако, исподтишка, как в насмешку, незаметно выдают ее суть — взлетающие и падающие, превращаясь в дым и прах, в тьму, в бездну огоньки. Две отрицающие друг друга красоты — поэтика сомовского рококо.

Субъективно, Сомов, по-видимому, далек от концептуальных обобщений, но на уровне его художественного языка в изображении фигур и сцен галантного рококо намечается серьезная проблематика двух очень далеких друг от друга эпох культуры, XVIII-го века и конца XIX — начала XX вв. В галантных сценах сомовского рококо, в фигурах персонажей, в их фривольных играх, в изображениях парков как окультуренной, стриженной и прирученной природы, — во всем просвечивает конфликт двух прекрасных и могучих сил — сил культуры и сил природы как начал, организующих человеческое существование и устанавливающих границы человеческой личности — возможностей ее самоопределения и жизни. Присутствие этой «меры» надличной и вечной красоты в произведениях художника и позволяет содержательно оценить элементы неоднозначности и иронии, определенного драматизма в изображении наивного галантного мира, ослепленного внешним и не осознающего своего конфликта с жизнью.

Есть основания полагать, что это мышление, как будто намекающее на центральные категории философской рефлексии XVIII в., в определенной степени аналогично мышлению художника XX века, со стороны, из опыта художественной культуры прошлых веков и из своего личного опыта наблюдающего состояние культуры Европы и России рубежа XIX–XX вв.

ЛИТЕРАТУРА

- Бенуа А.* Мои воспоминания. В пяти книгах. Книги четвертая, пятая. — М.: Наука, 1990. — 743 с.
- Бенуа А. Н.* Сомов // Мир искусства. — 1899. — Т. 2. — № 20.
- Дмитриев В.* Константин Сомов (Опыт исторического определения) // Аполлон. — 1913, ноябрь. — № 9.
- Курюшев Д.* Художник «радуг» и «поцелуев» // Аполлон. — 1913, ноябрь. — № 9.
- Кантор А.* Мировая художественная культура — юношеству [Рецензия на учебник «Мировая художественная культура»] // 1 сентября. — 2000. — № 41.
- Константин Андреевич Сомов. Письма. Дневники, Суждения современников. — М.: Искусство, 1979. — 624 с.
- Короткина Л. В.* Константин Андреевич Сомов. — СПб.: Золотой век, 2004. — 264 с.
- Кузмин М. К. А.* Сомов // Константин Андреевич Сомов: Письма, Дневники, Суждения современников. — М.: Искусство, 1979. — С. 470–473.
- Маковский С. К.* Страницы художественной критики: в 3 кн. — СПб.: Содружество, 1909. — Кн. 2. Современные русские художники. — 115 с.
- Маковский С. К.* Женские портреты современных русских художников // Аполлон. — 1910, февраль. — № 5.
- Пахсарьян Н. Т.* Искусство жить и жизнь искусства / отв. ред. Н. Т. Пахсарьян. — М.: Экон-информ, 2004. — 464 с.
- Пахсарьян Н. Т.* Своеобразие мироощущения и стиля рококо в романе Прево «История современной гречанки» // Вестник Московского университета. — 1992. — Серия 9. Филология.
- Пружан И.* Константин Сомов. — М.: Изобраз. искусство, 1972. — 127 с.
- Ржевская Е. А.* Феномен графического искусства К. А. Сомова в контексте развития русского и европейского стиля модерн: дис. ... канд. иск-вед. — СПб, 2011.
- Рымарь Н. Т.* Реалистический роман XIX в. — поэтика нравственного компромисса // Поэтика русской литературы: к 70-летию профессора Ю. В. Манна. — М.: РГТУ, 2001. — С. 9–21.
- Рымарь Н. Т.* Поэтика романа. — Куйбышев: Изд-во Саратовского ун-та. Куйбышевский филиал, 1990. — 253 с.
- Сарабьянов Д. В.* Стиль модерн. Истоки, история, проблемы. — М.: Искусство, 1989. — 294 с.
- Сарабьянов Д. В.* История русского искусства конца XIX — начала XX в. — М.: МГУ, 1993. — 318 с.
- Сарабьянов Д. В.* Россия и Запад: историко-художественные связи XVIII в. — начала XX в. — М.: Искусство-XXI в. — 296 с.
- Соломеин А. Ю.* Французская национальная гуманитарная традиция: специфика и генезис // Credo new. — 2003. — № 3.
- Сомов К. А.* Письмо М. А. Кузмину 1 августа 1906 г. // Константин Андреевич Сомов: Письма, Дневники, Суждения современников. — М.: Искусство, 1979. — 624 с.
- Стасов В. В.* Наши нынешние декаденты // Стасов В. В. Избранные соч.: в 2 т. — Л.: Искусство, 1937. — Т. 1. Обзоры. Выставки. Полемика.
- Эрст С. К. А.* Сомов. — СПб.: Издание Общины св. Евгении, 1918. — 114 с.
- Яремич С. К. А.* Сомов // Константин Андреевич Сомов. Письма. Дневники, Суждения современников. — М.: Искусство, 1979. — 624 с.
- Хейзинга Й.* Homo ludens. — М.: Прогресс — Академия, 1992. — 458 с.
- Ermatinger E.* Barock und Rokoko in der deutschen Dichtung. — Leipzig und Berlin: Teubner, 2. Aufl. 1928. — 196 S.

Friedell E. Kulturgeschichte der Neuzeit. Die Krisis der europäischen Seele von der schwarzen Pest bis zur ersten Weltkrieg. — München: Beck, 1989. — 1571 S.

REFERENCES

Benua A. Moi vospominaniya. V pyati knigakh. Knigi chetvertaya, pyataya. — M.: Nauka, 1990. — 743 s.

Benua A. N. Somov // Mir iskusstva. — 1899. — T. 2. — № 20.

Dmitriev V. Konstantin Somov (Opyt istoricheskogo opredeleniya) // Apollon. — 1913, noyabr'. — № 9.

Kuroshv D. Khudozhnik «radug» i «potseluev» // Apollon. — 1913, noyabr'. — № 9.

Kantor A. Mirovaya khudozhestvennaya kul'tura — yunoshestvu [Retsenziya na uchebnyk «Mirovaya khudozhestvennaya kul'tura»] // 1 sentyabrya. — 2000. — № 41.

Konstantin Andreevich Somov. Pis'ma. Dnevnik, Suzhdeniya sovremennikov. — M.: Iskusstvo, 1979. — 624 s.

Korotkina L. V. Konstantin Andreevich Somov. — SPb.: Zolotoy vek, 2004. — 264 s.

Kuzmin M. K. A. Somov // Konstantin Andreevich Somov: Pis'ma, Dnevnik, Suzhdeniya sovremennikov. — M.: Iskusstvo, 1979. — S. 470–473.

Makovskiy S. K. Stranitsy khudozhestvennoy kritiki: v 3 kn. — SPb.: Sodrzhestvo, 1909. — Kn. 2. Sovremennye russkie khudozhniki. — 115 s.

Makovskiy S. K. Zhenskie portrety sovremennykh russkikh khudozhnikov // Apollon. — 1910, fevral'. — № 5.

Pakhsar'yan N. T. Iskusstvo zhit' i zhizn' iskusstva / otv. red. N. T. Pakhsar'yan. — M.: Ekon-inform, 2004. — 464 s.

Pakhsar'yan N. T. Svoeobrazie mirooshchushcheniya i stilya rokoko v romane Prevo «Istoriya sovremennoy grechanki» // Vestnik Moskovskogo universiteta. — 1992. — Seriya 9. Filologiya.

Pruzhan I. Konstantin Somov. — M.: Izobraz. iskusstvo, 1972. — 127 s.

Rzhevskaya E. A. Fenomen graficheskogo iskusstva K. A. Somova v kontekste razvitiya russkogo i evropeyskogo stilya modern: dis. ... kand. isk-ved. — SPb, 2011.

Rymar' N. T. Realisticheskiy roman XIX v. — poetika nravstvennogo kompromissa // Poetika russkoy literatury: k 70-letiyu professora Yu. V. Manna. — M.: RGGU, 2001. — S. 9–21.

Rymar' N. T. Poetika romana. — Kuybyshev: Izd-vo Saratovskogo un-ta. Kuybyshevskiy filial, 1990. — 253 s.

Sarab'yanov D. V. Stil' modern. Istoki, istoriya, problema. — M.: Iskusstvo, 1989. — 294 s.

Sarab'yanov D. V. Istoriya russkogo iskusstva kontsa XIX — nachala XX v. — M.: MGU, 1993. — 318 s.

Sarab'yanov D. V. Rossiya i Zapad: istoriko-khudozhestvennye svyazi XVIII v. — nachala XX v. — M.: Iskusstvo-KhKhI v. — 296 s.

Solomein A. Yu. Frantsuzskaya natsional'naya gumanitarnaya traditsiya: spetsifika i genezis // Credo new. — 2003. — № 3.

Somov K. A. Pis'mo M. A. Kuzminu 1 avgusta 1906 g. // Konstantin Andreevich Somov: Pis'ma, Dnevnik, Suzhdeniya sovremennikov. — M.: Iskusstvo, 1979. — 624 s.

Stasov V. V. Nashi nyneshnie dekadenty // Stasov V. V. Izbrannye soch.: v 2 t. — L.: Iskusstvo, 1937. — T. 1. Obzory. Vystavki. Polemika.

Ernst S. K. A. Somov. — SPb.: Izdanie Obshchiny sv. Evgenii, 1918. — 114 s.

Yaremich S. K. A. Somov // Konstantin Andreevich Somov. Pis'ma, Dnevnik, Suzhdeniya sovremennikov. — M.: Iskusstvo, 1979. — 624 s.

Kheyzinga Y. Homo ludens. — M.: Progress — Akademiya, 1992. — 458 s.

Ermatinger E. Barock und Rokoko in der deutschen Dichtung. — Leipzig und Berlin: Teubner, 2. Aufl. 1928. — 196 S.

Friedell E. Kulturgeschichte der Neuzeit. Die Krisis der europäischen Seele von der schwarzen Pest bis zur ersten Weltkrieg. — München: Beck, 1989. — 1571 S.

Информация об авторе

Светлана Владимировна Сомова — кандидат филологических наук, доцент, Самарская государственная областная академия (Наяновой) (Самара).

Адрес: 443001, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 196.

E-mail: Svetlana.Somova@gmail.com.

About the author

Svetlana Vladimirovna Somova — Candidate of Philology, Associate Professor, Samara Region State Academy (Nayanova) (Samara).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9-99

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Й. Догнал,
Брно, Чешская Республика
Трнава, Словацкая Республика

Л. Гаярски
Трнава, Словацкая Республика

Влияет ли знание грамматики на продуктивные речевые способности студентов-русистов? (на примере одного опроса чешских и словацких студентов)

Аннотация. В статье приводятся результаты сравнительного опроса вузовских студентов, изучающих русский язык как иностранный, направленного на исследование их способности применять знания грамматического строя русского языка на практике. В качестве изучаемого умения была выбрана способность образовывать требуемые формы глаголов, а именно: определить вид глагола и образовать формы первого лица единственного и множественного числа. Результаты опроса показывают положительную корреляцию между уровнем знания грамматического строя русского языка и способностью образовывать правильные формы незнакомых ранее лексических единиц. Правильные формы были представлены у глаголов не в равной степени. Общим для чешских и словацких студентов было то, что наилучшие и наихудшие результаты пришлись на одни и те же глаголы. Лучше всего студентам удалось образовать требуемые формы от глаголов кончить, предвидеть, клеить, красить, разобратся и др. Доля правильных ответов в этой группе глаголов превысила 80%. Другую группу составили глаголы, которые оказались для участников эксперимента наиболее сложными. Среди них оказались такие глаголы, как обозвать, онеметь, горевать, лечь, разобратся и ревновать. В отличие от предыдущей группы, варианты неверных форм, образованных от предложенных глаголов, были намного разнообразнее. Доля правильных ответов ни для одного из этих глаголов не превысила 20%, самым трудным для студентов стал глагол обозвать: количество правильных ответов в среднем составило 6%. С определением вида глагола студенты справились лучше, чем со спряжением и все же многие студенты вид глаголов определили неверно. Результативность словацких студентов, по сравнению с их чешскими коллегами, оказалась ниже. У старших курсов успешность в определении студентами вида глагола в общем повышалась. Сравнительное изучение конкретных умений студентов-русистов двух факультетов разных университетов является примером того, как можно на практике проверять умения студентов в рамках компетенций, развитие которых является основной целью обучения и в основной, и в средней, и в высшей школе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; грамматика русского языка; самообучение студентов; чешские студенты, словацкие студенты, русистика.

J. Dohnal
Brno, Czech Republic
Trnava, Slovak Republic

L. Gajarský
Trnava, Slovak Republic

Does Knowledge of Grammar Influence Productive Speaking Skills of the Students of Russian Departments? (on the Example of a Questionnaire of Czech and Slovak Students)

Abstract. This paper presents the results of a comparative survey of university students studying Russian as a foreign language, aimed at exploring their ability to apply the knowledge of the grammar system of the Russian language in practice. The ability to produce the required forms of verbs, specifically the first person of the singular and the plural, and determine the aspect of verbs as a learning skill was studied. The survey results show a positive correlation between the level of knowledge of the grammar system of the Russian language and the ability to produce the correct forms of unfamiliar lexical units. The production of the correct form was not represented in the verbs equally. The common feature of the Czech and Slovak students was that the best and worst results were achieved with the same verbs. The best results were connected with the production of the forms of verbs such as *кончить*, *предвидеть*, *клеить*, *красить*, *разобратся*, etc. The students produced correct forms in more than 80%. The other group consisted of verbs which turned out to be the most difficult for the experiment participants. Among them were such verbs as *обозвать*, *онеметь*, *горевать*, *лечь*, *разобратся*, and *ревновать*. Unlike the previous group, the variants of the incorrect forms formed from the verbs were much more diverse. The proportion of correct answers for any of these verbs did not exceed 20%, the most difficult for students was the verb *обозвать*: the number of correct answers averaged 6%. Determining the verb aspect was more successful than conjugation of verbs, yet many students produced the verb form incorrectly. The score of the Slovak students, compared with their Czech colleagues, was lower. In senior courses, success in determining the type of verb generally increased. A comparative study of the specific skills of students studying Russian language from two faculties of different universities is an example of how to test the skills of students in practice within the framework of competencies, the development of which is the main goal of education in the basic, secondary, and higher education

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at a higher school; Russian grammar; self-learning of students; Czech students; Slovak students; Russian studies.

Методика обучения иностранным языкам в последние три-четыре десятилетия переживает довольно существенные изменения. Прежде всего, эти изменения связаны с так называемым коммуникативным методом, а также с идеей о необходимости избавить процесс обучения от «мучений», обусловленных потребностью закреплять в памяти учащегося знания, которые должны стать основой их умений. Данные изменения основаны также на убеждении, что обучение должно быть по возможности активным, интерактивным, интересным и увлекательным, преподаватель же должен отойти на второй план, предоставляя своим ученикам возможность самообучения, получения новых знаний и формирования умений на основе уже освоенных. Рост популярности подобных теорий подкрепляется сегодня и необычайно динамичным развитием образовательного потенциала Рунета, причем апеллируется, в основном, именно к возможностям развития коммуникативных навыков благодаря привлекательному своему оформлению, часто игровому и, поэтому, быстрому освоению новой лексики, улучшению способностей аудирования и говорения в процессе просмотра образовательных каналов, включению в живую коммуникацию с носителями языка в социальных сетях, множеству он-лайн тестов и т. д. [Дулебова 2012: 114].

Все эти идеи очень гуманны, актуальны и интересны. Многие из них основаны на опросах студентов, которые как раз такое обучение считают наиболее привлекательным и приятным, не вызывающим стресс или дискомфорт даже в том случае, если кто-либо не овладел конкретными знаниями или умениями. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам как раз и подразумевает необходимость уменьшения до определенного минимума объема знаний о грамматическом строе изучаемого языка по двум основным причинам: во-первых, знание грамматики не является *conditio sine qua non*¹, а загружает память теоретической информацией, не являясь непосредственно умением; во-вторых, общаться можно даже без знания правильных грамматических форм и при этом успешно решать коммуникативную задачу, т. е. партнеры поймут сообщение, а правильные грамматические формы используемых лексических единиц не являются безусловно нужными средствами для понимания информации.

С большинством этих постулатов можно без оговорок согласиться, если дело касается обучения иностранному языку тех, кто планирует прагматически использовать язык во время туристских поездок, кратко- или долговременного пребывания за границей с целью работы, стажировки и т. п. Однако едва ли те же постулаты будут приемлемы при подготовке студента-русиста в вузе, едва ли можно утверждать, что будущий специалист-русист может изучать русский язык, не уделяя должного внимания его грамматическому строю. В основе нашего убеж-

дения о необходимости знания грамматики лежит следующее:

– теория и практика взаимосвязаны, студенту-русисту просто необходимо овладеть в определенной мере грамматикой русского языка, чтобы понимать систему языка и сознательно использовать правильные грамматические формы на практике;

– зная грамматическую систему, студент-русист способен на практике пользоваться грамматическими правилами в случае столкновения с неизвестными ему лексическими единицами: на основе имеющихся грамматических знаний и, отчасти, выработанного языкового чутья он способен образовать правильные формы слов и использовать их в речи;

– столкнувшись с задачей объяснить, «почему русские говорят так», он сможет опираться на принцип / правило, действующее в данном случае;

– владение принципом / правилом позволяет образовать от основных форм слов их отдельные формы, а не учить данные формы наизусть, без связи с основной словоформой.

Знание в таком случае непосредственно связано с умением, которое базируется не только на прослушанном или прочитанном материале, но соединяет их с пониманием принципов функционирования языка, порождения (в том числе и с грамматической стороны) и смысла высказываний. Именно в этом заключается основное различие — умение, основанное на знании с пониманием принципа, всегда глубже и прочнее, чем только умение на основе прослушанного / прочитанного. Опора только на услышанное или прочитанное может также приводить к фиксации в памяти словоформ, не соответствующих литературному языку, что, как правило, не входит в цели обучения в школе. Необходимо учитывать еще один факт, о котором иногда забывают: русский язык, как и другие славянские языки, значительно отличается от английского, если учесть количество словоформ, которыми студенту приходится овладеть, при условии, что он стремится оформлять свои высказывания грамматически правильно. Из этого вытекает, что прагматически направленные умения требуют овладения довольно большим количеством грамматических знаний и навыков. То, что в английском языке довольно просто, в русском (и других славянских языках) намного сложнее. Достаточно сравнить спряжение английского и русского глагола, вспомнить о количестве падежей и связанных с ними изменениях окончаний существительных, и сразу становится очевидным, что русский язык (как и все славянские языки) требует другого подхода и большей подготовки, чтобы практическая коммуникация соответствовала норме.

И если еще можно согласиться с тем, что учащиеся основной и, отчасти, средней школы или студенты разного рода курсов могут не знать тонкостей, касающихся литературного языка и соответствующих ему словоформ, то от учеников средней школы с обязательным изучением русского языка будет естественным ожидать знание основных норм и их ис-

¹ Необходимое условие (лат.)

пользование на практике. Когда же речь идет о студентах вузов, изучающих русистику, только владение и использование нормы на практике может считаться допустимым: эти специалисты будут обучать других, переводить и т. д., а значит, их уровень овладения русским языком должен соответствовать гораздо более высоким требованиям, чем уровень «любителей», которым в коммуникации с русскоязычными партнерами достаточно добиться понимания самых простых сообщений при помощи базовых форм.

Выпускники-русисты должны владеть знаниями и умениями на уровне не ниже В2 по европейской системе уровней владения иностранным языком. Несмотря на то, что в самом определении данных компетенций ни разу не упоминается слово «грамматика» или «грамматический», в нем не говорится о том, что пассивные и активные умения не связаны с грамматикой и грамматическими категориями, что примитивное аграмматическое владение языком является достаточным [см., напр.: Европейская система уровней владения иностранным языком]. Представляется, что составители описания компетенций считали надлежащие умения настолько тесно связанными с владением грамматическими свойствами изучаемого языка, что не сочли нужным об этом упомянуть. Примечательно в этом отношении также то, что ни одно описание всех шести уровней не определяет допустимое количество ошибок, а сосредотачивает внимание, по сути дела, лишь на лексическом материале. Слова «в пределах литературной нормы», приводимые в описании умений в рамках уровня В2, подсказывают, что и в других уровнях основой является литературная норма, а авторы описаний считали это настолько само собой разумеющимся, что не упомянули об этом специально, хотя, по нашему мнению, это очень важно.

Овладение грамматическими нормами и правилами, т. е. системой конкретного языка (в нашем случае — русского) на сознательном уровне является важным и с той точки зрения, которая касается не языковой, а более общей компетенции, о которой европейские компетенции владения иностранным языком не упоминают, так как это выходит за их рамки, хотя данная компетенция является одним из наиболее важных элементов образовательной системы. Это компетенция самостоятельного развития своих способностей, компетенция учиться самостоятельно, без помощи других овладевать новыми знаниями и умениями, надстраивая их над уже имеющимися. На современном этапе именно эта компетенция приобретает особенно важное значение, так как каждому человеку приходится в течение жизни постоянно обновлять, дополнять и даже менять свои знания и умения в быстро меняющемся мире. Кажется, именно эта компетенция будет приобретать все большее значение, так что ее нельзя исключить из поля зрения.

Чтобы определить уровень знаний и умений в области грамматического строя русского языка у студентов-русистов философских факультетов в Чешской и Словацкой республиках, авторы статьи провели сравнительный анализ знаний и умений студентов первого, второго и третьего курсов программ бакалавриата в университетах г. Брно (Чешская Респуб-

лика) и г. Трнава (Словацкая Республика). Всего в эксперименте приняли участие 110 студентов.

В качестве языкового «материала» была взята категория вида и спряжение глаголов, так как именно глагол является одной из главных составляющих выстраивания формы и содержания сообщений, от него во многих случаях зависит, насколько точно будет сформулировано и, следовательно, понято сообщение.

К моменту проведения исследования все студенты, принимавшие участие в тестировании, закончили второй семестр обучения русскому языку как иностранному, т. е. у них уже были обстоятельные знания теории русского языка и практика, даже в случаях, когда ранее русским языком они не занимались (таких студентов было меньшинство). Исходя из того факта, что чешский и словацкий языки, как и русский, принадлежат к группе славянских языков, было выдвинуто предположение, что в процессе тестирования студенты смогут использовать имеющиеся теоретические знания о своем родном языке, применяя их к русскому языку. В этой связи мы сосредоточили свое внимание на категории вида, которая является общей для всех трех языков, причем теоретические знания об этой категории в родном языке студенты освоили при его изучении в основной и средней школе, подкрепив их в вузе. Еще одним исходным пунктом стало предположение, что студенты, овладевшие в рамках обучения и знанием, и умением спрягать глаголы, освоенными ими на занятиях в университете, смогли бы использовать свои знания или умения при спряжении пока не известных (либо предположительно неизвестных) им глаголов. В список неизвестных студентам глаголов были включены следующие глаголы: *горевать, клеить, красть, ронять, кончить, ссориться, изумлять, обозвать, разобратсья, прогонять, раскаятьсья, ослабевать, умножить, лечь, ревновать, предвидеть, арестовывать, колоть, онеметь, садитьсясья.*

Не требуя воспроизвести всю парадигму, мы сосредоточили внимание только на формах 1-го лица единственного и множественного числа. Выбор данных форм обусловлен, прежде всего, востребованностью их употребления в устной речи и целым рядом специфических особенностей образования, связанных в том числе с морфонологическими параметрами реализации парадигмы, «подверженной “давлению“ аналогического выравнивания и искусственной кодификации» [Бекасова 2013: 20].

Опросный лист, с которым студентам было предложено поработать, содержал 20 незнакомых им на момент опроса глаголов. Задачей студентов было:

- определить вид данных глаголов;
- образовать форму 1-го лица единственного числа настоящего времени для глаголов несовершенного вида или будущего — для глаголов совершенного вида;
- образовать форму 1-го лица множественного числа настоящего времени для глаголов несовершенного вида или будущего — для глаголов совершенного вида.

Задача на первый взгляд простая, не предполагающая особых сложностей для студентов, исходя из уже освоенных ими знаний и умений. Студенты могли показать, сумеют ли они «перенести» эти знания на новые лексические единицы, что довольно часто случается в реальном разговоре: слышим новое слово, понимаем его значение и пробуем использовать в речи, для чего приходится искать нужные (по возможности правильные) грамматические формы. Аналогичный процесс происходит, когда студент сам в рамках самостоятельной работы находит новое слово в словаре или читаемом им тексте и пробует использовать его в устном или письменном общении.

Целью проведения опроса было проверить следующие гипотезы:

- студенты смогут правильно определить вид предложенных глаголов, так как данная категория известна им из родного языка;
- наибольшие затруднения при спряжении глаголов из опросного листа возникнут у студентов-первокурсников, так как их уровень владения грамматическим строем русского языка пока не высок;
- лучших результатов, по сравнению с первокурсниками, добьются студенты второго курса, так как их знания и умения уже более развиты;
- продвинутый уровень знаний и умений студентов-третьекурсников позволит им добиться наилучших результатов.

Результаты. Образование правильной формы представлено у глаголов не в равной степени. Общим для чешских и словацких студентов было то, что наилучшие и наихудшие результаты пришлись на одни и те же глаголы. Лучше всего студентам удалось образовать требуемые формы от глаголов *кончить*, *предвидеть*, *клеить*, *красить*, *разобраться*, а также *ревновать*, *умножить* (в порядке убывания). Доля правильных ответов в этой группе глаголов превысила 80%. Среди неверных форм, приведенных студентами, были, например, такие: *кончаю*, *кончу* от глагола *кончить*; *предвиду*, *предвидаю* от глагола *предвидеть*, либо *крашу*, *кражу*, *крацу* от глагола *красть*. В определенной степени это проявление «высокой степени вариативности морфонологического оформления формы 1 лица как явления, свойственного системе русского языка» [Бекасова 2016: 61], о чем также свидетельствуют результаты эксперимента, проведенного среди различных категорий носителей русского языка [Бекасова 2016: 59–62].

Другую группу составили глаголы, которые оказались для участников эксперимента наиболее сложными. Среди них такие глаголы как *обозвать*, *онеметь*, *горевать*, *лечь*, *разобраться* и *ревновать* (в порядке убывания сложности). В отличие от предыдущей группы, варианты неверных форм, образованных от предложенных глаголов, были намного разнообразнее. Так, например, от глагола *обозвать* студенты образовали формы *обозву*, *обзоваю*, от глагола *онеметь* — *онемлю*, *онемеваю*, *онемю*, *онемню*, или от глагола *разобраться* образовали форму *разобру*, *разбераюсь*, *разобрусь*, *разбераюсь*, *разображусь* а от глагола *горевать* — формы *гореваю*, *гору*, *горевю*, *горевью*, *горевнут*,

гореву. Доля правильных ответов ни для одного из этих глаголов не превысила 20%, самым трудным для студентов стал глагол *обозвать*: количество правильных ответов в среднем составило 6%.

С определением вида глагола студенты справились лучше, чем со спряжением. И все же многие студенты вид глаголов определили неверно. Чаще всего испытываемые правильно определяли вид таких глаголов, как *горевать*, *клеить*, *онеметь*, *изумлять*: правильные ответы составили в среднем 85%. Наибольшую сложность при определении вида возникли с глаголами *лечь*, *садиться*, *предвидеть*: доля правильных ответов в данном случае не превысила 20%.

Как видно из приведенной ниже таблицы 1, начальная продуктивность студентов из г. Брно при образовании форм 1-го лица единственного и множественного числа была на уровне почти 50%. После первого года обучения, доля правильных ответов увеличилась до 58,03% и 51,36% соответственно, достигнув на третьем курсе уровня 65,0% и 64,79%. Студенты третьего курса, таким образом, в среднем были способны образовать на 15% больше правильных форм в сравнении со студентами первого курса. Первокурсники верно определили вид глагола в 62,97% случаев, среди второкурсников прирост количества правильных ответов был незначительным, при этом доля верных ответов у студентов третьего курса заметно выросла и достигла 72,5%.

Таблица 1

Брно (чешские студенты)			
	1 лицо ед. ч. (% правильных ответов)	1 лицо мн. ч. (% правильных ответов)	вид (% правильных ответов)
1 курс	49,06	49,38	62,97
2 курс	58,03	51,36	63,48
3 курс	65,00	64,79	72,50

Результативность словацких студентов, по сравнению с их чешскими коллегами, оказалась ниже. У студентов первого года обучения доля правильных ответов при спряжении составила 38,13% и 35,63%, на втором курсе она повысилась до 45,63% и 45,63%, а у студентов третьего года обучения вновь снизилась до 42,0% и 45,0%. Вид глагола правильно определили студенты-первокурсники в 41,25% случаев, с последующим ростом данного показателя до 57,5% среди второкурсников и 68% на третьем курсе.

Таблица 2

Трнава (словацкие студенты)			
	1 лицо ед. ч. (% правильных ответов)	1 лицо мн. ч. (% правильных ответов)	вид (% правильных ответов)
1 курс	38,13	35,63	41,25
2 курс	45,63	45,63	57,50
3 курс	42,00	45,00	68,00

Оценка гипотез. Из таблицы 1 видно, что к старшим курсам успешность в определении студентами вида глагола повышается. У чешских студентов

первого, второго и третьего курсов результаты составили 62,97%, 63,48% и 72,50% соответственно. Разница между результатами первого и второго курса небольшая, тем заметнее прогресс у студентов третьего курса. Результаты словацких студентов оказались следующими: студенты первого курса дали 41,25% правильных ответов, студенты второго курса — 57,50%, третьего — 68,00%. Разница между первым и третьим курсом у словацких студентов составила почти 27%, что свидетельствует об их высокой способности правильно определять вид глагола. Разницу между первым и третьим курсом можно объяснить тем, что в процессе обучения студенты повышают свои компетенции в иностранном языке. Кроме того, на начальном этапе обучения они, вероятно, испытывают трудности при определении вида глаголов и в родном языке, в связи с чем недостаточное знание «грамматики родного языка» приводит к неспособности перенести эти знания на русский язык.

Вторая гипотеза о том, что правильное образование форм при спряжении глаголов вызовет больше затруднений у студентов первого курса, также подтвердилась. Чешские студенты с этой задачей справились на 49,06% и 49,38%, а словацкие — на 38,13% и 35,63%.

Третья гипотеза, согласно которой результаты студентов второго курса должны были быть лучше, чем у первокурсников, также была подтверждена. Чешские студенты выполнили задачу на 58,03% и 51,35%, а словацкие — на 45,63% для обеих форм.

Четвертая гипотеза о том, что наилучшие результаты покажут студенты третьего курса, подтвердилась только у чешских студентов, которые дали 65,0% и 64,79% правильных ответов. На примере словацких студентов данная гипотеза не подтвердилась: доля правильных ответов у них составила 42,0% и 45,0%. В данном случае количество верных ответов даже уменьшилось, по сравнению с второкурсниками. Данная ситуация может быть объяснена тем, что начальный уровень студентов с каж-

дым годом повышается. Однако, ввиду того, что студенты-третьекурсники ранее в подобном тестировании не участвовали, мы не располагаем достоверной информацией о начальном уровне их способности правильно определять вид глагола, которая могла бы подтвердить эту гипотезу. Согласно другой гипотезе, студенты испытывают затруднения с категорией вида глагола и в своем родном языке. Изучение данного вопроса очень важно с педагогической точки зрения и поэтому станет предметом дальнейшего анализа с последующей подготовкой рекомендаций.

Результаты опроса показывают, что повышение уровня знаний студентов-русистов обоих факультетов влечет за собой повышение их умений в области, которая очень важна, т. е. в области самостоятельного активного овладения новыми лексическими единицами.

Заслуживающей специального рассмотрения представляется категория вида. Кажется, студенты или не способны в полной мере перенести знание грамматики родного языка в другой славянский язык, или они недостаточно овладели данным знанием в рамках обучения родному языку. Интересно было бы провести такой же опрос у студентов, обучающихся русскому языку в средней школе, но изучить стоило бы и то, насколько студенты способны различить вид глаголов и в родном языке. Взаимосвязь теории и практики открывает вопрос, насколько именно она имеет место в координации обучения грамматическому строю родного и иностранного языка в случае, когда оба они являются славянскими языками.

Во всяком случае, сравнительное изучение конкретных умений студентов-русистов двух факультетов разных университетов является примером того, как можно на практике проверять умения студентов в рамках компетенций, развитие которых является главной целью обучения и в основной, и в средней, и в высшей школе.

Приложения. Результаты опроса по отдельным курсам

1 КУРС						
глагол	1 лицо ед. ч. (% правильных ответов)		1 лицо мн. ч. (% правильных ответов)		вид (% правильных ответов)	
	Брно	Трнава	Брно	Трнава	Брно	Трнава
горевать	9,38	0	9,38	0	84,38	62,50
клеить	81,25	75,00	68,75	62,50	78,13	37,50
красть	75,00	37,50	59,38	25,00	71,88	37,50
ронять	43,75	25,00	46,88	12,50	75,00	50,00
кончить	96,88	62,50	93,75	62,50	31,25	12,50
ссориться	71,88	50,00	84,38	62,50	81,25	50,00
изумлять	40,63	37,50	62,50	62,50	96,88	12,50
обозвать	6,25	0	0	0	50	25,00
разобраться	93,75	12,50	96,88	12,50	53,13	50,00
прогонять	31,25	25,00	37,50	12,50	75,00	50,00
раскаться	53,13	37,50	40,63	50,00	68,75	25,00
ослабевать	56,25	62,50	46,88	50,00	65,63	37,50
умножить	40,63	62,50	43,75	62,50	62,50	62,50
лечь	9,38	0	12,50	0	25,00	50,00
ревновать	21,88	50,00	50	50,00	71,88	50,00

предвидеть	81,25	62,50	78,13	75,00	34,38	25,00
арестовывать	59,38	50,00	50,00	37,50	68,75	62,50
колоть	43,75	25,00	28,13	12,50	56,25	12,50
онеметь	3,13	12,50	6,25	0	71,88	75,00
садиться	62,50	75,00	71,88	62,50	37,50	37,50

2 КУРС						
глагол	1 лицо ед. ч. (% правильных ответов)		1 лицо мн. ч. (% правильных ответов)		вид (% правильных ответов)	
	Брно	Трнава	Брно	Трнава	Брно	Трнава
горевать	9,09	37,50	6,06	12,50	90,91	87,50
клеить	96,97	75,00	39,39	12,50	96,97	62,50
красть	84,85	62,50	57,58	50,00	93,94	87,50
ронять	27,27	0	36,36	0	96,97	62,50
кончить	100,00	87,50	93,94	87,50	39,39	50,00
ссориться	78,79	37,50	90,91	87,50	60,61	37,50
изумлять	39,39	62,50	30,30	62,50	54,55	50,00
обозвать	12,12	0	12,12	12,50	69,70	37,50
разобраться	9,09	12,50	9,09	25,00	96,97	50,00
прогонять	33,33	37,50	42,42	37,50	30,30	75,00
раскаться	75,76	37,50	66,67	37,50	27,27	50,00
ослабевать	36,36	37,50	30,30	37,50	60,61	62,50
умножить	96,97	62,50	90,91	50,00	69,70	75,00
лечь	75,76	37,50	48,48	37,50	57,58	37,50
ревновать	100	75,00	100	75,00	78,79	62,50
предвидеть	84,85	62,50	75,76	75,00	18,18	25,00
арестовывать	42,42	50,00	27,27	50,00	66,67	75,00
колоть	45,45	50,00	39,39	37,50	51,52	25,00
онеметь	30,303	37,50	36,36	50,00	90,91	87,50
садиться	81,82	50,00	93,94	75,00	18,18	50,00

3 КУРС						
глагол	1 лицо ед. ч. (% правильных ответов)		1 лицо мн. ч. (% правильных ответов)		вид (% правильных ответов)	
	Брно	Трнава	Брно	Трнава	Брно	Трнава
горевать	16,67	80,00	25,00	100	100	100
клеить	95,83	100	70,83	60,00	100	100
красть	91,67	40,00	95,83	40,00	91,67	100
ронять	50,00	60,00	58,33	60,00	95,83	100
кончить	100	20,00	95,83	40,00	41,67	20,00
ссориться	87,50	60,00	95,83	60,00	83,33	100
изумлять	45,83	80,00	50,00	80,00	75,00	80,00
обозвать	16,67	0	16,67	0	87,50	20,00
разобраться	12,50	0	20,83	20,00	95,83	40,00
прогонять	37,50	60,00	45,83	60,00	41,67	100
раскаться	70,83	20,00	75,00	20,00	45,83	20,00
ослабевать	41,67	60,00	25,00	60,00	70,83	100
умножить	95,83	40,00	87,50	20,00	83,33	0
лечь	83,33	0	87,50	0	62,50	40,00
ревновать	100	80,00	95,83	80,00	79,17	100
предвидеть	83,33	40,00	75,00	20,00	25,00	80,00
арестовывать	75,00	20,00	79,16	40,00	79,17	100
колоть	62,50	0	54,17	0	66,67	40,00
онеметь	41,67	60,00	45,83	60,00	95,83	80,00
садиться	91,67	20,00	95,83	80,00	29,17	40,00

ЛИТЕРАТУРА

Бекасова Е. Н. Феномен формы 1 лица типа *освобо- жу* в русском языке // Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики: сб. материалов конференции ИЛИ РАН. 9–12 апреля 2013 г. — СПб.: Нестор-История, 2013. — С. 17–21.

Бекасова Е. Н. Механизмы гетерогенной организации системы русского языка (на материале рефлексов праславянских сочетаний): монография. — Брно: Tribun EU, 2016. — 194 с.

Дулебова И. Образовательный потенциал Рунета в процессе формирования коммуникативной русскоязычной компетенции словацких студентов // Социокультурные проблемы языка и коммуникации: сб. науч. тр. Вып. 8 / отв. ред. Д. Ф. Аяцков. — Саратов: Поволж. ин-т упр. им. П. А. Столыпина, 2012. — С. 113–117.

Европейская система уровней владения иностранным языком [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php (дата обращения: 08.11.2018).

Информация об авторах

Йозеф Догнал — профессор, кафедра русистики Философского факультета Университета им. свв. Кирилла и Мефодия (Трнава, Словацкая Республика); Департамент славистики факультета Философских наук Университета им. Масарика (Брно, Чешская Республика).

Адрес: Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Словакия; Arna Nováka 1, 602 00 Brno, Чехия.

E-mail: josef-dohnal@volny.cz.

Лукаш Гаярски — старший преподаватель, кафедра русистики Философского факультета Университета им. свв. Кирилла и Мефодия (Трнава Словацкая Республика).

Адрес: Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Словакия.

E-mail: lukas.gajarsky@gmail.com.

About the authors

Josef Dohnal — Professor PhD., CSc., Department of Russian Studies, Faculty of Art, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava (Trnava, Slovak Republic); Department of Slavonic Studies, Faculty of Arts, Masaryk University (Brno, Czech Republic)

Lukáš Gajarský — Lecturer, PhDr, Department of Russian Studies, Faculty of Art, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava (Trnava, Slovak Republic).

REFERENCES

Bekasova E. N. Fenomen formy 1 litsa tipa *osvobozhu* v russkom yazyke // Glagol'nye i imennye kategorii v sisteme funkcional'noy grammatiki: sb. materialov konferentsii ILI RAN. 9–12 aprelya 2013 g. — SPb.: Nestor-Istoriya, 2013. — S. 17–21.

Bekasova E. N. Mekhanizmy geterogennoy organizatsii sistemy russkogo yazyka (na materiale reflektsov praslavyanskikh sochetaniy): monografiya. — Brno: Tribun EU, 2016. — 194 s.

Dulebova I. Obrazovatel'nyy potentsial Runeta v protsesse formirovaniya kommunikativnoy russkoyazychnoy kompetentsii slovatskikh studentov // Sotsiokul'turnye problemy yazyka i kommunikatsii: sb. nauch. tr. Vyp. 8 / otv. red. D. F. Ayatskov. — Saratov: Povolzh. in-t upr. im. P. A. Stolypina, 2012. — S. 113–117.

Evropeyskaya sistema urovney vladeniya inostrannym yazykom [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php (data obrashcheniya: 08.11.2018).

УДК 378.016:811.133.1
ББК Ш1247.11-9

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

E. V. Erofeeva
O. L. Sokolova
Ekaterinburg, Russia

The Flipped Classroom in Foreign Language Teaching: Didactic Principles and Analysis of Experience

Abstract. The authors analyze the modern view of the goals and content of secondary and higher education at the present stage, consider the features of teaching foreign languages for students of non-linguistic specialties, the place of foreign languages in the formation of specialists with competencies required by state educational and professional standards. Currently prevailing methods in education, according to some authors, contribute to the weakening of creative, lateral thinking and do not meet the needs and challenges of modern society. The use of innovative, personally and professionally oriented methods in the system of secondary and higher education is necessary and possible, despite the rigid system framework in the form of class-lesson system or training in the stream at universities.

The article presents the technology flipped classroom and shows its advantages in teaching foreign languages: taking into account the individual characteristics of students, building an individual learning trajectory, the ability to learn a foreign language in heterogeneous groups of students, the practical orientation of training, as well as the development of the system of tutoring, teamwork and cooperation among students.

The use of this technology for teaching French at the University for students of some economic specialties is particularly interesting. The authors summarize the experience of colleagues who have successfully used the technology flipped classroom in teaching French at universities in Estonia and Latin America. There is an increase in academic performance, increased motivation to learn the French language, more involvement of students in the educational process.

The technology flipped classroom has a number of requirements for the level of training of teachers and to equip universities. The authors objectively describe the difficulties of using the technology at the initial stage: the increase in time to prepare for classes, the need for the good skills of using multimedia resources and technologies, possible resistance from colleagues and administration.

The authors analyze their own experience gained in the course of teaching French as a first and second foreign language at the University. The positive results of the experimental training are presented such as improving academic performance, increasing the number of students choosing French as a second foreign language, the growth of satisfaction on the part of students identified in the annual survey.

Keywords: French; methods of teaching French; methods of teaching French at a higher school; students; professional competences; pedagogical innovations; innovative methods.

Е. В. Ерофеева
О. Л. Соколова
Екатеринбург, Россия

La pratique de la classe inversée dans l'enseignement des langues étrangères : outils didactiques et analyse de l'expérience

Аннотация. Авторы анализируют современный взгляд на цели и содержание среднего и высшего образования на современном этапе, рассматривают особенности преподавания иностранных языков для студентов нелингвистических специальностей, место иностранных языков в формировании специалистов с компетенциями, требуемыми государственными образовательными и профессиональными стандартами. Преобладающие в настоящее время методы в образовании, по мнению ряда авторов, способствуют ослаблению креативного, латерального мышления и не соответствуют запросам и вызовам современного общества. Применение инновационных, лично и профессионально ориентированных методик в системе среднего и высшего образования необходимо и возможно, несмотря на жесткие системные рамки в виде классно-урочной системы или обучения в университетском потоке.

В статье представлена технология «перевернутый класс» и показаны ее преимущества в преподавании иностранных языков: учет индивидуальных особенностей обучаемых, выстраивание индивидуальной учебной траектории, возможность изучать иностранный язык в неоднородных по составу и уровню подготовки группах студентов, практическая направленность обучения, а также развитие системы тьюторства, навыков командной работы и сотрудничества среди студентов.

Особый интерес представляет использование этой технологии для преподавания французского языка в вузе для студентов ряда экономических специальностей. Авторы обобщают опыт коллег, которые успешно использовали технологию «перевернутый класс» в преподавании французского языка в университетах Эстонии и Латинской Америки. Отмечается рост успеваемости, повышение мотивации к изучению французского языка, большая вовлеченность студентов в образовательный процесс.

Использование технологии перевернутый класс предъявляет ряд требований к уровню подготовки преподавателей и к оснащению вузов. Авторы объективно описывают трудности применения технологии на начальном этапе: увеличение времени на подготовку к занятиям, необходимость освоения мультимедийных ресурсов и технологий, возможное сопротивление со стороны коллег и администрации.

Авторы анализируют собственный опыт, полученный в ходе преподавания французского языка как первого и второго иностранного в университете. Среди положительных результатов опытного обучения — повышение успеваемости, увеличение количества студентов, выбирающих французский язык в качестве второго иностранного языка, рост удовлетворенности со стороны студентов, выявленный при ежегодном анкетировании.

Ключевые слова: французский язык; методика преподавания французского языка; методика французского языка в вузе; студенты; профессиональные компетенции; педагогические инновации; инновационные методики.

Introduction. Dans cet article nous évoquerons tout d'abord le contexte actuel de l'enseignement comme tel pour donner notre opinion sur les défis et les objectifs du travail pédagogique en général et de l'enseignement des langues étrangères en particulier.

Nous présenterons ensuite un bref aperçu des opinions sur la pratique de la classe inversée. Les avantages de cette pratique dans le cadre universitaire seront mis en valeur, surtout pour l'enseignement du français comme langue étrangère.

Nous aimerions également proposer notre vision de la pratique de la classe inversée au sein de l'Université de l'économie d'Etat de l'Oural à Ekaterinbourg et partager notre expérience de son utilisation ce qui, à notre avis, pourrait être efficace et productif dans l'enseignement des langues étrangères au public différent.

Rappel de la problématique. Les problèmes de l'enseignement des langues étrangères aux élèves du secondaire et aux étudiants des facultés non-linguistiques dans le supérieur en Russie ne cessent d'engendrer de nombreuses discussions au sein du corps enseignant. En effet, la majorité des professeurs qui affrontent ce type de public dans leur travail quotidien sont d'accord que, premièrement, les étudiants ne sont pas souvent motivés pour apprendre les langues, leurs idées sur la nécessité des langues étrangères dans leur future activité professionnelle n'étant que très floues et mal ancrées, et les arguments éternels de la part des enseignants sur la fameuse culture générale, les compétences universelles et le développement harmonieux leur semblant peu convaincants. La deuxième chose qui aggrave la situation pédagogique est liée à l'hétérogénéité flagrante des groupes des étudiants, qui ne pourrait pas toujours être surmontée par les tests de niveaux.

Les standards pédagogiques réglementant les principes essentiels et les objectifs de l'enseignement secondaire et supérieurs en Russie exigent la formation réussie des compétences professionnelles prévues, y compris dans les langues étrangères; les différences de niveaux de connaissances, de l'aptitude à apprendre les langues et de la maturité des mécanismes cognitifs nécessaires à l'apprentissage creusent un écart entre les apprenants et le professeur de même qu'entre les apprenants eux-mêmes. Mis dans les conditions de l'apprentissage collectif en groupes, ces individus tout à fait différents sont sujets à une dépendance presque totale les uns des autres [Balashova 2014: 129].

Les difficultés particulières de l'enseignement des langues étrangères sont multipliées et aggravées par les problèmes généraux du système éducatif qui sont l'origine de nombreux débats parmi tous les participants directs et indirects du processus pédagogique: les apprenants, les enseignants, les parents, les dirigeants des établissements, les mass-médias — tous sont impliqués dans ce débat. En effet, partout dans le monde on appelle à réformer le système éducatif dont tous sont évidemment insatisfaits, et tous les impliqués exigent de construire un système valorisant, transparent, parfaitement adapté aux particularités individuelles des apprenants, favorisant l'épanouissement et, ce qui est de plus en plus mis en tête, garantissant les meilleures débouchés, l'emploi

stable, la promotion rapide et un revenu important, de sorte que l'enseignement doive être la meilleure assurance contre la précarité.

Rappelons-nous que le système éducatif tel qu'il est aujourd'hui dans plusieurs pays a été conçu à l'époque de l'industrialisation. Et ce n'est pas par hasard que le système actuel est comparé à une fabrique ou à une usine: la vie scolaire est organisée en cours et réglementée par les horaires et les sonneries, les classes sont organisées à l'image des ateliers isolés, les apprenants sont souvent regroupés selon leur âge comme si c'étaient des marchandises avec une date de fabrication indiquée [Robinson 2013: 42]. Coïncés dans le système rigide des cours et des classes, les apprenants sont souvent pénalisés, blâmés et punis pour les actes de solidarité et de l'entre-aide lors de l'apprentissage — ce qui leur serait évidemment strictement demandé à la sortie de l'établissement scolaire, mais dans la vie des adultes cela s'appellerait aptitude à travailler en équipe ou la coopération et serait le plus souvent socialement et professionnellement valorisé.

Une demande vitale et actuelle se pose alors pour faire face à ces contraintes et contradictions, celle pour les pratiques et les méthodes innovantes permettant d'optimiser le temps et les efforts, de répartir le travail en classe et hors classe de façon efficace, de prendre en considération les particularités individuelles des apprenants telles que le rythme individuel, les canaux de perception prédominants, le type du système nerveux etc.

Traditionnellement, le professeur explique la théorie que ce soient des règles, des définitions, des classifications et des consignes en classe, le travail individuel consistant à entraîner les connaissances acquises au cours des exercices ou à préparer une production écrite ou orale. Souvent, malgré tous les efforts de l'enseignant, les heures de classe ne sont pas si productives qu'elles seraient sensées d'être, pour les raisons différentes. Et, rentré chez soi, l'apprenant se retrouve affronté à une tâche qu'il ne saurait pas aborder, et c'est à ce moment-là qu'il a le plus besoin d'aide ou de consultations. Evidemment, le sentiment d'impuissance renforce l'insatisfaction qui mène invariablement à la baisse d'intérêt et de motivation ce qui devient un empêchement majeur à l'apprentissage.

La pratique de la classe inversée transforme les idées profondément ancrées sur les formes et les modalités de l'enseignement. «La pratique de la classe inversée, pour laquelle il existe en effet un intérêt grandissant, est potentiellement porteuse de changements, car elle fédère de nombreuses approches psychologiques, pédagogiques, techno-pédagogiques — certaines sont récentes, d'autres non — dont la littérature a déjà montré, dans certaines conditions les effets positifs sur l'apprentissage. Une meilleure connaissance de celles-ci permettra de construire une pratique professionnelle moins empirique, plus efficace, mais aussi plus réaliste» [Peraya 2015: 3].

La première description de cette méthode que nous ayons pu trouver est présentée dans la thèse de Stayer. La thèse décrit une série des cours de mathématiques lors desquels l'enseignant a proposé aux étudiants une capsule vidéo à étudier individuellement et ensuite résoudre un problème en classe. Evidemment que les

apprenants avaient la possibilité de revoir la vidéo plusieurs fois. Stayer conclut qu'avec cette méthode les étudiants participent activement à la production des hypothèses et sont plus responsables dans le travail collectif [Stayer 2007].

Lorsque l'on opte pour la pratique de la classe inversée, le travail collectif en classe et le travail individuel chez soi changent de place de façon que les apprenants explorent la théorie chez eux et viennent en classe pour préciser, entraîner, réinvestir les connaissances dans les exercices et les projets pratiques, le nec plus ultra interdisciplinaires [Rubleva 2014: 62–63].

Cette pratique peut être utilisée aussi bien au niveau scolaire que dans le supérieur, chaque enseignant ayant trouvé ses propres formules adaptées au mieux à ses objectifs ainsi qu'à la nature de ses apprenants. En effet, le professeur met à la disposition de ses apprenants le matériel didactique que ce soient les documents audio ou vidéo, les présentations, les textes, les schémas, les différents ouvrages de référence que les enseignants doivent étudier de manière individuelle, chacun en respectant sa propre cadence. Une étape à ne pas manquer est une sorte de questionnaire on-line que les apprenants remplissent de façon qu'avant le début de la leçon le professeur ait un tableau complet de ce qui a été acquis ou ce qui a posé un problème à un ou plusieurs apprenants. Le professeur organise alors le travail en classe en fonction des résultats individuels de chaque apprenant, recourant aux modalités du travail en classe différentes (individuelle, en mini-groupes, en binômes etc).

J-M Mangiante et Ch. Parpette insistent sur le fait que chaque apprenant doit trouver sa propre modalité de travail, le mieux adaptée à ses demandes. «Il est important que l'étudiant élabore une stratégie globale de rétention des données en sachant combiner les différents éléments des dispositifs d'enseignement, entre autres les environnements numériques. Le fait qu'un polycopié existe, ou qu'un enseignant mette à la disposition des étudiants, avant le cours, les documents projetés pendant la séance, permet de réfléchir aux manières efficaces de s'en servir pour la compréhension et la rétention des cours» [Mangiante, Parpette 2011: 122–123].

E. V. Chadrova propose les étapes consécutives dans la réalisation de cette pratique ce qui donne, selon elle, les meilleurs résultats en cours de langues étrangères dans les groupes hétérogènes :

- Préparation du matériel didactique par le professeur.

- Création des exercices interactifs (plusieurs plate-formes comme Kubbu, Kahout, Google forms, Discovery education permettent de créer des activités pour tous les niveaux).

- Travail individuel des apprenants avec le matériel mis à leur disposition.

- Travail en classe en mini-groupes organisés selon le style cognitif prédominant ou le niveau de connaissances des apprenants. Les groupes sont sensés être mobiles et facilement modulables. L'enseignant intervient au fur et à mesure, c'est l'étape la plus pertinente pour développer la coopération entre les apprenants.

- La mise en commun, le réinvestissement des acquis [Shadrova 2016: 298–300].

La pratique de la classe inversée implique des demandes particulières à tous les acteurs du processus pédagogique. Les salles de classe, les lieux de travail à domicile doivent être équipés et connectés sur internet ce qui, malheureusement, n'est pas toujours le cas, les apprenants et les enseignants doivent savoir rédiger, traiter les documents interactifs et travailler dans les clouds, ce qui n'est pas évident non plus. Cette modalité nécessite souvent la production de médias éducatifs, notamment, des capsules vidéo par l'enseignant. «La création de capsules d'autoformation (planification, scénarisation, élaboration du support visuel et sonore) s'appuie sur une planification didactique sérieuse, les contenus transmis sur support numérique devant être structurés de manière claire et pédagogique» [Nizet, Meyer 2015]. Les professeurs concernés signalent que cette pratique, d'ailleurs, comme toutes les nouvelles pratiques, entraîne le temps accru pour la préparation aux cours, surtout au début de l'expérience.

Il y a une opinion que la classe inversée est peu adaptée voire incompatible avec l'enseignement des langues étrangères, notamment celui du FLE (français comme langue étrangère). Du fait de l'expansion de l'anglais, les étudiants apprenants le français et d'autres langues ne sont pas très nombreux dans les universités russes. Souvent, bien que le français reste une des trois langues enseignées dans les écoles en Russie (avec l'anglais et l'allemand), dans les universités les groupes de français ne peuvent pas être formés et ces étudiants se trouvent devant l'obligation de commencer à apprendre l'anglais ou l'allemand dans les groupes de débutants, voire de niveau très faible. Le rôle du français dans le supérieur est souvent réduit à celui de la deuxième langue étrangère pour les filières où la deuxième langue est prévue par les standards d'Etat (tourisme, économie internationale, commerce extérieur etc). Les méthodes innovantes notamment celle de la classe inversée sont donc bienvenues dans les conditions où les étudiants ne sont pas nombreux, le niveau de connaissances est très différents et il y a une forte concurrence de la part des autres langues étrangères.

Observation de classes, analyse de l'expérience.

La pratique de la classe inversée est utilisée au sein de l'Université de l'économie d'Etat de l'Oural (l'UEEO) à Ekaterinbourg dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères (anglais, français et espagnol) aux étudiants des filières «Informatique appliquée», «Administration des systèmes informatiques», «Service international», «Tourisme » depuis 2017. L'Université met à la disposition des apprenants un plate-forme des ressources auquel chaque étudiant a accès via son nom d'utilisateur et son mot de passe. Chaque unité a un questionnaire on-line qui doit être rempli en envoyé avant le cours. Une partie du travail en classe est organisée en mini-groupes dirigés par les tuteurs, c'est-à-dire, les étudiants ayant bien acquis le sujet, évidemment assistés par le professeur [Skopova, Sokolova 2017: 48].

L'enseignement des langues étrangères est organisé en modules, chaque module représentant une unité d'étude de 32 heures académiques, y compris le travail en classe et individuel. Les éléments du français de spécialité apparaissent dès les premiers cours pour

les débutants de sorte qu'en deuxième année d'études les étudiants abordent les sujets de la vie économique, le marché de travail etc.

L'organisation du travail sur le module «Structure d'une entreprise» est présentée dans le Tableau 1.

Tableau 1

Module «Structure d'une entreprise» en classe de FLE			
Supports utilisés	Contenu linguistique et socio-culturel	Exercices proposés	Modalité
Organigrammes des entreprises (manuel universitaire)	Professions, fonctions	Associer les professions en français et leurs équivalents russes	Exercice on-line à faire individuellement
		Associer les professions et leurs fonctions	Exercice on-line à faire individuellement
		Associer les postes et les services	Exercice on-line à faire individuellement
		La mise en commun	En classe
		Faire un glossaire	En classe / en petits groupes
Capsule vidéo sur les noms des professions, les particularités de la formation des formes du féminin Règles essentielles de la formation du féminin (manuel universitaire)	Féminin des noms et des adjectifs	Former le féminin/le masculin des noms et des adjectifs	Exercice on-line à faire individuellement
		La mise en commun	En classe/ en petits groupes
Documents (textes, interviews enregistrées, recueil de vidéos sur Youtube) présentant des entreprises	Secteurs d'activité Nombres Noms géographiques	Faire et apprendre un glossaire	En classe / en petits groupes
		Présenter une entreprise locale selon un plan proposé	En classe/ en petits groupes

Ainsi, la fiche pédagogique citée en exemple donne une vision sur le déroulement du travail sur le module et permet de combiner les activités individuelles à domicile et la mise en commun en classe (professeur-classe, en petits groupes ou en binômes). A la fin du module les étudiants réalisent une production orale devant la classe en s'appuyant sur une présentation pré-fabriquée ou éventuellement présentent une vidéo sur le sujet réalisée à domicile. Ces vidéos représentent le plus souvent l'enregistrement de la production orale que les étudiants font avant le cours. Cette modalité est particulièrement appréciée par les étudiants et ainsi certains étudiants préfèrent s'enregistrer chez eux ou dans un endroit à leur choix pour diffuser cette vidéo en classe, ainsi les étudiants les plus renfermés et timides réussissent à surmonter leur stress à prendre la parole en français devant le public.

Nos statistiques montrent une nette amélioration du taux de réussite, en moyenne de 17%. Nous avons également constaté la baisse spectaculaire des échecs aux examens, tous les étudiants ayant accumulé suffisamment de points pour être admis à l'examen, tous les étudiants ont passé leurs examens avec la note moyenne de 84 points sur 100 (contre 72 points l'année précédente, le seuil étant fixé à 50 points).

Ces chiffres confirment évidemment les données reçues dans les études précédentes, notamment sur le progrès et la hausse du niveau de satisfaction des étudiants de l'Université de Washington et de celle de British Columbia dont témoigne le rapport. La pratique de la classe inversée (flipped classroom en anglais) a permis d'augmenter le nombre d'étudiants ayant acquis le niveau A de 14% à 24%. «Surveys have indicated that teachers who flip are enthusiastic, with 96% saying they would recommend it, 71% reporting an in-

crease in student grades and 85% an increase in student engagement and classroom participation» [Sharples et autres 2014: 15–16].

Les professeurs ont été agréablement surpris d'avoir obtenu des meilleures notes lors de la procédure de l'enquête de satisfaction que les étudiants de l'UEEO remplissent tous les semestres. Les notes que les étudiants attribuent à leurs professeurs utilisant cette pratique sont montées à 4,7 points sur 5 (contre 4,1 points l'année précédente).

Les opinions subjectives des étudiants qui du point de vue scientifique, pourraient difficilement être prises en considération en tant qu'un instrument sérieux et objectif, sont cependant confirmés par une enquête annuelle réalisée par le service statistique de l'UEEO. Les étudiants des groupes concernés apprécient l'utilisation des technologies informatiques et l'ambiance en classe que la pratique de la classe inversée permet de créer lors des cours des langues étrangères.

L'observation de classes des professeurs de FLE qui partagent leurs opinions sur l'utilisation de la classe inversée dans leurs universités donne des arguments supplémentaires en faveur de cette pratique.

Philippe Liria énumère les avantages que la classe inversée présente en cours de FLE au sein de l'Université de Tartu en Estonie et de plusieurs établissements en Bolivie, au Pérou et en Argentine. Premièrement, c'est la personnalisation de l'apprentissage, une certaine façon de mettre en place un apprentissage différencié. Deuxièmement, c'est le changement dans les rapports enseignant(s) / apprenant(s), un changement dans les rapports qui rapprochent les différents acteurs du processus pédagogique. N'oublions pas ce triple statut ambigu de l'apprenant surtout dans le supérieur, où il est, d'une

part, un client qui vient à l'Université pour obtenir ce qui est appelé dans les documents administratifs russes «un service éducatif», d'une autre part, il est partenaire et acteur dans le processus éducatif, il est enfin le produit de ce processus. Et c'est en collaboration étroite, en interaction de tous les acteurs que le résultat a le maximum de chances de satisfaire toutes les parties. Troisièmement, c'est l'usage plus réfléchi des technologies numériques, une sorte de lutte contre l'illétrisme numérique, malheureusement, très fréquent jusqu'à nos jours. Le quatrième avantage, toujours selon Philippe Liria, avec lequel nous sommes complètement d'accord sur tous ces quatre points, est le développement des compétences sociales qui s'inscrit parfaitement dans l'esprit du travail collaboratif [Liria 2017].

Un avantage supplémentaire est la solution du problème de l'absentéisme en cours, ce fléau des établissements russes qui pose énormément de problèmes aux enseignants ainsi qu'aux apprenants qui sont obligés de rattraper les lacunes et de fournir le travail demandé aux heures indiqués. La classe inversée permet de travailler autant que nécessaire, relire, revoir et réécouter autant de fois qu'il faut à chacun des apprenants, remarque V. A. Lotokova dans son article consacré à l'utilisation des méthodes innovantes, y compris la pratique de la classe inversée, dans le supérieur [Lotokova 2015: 32–33].

N. A. Tolstova recommande cette pratique pour le public adulte, c'est-à-dire, aux apprenants faisant leur Master ou Doctorat ou à tous ceux qui obtiennent leur deuxième ou troisième diplôme supérieur. Selon N. A. Tolstova, ce public apprécie beaucoup cette formule et c'est pour eux que la classe inversée pourrait devenir formule essentielle, de base, tout en restant une pratique supplémentaire pour les étudiants du baccalauréat russe (équivalent de licence française) [Tolstova 2015: 112].

Conclusions et perspectives. Comme nous le voyons le corps enseignant prends conscience de la nécessité de revoir l'organisation de la classe de FLE dans le cadre de l'approche actionnelle qui substitue de plus en plus l'approche communicative, récemment prédominante.

L'évolution des moyens de communication et leur arrivée massive dans la pratique pédagogique à tous les niveaux rendent l'enseignement plus disponible et adapté aux apprenants et créent éventuellement les conditions pour l'intégration des langues étrangères et les disciplines de spécialité.

Espérons que notre expérience incitera nos collègues à ne pas hésiter à essayer de faire plus de place à la pratique réelle et efficace de la langue française dans leurs universités.

ЛИТЕРАТУРА

Балашова И. В. Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся / И. В. Балашова, Е. Л. Тихомирова, Е. В. Шадрова // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 4 (32). — С. 129–141.

Боно Э. де. Искусство думать: латеральное мышление как способ решения сложных задач. — М.: Альпина Паблишер, 2015. — 172 с.

Лотокова В. А. К вопросу о применении инновационных образовательных методик в рамках высшего образования // Обучение и воспитание: методика и практика. — 2015. — № 20. — С. 30–34.

Рублева Е. В. Инновационные подходы к образовательному процессу на современном этапе обучения // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. — 2014. — № 4. — С. 61–64.

Скопова Л. В., Соколова О. Л. Технология «перевернутый класс» как эффективный прием создания информационно-образовательного пространства вуза // Нижегородское образование. — 2017. — № 1. — С. 45–49.

Толстова Н. А. «Перевернутый класс» как модель смешанного обучения // Теоретические и прикладные аспекты лингвистики: сб. материалов III Международной научно-практической конференции молодых исследователей / отв. ред. Ю. М. Шемчук. — М.: МГТУ им. М. А. Шолохова, 2015. — С. 105–113.

Шадрова Е. В. Технология «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в гетерогенной группе учащихся // Развитие личности педагога и обучающегося в образовательном пространстве начальной школы и вуза: сб. материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции / под ред. Л. И. Буровой. — Череповец: ЧГУ, 2016. — С. 297–302.

Harrison L. The Flipped Classroom in ELT. Part 1 // Cambridge English Teacher. — Mode of access: <http://www.cambridgeenglishteacher.org/resource-details/1620>.

Liria P. La classe inversée en FLE... ça bouge (enfin) ! Publié le 26/06/2017. — Mode of access: <https://philliria.wordpress.com/2017/06/26/la-classe-inversee-en-fle-ca-bouge-enfin/>.

Mangiante J.-M., Parpette Ch. Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires // Le Français sur Objectifs Universitaires. — 2011. — P. 115–134. — Mode of access: <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mangiante.pdf>.

Nizet I. et Meyer F. La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants? // Université de Sherbrooke, Québec, Canada. — Date de publication: 11.02.2015. — Mode of access: <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants.html>.

Peraya D. La classe inversée peut-elle changer l'école ? Résonances. Mensuel de l'école valaisanne // Université de Genève. — 2015. — № 6. — P. 8–9.

Robinson K. L'element. — Paris: Ed. PlayBac, 2013. — 326 p.

Sharples M., Adams A., Ferguson R., Gaved M., McAndrew P., Rienties B., Weller M., Whitelock D. Flipped classroom, Blending learning inside and outside the classroom // Institute of Educational Technology, The Open University. — Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3. Milton Keynes. — 43 p. — Mode of access: http://www.openuniversity.edu/sites/www.openuniversity.edu/files/The_Open_University_Innovating_Pedagogy_2014_0.pdf.

Stayer J. F. The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and flip classroom that used an intelligent tutoring system: Dissertation. Ohio State University. — 2007. — 244 p. — Mode of access: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1189523914.

REFERENCES

Balashova I. V. Issledovanie potrebnostey geterogennykh grupp obuchayushchikhsya / I. V. Balashova, E. L. Tikhomirova, E. V. Shadrova // Psikhologo-pedagogicheskii poisk. — 2014. — № 4 (32). — S. 129–141.

Bono E. de. Iskusstvo dumat': lateral'noe myshlenie kak sposob resheniya slozhnykh zadach. — M.: Al'pina Pablisher, 2015. — 172 s.

Lotokova V. A. K voprosu o primenenii innovatsionnykh obrazovatel'nykh metodik v ramkakh vysshego obrazovaniya //

Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika. — 2015. — № 20. — S. 30–34.

Rubleva E. V. Innovatsionnye podkhody k obrazovatel'nomu protsessu na sovremennom etape obucheniya // Vestnik Tsentra mezhdunarodnogo obrazovaniya Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. — 2014. — № 4. — S. 61–64.

Skopova L. V., Sokolova O. L. Tekhnologiya «perevernutyy klass» kak effektivnyy priem sozdaniya informatsionno-obrazovatel'nogo prostranstva vuza // Nizhegorodskoe obrazovanie. — 2017. — № 1. — S. 45–49.

Tolstova N. A. «Perevernutyy klass» kak model' smeshannogo obucheniya // Teoreticheskie i prikladnye aspekty lingvistiki: sb. materialov III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh issledovateley / otv. red. Yu. M. Shemchuk. — M.: MGGU im. M. A. Sholokhova, 2015. — S. 105–113.

Shadrova E. V. Tekhnologiya «perevernutyy klass» pri obuchenii inostrannomu yazyku v geterogennoy gruppe uchashchikhsya // Razvitie lichnosti pedagoga i obuchayushchegosya v obrazovatel'nom prostranstve nachal'noy shkoly i vuza: sb. materialov Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferentsii / pod red. L. I. Burovoy. — Cherepovets: ChGU, 2016. — S. 297–302.

Harrison L. The Flipped Classroom in ELT. Part 1 // Cambridge English Teacher. — Mode of access: <http://www.cambridgeenglishteacher.org/resource-details/1620>.

Liria P. La classe inversée en FLE... ça bouge (enfin) ! Publié le 26/06/2017. — Mode of access: <https://philliria.wordpress.com/2017/06/26/la-classe-inversee-en-fle-ca-bouge-enfin/>.

Mangiante J.-M., Parpette Ch. Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires // Le Français sur Objectifs Universitaires. — 2011. — P. 115–134. — Mode of access: <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mangiante.pdf>.

Nizet I. et Meyer F. La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants? // Université de Sherbrooke, Québec, Canada. — Date de publication: 11.02.2015. — Mode of access: <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants.html>.

Peraya D. La classe inversée peut-elle changer l'école ? Résonances. Mensuel de l'école valaisanne // Université de Genève. — 2015. — № 6. — P. 8–9.

Robinson K. L'element. — Paris: Ed. PlayBac, 2013. — 326 p.

Sharples M., Adams A., Ferguson R., Gaved M., McAndrew P., Rienties B., Weller M., Whitelock D. Flipped classroom, Blending learning inside and outside the classroom // Institute of Educational Technology, The Open University. — Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3. Milton Keynes. — 43 p. — Mode of access: http://www.openuniversity.edu/sites/www.openuniversity.edu/files/The_Open_University_Innovating_Pedagogy_2014_0.pdf.

Stayer J. F. The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and flip classroom that used an intelligent tutoring system: Dissertation. Ohio State University. — 2007. — 244 p. — Mode of access: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1189523914.

Информация об авторах

Елена Владимировна Ерофеева — кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург).

Адрес: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; 620114, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62.

E-mail: e.v.erofeeva@yandex.ru.

Ольга Леонидовна Соколова — кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Уральский государственный экономический университет (Екатеринбург).

Адрес: 620114, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62.

E-mail: olgalsokol@mail.ru.

About the authors

Elena Vladimirovna Erofeeva — Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Chair of Romanic Languages, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University; Associate Professor of Department of Foreign Languages, Ural State Economical University (Ekaterinburg).

Olga Leonidovna Sokolova — Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, Ural State University of Economics (Ekaterinburg).

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9-99

ГСНТИ 14.07.09

Код ВАК 13.00.02

И. А. Гончар
Т. И. Попова
Санкт-Петербург, Россия

Структура электронного образовательного ресурса по РКИ: возможности моделирования коммуникации

Аннотация. В статье рассматривается проблема моделирования электронного образовательного ресурса (ЭОР) по русскому языку как иностранному. На основе сравнения структуры ЭОР по РКИ и структуры традиционного учебника выявляются общие черты и отличия ЭОР. Целью статьи является описание универсальной структуры дистанционного курса по русскому языку как иностранному, обеспечивающей возможность обучения коммуникации. С учетом общеметодических принципов преподавания РКИ выделяются организационные и функциональные единицы ЭОР разного уровня: блок, неделя, модуль, курс. Устанавливается корреляция основных элементов ЭОР с элементами учебника: блок соотносится с аспектным уроком, неделя — с неделей учебно-календарного плана, модуль — с циклом, курс — с концентром. Авторы приходят к выводу, что реализация в ЭОР по РКИ общеметодических принципов подачи материала — принципа устного опережения, принципа взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, принципа усложнения учебных задач от более простого к более сложному, принципа концентризма — подчиняется принципу функциональной жесткости структуры курса ЭОР. Основные отличия структурного построения ЭОР связаны с большей дробностью подачи материала; наличием механической обратной связи в контролируемых шагах; строгой заданностью учебных шагов. Авторы демонстрируют реализацию жесткой структуры ЭОР на примере дистанционного курса «Русский как иностранный» на платформе Coursera (авторы И. А. Гончар, Д. В. Колесова, Т. И. Попова, К. А. Рогова, О. В. Хорохордина). Функциональная жесткость структуры данного дистанционного курса обеспечивается методической целесообразностью предлагаемых обучающих шагов, отражающих этапы формирования коммуникативной компетенции — от стадии вызова (блок «Смотрим видеосоужет») к стадии осмысления (блок «Слушаем подкаст») и рефлексии (блок «Читаем по-русски»), затем к стадии совершенствования грамматических навыков (блок «Повторяем грамматику») и выходом в речевую деятельность (блоки «Аудирование», «Говорим по-русски», «Пишем по-русски»). Наличие контролирующего блока в конце каждого цикла («Взаимопроверка») позволяет учащемуся продемонстрировать умение решать коммуникативные задачи. Функциональная жесткость структуры поддерживается в курсе речевой системностью: языковой материал отобран в соответствии с жанрами общения и типами текста; установлена связь грамматических (языковых) явлений с их текстовой (речевой) реализацией. Предлагаемая структура ЭОР отражает содержание обучения и последовательность расположения учебного материала.

Ключевые слова: русский как иностранный; дистанционное обучение; принципы обучения; методика преподавания русского языка; электронные образовательные ресурсы; учебные материалы.

I. A. Gonchar
T. I. Popova
Saint Petersburg, Russia

The Structure of Online Educational Resource on Russian as Foreign Language: Approaches to Modelling Communication

Abstract. The article deals with the problem of modeling electronic educational resource (EER) in Russian as a foreign language (RFL). Based on the comparison of the structure of EE in RFL and the structure of the traditional textbook, the common features and differences of EER are revealed. The purpose of the article is to describe the universal structure of the distance course in RFL, providing the opportunity to teach communication skills.

Given the general methodical approaches to teaching RFL we outline organizational and functional units of several levels: unit, week, module, course. The correlation of the main elements of EER with the elements of the textbook is established: the unit relates to the aspect lesson, the week — to the weekly training schedule, the module to the cycle and the course to the concentre.

We conclude that in the RFL EER general methodical principles of introducing material to students (teaching oral aspects ahead of written aspects, interconnected teaching of all aspects, going from easier to complex tasks, concentric principle) have to follow the principle of the functional rigidity of the EER course structure. The main special features in the structure of EER are associated with the material being introduced in a more fragmented way; the presence of mechanic feedback in the control; a particular set of training steps. We demonstrate the implementation how the rigid EER structure by the example of the distance course «Russian as a foreign language» on the Coursera platform (authors: I. A. Gonchar, D. V. Kolesova, T. I. Popova, K. A. Rogova, O. V. Khorokhordina). The functional rigidity of the structure of this distance course is provided by the methodical appropriateness of the proposed training steps that reflect the stages of communicative competence formation — from challenge (unit «Watching video») to understanding (unit «Listening to podcast») and reflection (unit «Reading in Russian»), then to improving grammatical skills (unit «Revising grammar») and moving on to speech activity (units «Listening», «Speaking Russian», «Writing in Russian»). The presence of a control unit (peer-reviewed) at the end of each cycle allows the student to demonstrate the ability to solve communication problems. The functional rigidity of the courses structure is supported by the consistency of speech system: language material is selected in relation to particular communication genres, and grammar phenomena are linked to their textual fulfilment (functional semantic approach). The proposed structure of EER reflects the education contents and the sequence of the location of the training material.

Keywords: Russian as a foreign language; distance learning; principles of teaching; methods of teaching Russian; electronic educational resources; learning materials.

Введение. Повышенный интерес к созданию дистанционных обучающих курсов по разным предметам и по русскому языку как иностранному в частности в российском образовательном пространстве (платформы «Открытое образование», «Образование на русском», «Лекториум» и др.) привел к взрыву практик онлайн-обучения. Это реальность сегодняшнего дня.

Представляя очередной номер авторитетного профильного журнала «Русский язык за рубежом», посвященного проблемам дистанционного обучения, главный редактор пишет: «Наше десятилетие ознаменовалось бурным развитием интернет-пространства. Это создало предпосылки для создания интернет-порталов открытого образования и массовых открытых онлайн-курсов. Вузы получили возможность существенно увеличить количество студентов, а все желающие — учиться вне зависимости от места проживания и социального статуса» [Орехова 2018: 1]. В этом же журнале опубликован ряд статей, в которых рассматриваются различные аспекты дистанционного обучения: инновационное электронное средство обучения — киберквест для ПК и мобильных устройств [Осадчий 2018: 4–9], отличие портала «Образование на русском» от других образовательных порталов [Яскевич 2018: 10–14], история развития и возможности массовых открытых онлайн-курсов [Афанасьева 2018: 15–19], варианты предъявления сценария урока чтения, реализуемые в интерактивном авторском курсе [Кулибина 2018: 21–25], этнически ориентированные электронные образовательные ресурсы по обучению русскому языку коренных малочисленных народов Сибири [Араева, Крым 2018: 30–34], опыт проведения онлайн-конференции в качестве механизма повышения квалификации и развития профессиональных компетенций преподавателей РКИ [Нефедова 2018: 35–37], опыт формирования системы дистанционной профессиональной поддержки преподавателей РКИ на портале «Образование на русском» [Битехтина, Климова 2018: 38–41].

В электронном сборнике научных статей по вопросам дистанционного обучения иностранным языкам [Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations 2017] анализируются данные опросов участников курсов и факторы, влияющие на прогресс в освоении языка, обсуждается структура учебных материалов. Исследованию эффективности онлайн-курсов по изучению иностранного языка (английского) посвящена статья малазийских методистов, в которой приводится список факторов, позитивно характеризующих такую форму обучения [Mohammad, Harun, Hasni 2018]. Не последнее место в нем (наравне с содержанием) занимает интерфейс — фактически форма подачи содержания, включение богатого и увлекательного иллюстративного материала разного типа, что также находит отражение в структуре.

Отметим, что при буме новых ресурсов обучения, оцениваемых в основном весьма положительно, некоторые специалисты высказываются о них достаточно скептически и даже жестко, видя в них угрозу передела рынка высшего образования, свя-

занную «с переходом контроля над выращиванием новых поколений в руки нескольких десятков ведущих мировых, прежде всего англосаксонских, университетов» [см. Сараев 2014].

Не будем драматизировать ситуацию, но признаем, что на таком фоне остро встает вопрос о конкурентоспособности наших онлайн-курсов. Требуются серьезное теоретическое осмысление методики и выработка оптимальных норм создания онлайн-курса. Важнейшим, на наш взгляд, является вопрос об организации учебного материала, т. е. вопрос о структуре, в которой отражается методическая авторская концепция. Неслучайно именно этой стороне дела уделяется большое внимание нашими московскими коллегами в их новейшей публикации «В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн» [Виноградова, Клобукова 2018: 195–209]. Рассуждения московских специалистов подтверждают тезис о том, что, какая бы сторона создания дистанционных курсов ни обсуждалась, обращение к структуре целого курса неизбежно.

Методология и цель исследования. Авторы данной статьи поставили перед собой цель аргументированно описать структуру новейших онлайн-курсов по изучению русского языка как иностранного на материале четырех курсов по РКИ, разработанных авторами СПбГУ (Т. И. Попова, К. А. Рогова, И. А. Гончар, Д. В. Колесова, О. В. Хорохордина) и размещенных на платформе Coursera. Поставленная цель реализуется посредством: 1) анализа общеметодических принципов создания учебного продукта, реализованных в курсе «Русский как иностранный»; 2) сравнения структуры данных электронных курсов со структурой традиционного учебника.

Обсуждение и результаты. Рассмотрим общеметодические принципы, заложенные в основу построения ЭОР «Русский как иностранный».

Адресованность курса. Соответствие заявленному уровню. В контенте данных курсов четко просматривается ориентация на Стандарты [Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение 1999; Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение 1999]. Практика показывает, что мотивация учащихся, а следовательно, и эффективность обучающего онлайн-курса находятся в прямой зависимости от попадания в уровень.

Структурированность курса. По критериям завершенности и объема учебного материала курсу был присвоен статус *специализация* (<https://www.coursera.org/specializations/russkiy-kak-inostrannyi>). Все части курса имеют универсальную структуру, отражающую методическую авторскую концепцию. Все учебные шаги состоят в системных отношениях как друг с другом, так и с моделью обучения в целом, что формирует вертикаль системы, вектор которой пронизывает весь курс обучения.

Универсальная структура предполагает наличие совокупности «устойчивых связей между элементами» (выделено нами — И. Г., Т. П.) объекта, которые обеспечивают его целостность и тождественность самому себе, то есть сохранение основ-

ных свойств при различных внешних и внутренних изменениях» [Философский словарь <http>].

Основным элементом нашего обучающего курса является **блок** — организационная и функциональная единица, в рамках которой решение одной задачи приводит к овладению одним коммуникативным умением. **Блок** можно соотнести с аспектным *уроком* традиционного учебника по иностранному языку, но он во многом отличается от привычного *урока* [ср. Арутюнов 1990]. Главное отличие состоит в том, что дистанционное обучение 1) исключает живой и непосредственный аудиторный контакт с преподавателем (в рассматриваемом курсе *преподаватель* открыто обнаруживает себя в коротких письменных и устных контактоустанавливающих «посланиях», предшествующих началу работы учащихся, а также в комментариях к образцам ответов; в объяснениях грамматического материала; в обсуждениях проблемных вопросов на Форуме; имплицитно присутствует в формулировках заданий); 2) *блок-урок* позволяет учащемуся работать в своем темпе; 3) обратная связь осуществляется с помощью набора автоматизированных регуляторов: мгновенно отображаются правильные ответы и оцениваются по шкале «пройдено / не пройдено»; если обучающийся с первого раза не добился успеха, предоставляется еще две возможности, после успешного выполнения задания появляется сообщение «Поздравляем! Вы прошли тест!». Более крупным структурным элементом *онлайн*-курса является **неделя**. Она соответствует учебной неделе календарного плана. Временные границы прохождения курса задаются календарным планом: так, например, курс B1+ рассчитан на 8 недель (на 9-й неделе выполняется итоговый проект). Неделя объединяет несколько блоков (аспектов). В нашем курсе каждая нечетная неделя включает следующие блоки: видеосюжет (+подкаст), чтение, грамматику, а четная неделя — аудирование, говорение, письмо (включая взаимопроверку). Материал двух последовательных, нечетной и четной, недель входит в один **тематический модуль**. Две недели (модуль) охватывают одну тему, представленную в разных сферах и режимах общения.

Принцип устного опережения. Лингвометодическим, дискурсивным, психологическим *вызовом* для речемыслительной деятельности обучающихся в каждом модуле (цикле) является короткометражный игровой учебный фильм (съёмочная группа «Ленфильма», режиссер Р. Ю. Ершов). Такое построение курса отвечает важнейшему принципу обучения иностранным языкам — принципу устного опережения. Достаточно подробное описание природы такого типа фильмов и типология упражнений по работе с ними дано в нашей публикации [Гончар, Попова 2017]. Западные коллеги также подчеркивают значимость видеосюжетов как источника аутентичного языкового материала, оговаривая, что в первую очередь имеются в виду не видеозаписи лекций, а именно видеосюжеты на основе различных ситуаций общения [Sokolik 2014]. Видеоимпульс-вызов, занимающий в структуре курсов, как правило, инициальную позицию, может иметь вид (условно говоря) молодежного игрового сериала, как в обсуждаемых курсах по РКИ. Подобный при-

ем встречаем в онлайн-курсе итальянского языка, где используются «Situational videos (called *Ciak!*, which means “clapperboard” in Italian)», в которых представлена повседневная жизнь итальянских студентов и их общение в кампусе [Italian Language and Culture: Advanced]. В некоторых курсах используются блиц-интервью, представляющие собой видеозапись коротких повторяющихся реплик — опросы на улице, как это сделано в курсе английского языка для начального уровня [Real English]. В любом случае это язык в действии, демонстрирующий нормы речевого поведения его носителей и тем самым погружающий в национальную культуру общения.

Важнейший методический *принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности* находит отражение в отдельных *блоках*, посвященных обучению чтению, говорению, письму и аудированию, два последних имеют место в *четных неделях*, что соответствует принципу усложнения учебных задач: от более простого к более сложному.

Контроль усвоения знаний. Каждый модуль (цикл) заканчивается блоком «Взаимопроверка». Взаимопроверка — одна из форм контроля усвоения знаний в системе мультимедийного обучения, которая делает учащегося активным участником образовательного процесса. Взаимопроверка представляет собой задание открытого типа, предполагающего выполнение проектной работы, написание эссе и т. д. и исключающего автоматическую проверку [Латыпова 2015]. Задания на взаимопроверку делают из учащихся равноправных партнеров, повышают их ответственность и позволяют вступить в естественное общение на русском языке (после проверки задания можно писать комментарий). Вот что пишут по этому поводу западные методисты, вырабатывая критерии эффективности онлайн-обучения: «Students will be more engaged in using language if they can communicate among themselves. The focus of learning should be in interaction, and not just in absorbing course materials» [Sokolik 2014: 28]¹. Кроме того, задания на взаимопроверку приучают учащихся к рефлексии по поводу текста, развивают такие навыки логического мышления, как анализ, сравнение, обобщение.

Связь грамматических (языковых) явлений с их текстовой (речевой) реализацией (функционально-семантический подход). Большое место в дистанционном курсе РКИ B1+, B2 занимают *грамматические блоки*. Они располагаются в *нечетных неделях*, следуя за работой с учебным фильмом и текстами для чтения. Обучение грамматике строится на функционально-семантической основе и типологии текста. Цель блока — формирование **умений** через соединение доминантного синтаксического явления с определенным речевым жанром. Все повторяемые и вновь вводимые грамматические темы непосредственно связаны с типами изучаемых в блоках текстов, а также тематикой текстов, что позволяет овладеть активной грамматикой.

¹ «Студенты будут активнее использовать язык, если они смогут общаться между собой. Фокус обучения должен быть во взаимодействии, а не только в усвоении учебных материалов» [Sokolik 2014: 28, перевод с англ. — И. Г].

Принцип концентрации. Продолжительность каждого курса в специализации (от В1+ до В2–2) составляет от 6 до 8 недель. Рассматриваемый нами курс состоит из четырех концентров, которые построены по принципу расширения материала на основе изученного и овладение новым. В основу расширения материала положен принцип усложнения речевых жанров и типов текстов, составляющих базу овладения коммуникативной компетенцией.

Алгоритм обучающей модели. Среди характеристик программированного обучения есть одна, которая имеет первостепенное значение для наших

рассуждений, а именно: «наличие алгоритма учебной работы, т. е. строго регламентированной системы действий, выполнение которых ведет к решению поставленной задачи. Именно наличие алгоритма учебной работы делает обучение программированным, так как при этом обеспечивается деление учебного процесса на шаги и осуществление оперативной обратной связи» [Азимов, Щукин 2009: 224].

Представим содержание обучения и последовательность расположения учебного материала в объеме одного модуля (*цикла*), т. е. 2-х недель обучения. См. таблицу 1.

Таблица 1

Обучающий алгоритм. Структура модуля

<i>Модуль 1. Едем в Россию. Часть 1. (Путешествие. Рассказ о себе).</i>	
<p>Неделя 1. Задачи обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вы овладеете лексическими единицами, обеспечивающими общение в рамках темы Путешествие. Рассказ о себе. • Вы овладеете основными фонетическими и интонационными нормами русского произношения на уровне, обеспечивающем решение коммуникативных задач в диалоге-запросе разрешения. • Получите навыки интерпретации текстов с учетом их жанровой характеристики: информационно-описательный тип текста и текст-инструкция. • Повторите следующие грамматические темы: Односоставные глагольные предложения. Определённо-личные предложения. • Значение и употребление глаголов НСВ и СВ в повелительном наклонении. • Склонение и употребление русских прилагательных. • Сложноподчинённые предложения с придаточным определительным со словом который. • Объяснение как тип текста. Дефиниция. Вопросы Кто такой...? и Что такое...? 	<p>Блок 1. Смотрим видеосюжет. Слушаем подкаст. Видеосюжет «К нам едут гости».</p> <p>Блок 2. Читаем по-русски. Тексты «Ленские столбы»; «Вещи, которые делают ваше путешествие комфортным».</p> <p>Блок 3. Повторяем грамматику. Односоставные глагольные предложения. Значение и употребление глаголов несовершенного и совершенного вида в повелительном наклонении. Склонение и употребление русских прилагательных и др.</p>
<p>Неделя 2. <i>Задачи обучения</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Вы научитесь интерпретировать устные тексты с учетом их жанровой характеристики: информативно-оценочный текст-объяснение. • Строить монолог-доказательство, обсуждать проблему. • Строить диалог-предостережение, диалог-просьбу, диалог-требование. • Порождать и интерпретировать тексты с учетом их жанровой характеристики: Анкета клиента. Письменный монолог-информация / убеждение читателя. • Оценивать тексты в соответствии с определенными критериями. 	<p>Блок 1. Аудирование. <i>Что нужно знать о каучсерфинге; Испанские каучсерферы в России.</i></p> <p>Блок 2. Говорим по-русски. <i>Обсуждаем проблему: Плюсы и минусы каучсерфинга; Диалог-предостережение. Диалог-просьба. Диалог-требование.</i></p> <p>Блок 3. Пишем по-русски. <i>Анкета клиента; Самопрезентация в соцсетях; Самопрезентация на сайте аренды комнаты.</i></p>
<p>Контроль</p>	<p>Взаимопроверка. <i>Анкета клиента; Самопрезентация в сети; Самопрезентация при аренде комнаты.</i></p>

По данному алгоритму организованы все модули курсов в каждом из концентров. Приведенный список демонстрирует тактический (модельный) уровень методической мысли авторов. Видна четкая вертикаль структуры, охватывающая все этапы формирования коммуникативной компетенции — от стадии вызова в яркой, оригинальной, сравнительно редкой для РКИ форме (Блок «Смотрим видеосюжет»), к стадии осмысления (Блок «Слушаем под-

каст») и рефлексии (Блок «Читаем по-русски»), затем — к стадии совершенствования грамматических навыков (блок «Повторяем грамматику») и выходу в речевую деятельность (Аудирование, Говорим по-русски, Пишем по-русски), что обеспечивает возможность обучению коммуникации. Наличие контролирующего блока в конце каждого цикла (Взаимопроверка) позволяет учащемуся реализовать те

коммуникативные задачи, которые он научился решать на данном этапе обучения.

В алгоритме обучающей модели ЭОР заложены все описанные выше принципы обучения. Продемонстрируем их реализацию на одном фрагменте Модуля 1 — обучение навыкам и умению понимать и порождать тексты-объяснения (см. таблицу 1).

В соответствии с принципом устного опережения модель данного типа текста дана в Блоке 1 «Смотрим видеосюжет. Слушаем подкаст». Так, уже в первом видеосюжете представлен диалог главной героини учебного фильма Тани с мамой, представляющий собой объяснение:

Таня: — *Мамочка ... Мм ... можно к нам в гости придет каучсёрфер?*

Мать: — *Кто-кто???*

Таня: — *Каучсёрфер!*

Мать: — *Это что за странная фамилия?*

Таня: — *Это не фамилия. Это человек, который занимается каучсерфингом. Пу-те-шест-ву-ет. Это студент из Германии, который хочет приехать в Петербург и ищет место, где можно переночевать.*

В этом же блоке вводятся упражнения на интерпретацию речевого поведения героини, обращающие внимание на роль объяснения в структуре аргументирующего текста. См. упражнение: *Впишите свой ответ.*

1. *Почему мама не сразу соглашается на приезд Дэниса? Какие у нее аргументы?*

Место для ответа:

Ответ-образец: Мама не хочет пускать в дом чужого человека. Она не доверяет знакомствам в Интернете. Она считает, что это опасно. Она не хочет терпеть неудобства из-за чужого человека.

2. *Какие аргументы приводит Таня, чтобы успокоить маму?*

Место для ответа:

Ответ-образец: Таня объясняет маме, что каучсерферы — это небогатые люди, которые любят путешествовать. Она рассказывает, что Дэнис — студент.

Таким образом, в блоке 1 вводится образец текста-объяснения и определяется место текста-объяснения в структуре аргументации как одного из видов аргументов.

Параллельно вводится одно из главных языковых средств, реализующих интенцию объяснения — придаточные определительные. Обучение грамматике на функционально-семантической основе тесно связано с видами речевой деятельности и в финале выводит на продукцию текстов определенного жанра (они обозначены в задачах обучения). Так реализуется принцип связи грамматических явлений с их текстовой реализацией. Например, в блоке 2 «Читаем по-русски» предлагается прочитать текст «Вещи, которые сделают ваше путешествие комфортным», после чтения которого обучающиеся выполняют следующее задание:

Задание. Найдите в тексте и впишите

а) определения к словам, обозначающим необходимое в путешествии

1) одежда...

2) обувь...

3) лекарства...

Задание. Впишите ответы на вопросы, обратившись при необходимости к словарю.

1. *Если вы собираетесь много ходить пешком, то какая обувь вам нужна?*

(Ответ-образец): Мне нужна (такая) обувь, в которой я буду удобно себя чувствовать.

Все устные и письменные тексты Блоков 1 и 2 служат материалом для блока «Повторяем грамматику», в котором повторяется и обобщается тема «Сложноподчиненные предложения с придаточным определительным со словом который». Используются упражнения на трансформацию, отрабатывающие навыки формообразования и употребления слова *который*, затем включаются условно-речевые упражнения. Например:

Задание. Вы работаете в паре с диктором. Слушайте сообщение собеседника и переспрашивайте, чтобы уточнить информацию по образцу.

Образец:

Диктор: — Родители Лизы пьют крепкий чай. Вкус этого чая Лизе не нравится.

Вы: — Родители Лизы пьют крепкий чай, вкус которого Лизе не нравится?

Заключительным заданием в блоке «Повторяем грамматику» является задание, выполняемое в устной форме и записываемое на магнитофон.

А. Если бы вы не знали, что такое Ленские столбы, вы бы спросили своего русского знакомого. У Вас бы получился такой разговор:

Вы: — Петя, ты не знаешь, что такое Ленские столбы?

Петя: — Как не знать? Знаю. Ленские столбы — это отвесные скалы, которые расположены на берегу реки Лены, которую считают самой большой рекой России, язык которой ты сейчас изучаешь.

А теперь ваш русский знакомый спрашивает Вас о чём-то ему неизвестном. Подготовьтесь и ответьте ему.

Используйте в своём ответе несколько конструкций со словом который, как это было в образце.

Запишите свой устный ответ на компьютер.

Прслушайте его. Если слышите ошибки, перепишите свой ответ, исправив ошибки. Если вы считаете, что всё в порядке, выполните второе задание.

Таким образом реализуется принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности: от устного предъявления к наблюдению в письменном тексте, затем к использованию в условно-речевых упражнениях и коммуникативных блоках «Говорим по-русски» и «Пишем по-русски». В каждом модуле ведется работа над несколькими типами текстов и диалогов. Так, в Модуле 1 задачами обучения является также обучение умению строить монолог-доказательство, обсуждать проблему / строить диалог-предостережение, диалог-просьбу, диалог-требование, включающие в свою структуру объяснительные тексты как вид аргумента. Данные речевые жанры (РЖ) усложняются от модуля к модулю, что отражает принцип концентризма. Усложнение речевых жанров можно видеть в таблице 2.

Таблица 2

Усложнение РЖ в концентрсах

Речевые жанры	В1+. Часть 1	В1+. Часть 2
Информативные жанры	диалог-расспрос, диалог-запрос разрешения; официальный опрос; монолог -описание с элементами оценки, официальный отчет о результатах, обзор событий	неофиц. инф. диалог -расспрос о поступках, о мотивах деятельности; офиц. инф. диалог-расспрос (интервью); офиц. рассказ о праздновании праздника; рассказ об ученом, деятеле культуры
Регулятивные жанры	диалог-предостережение, просьба, требование, предложение; монолог-описание рекламного характера	неофиц. диалог-просьба, предложение, приглашение, замечание; призыв к общественно-полезному поведению или деятельности
Фатические жанры	эмоционально-оценочный диалог: одобрения / восхищение, утешение, шутка	эмоционально-оценочный диалог: признание, флирт, комплимент и др.
Аргументативные жанры	информативно-оценочный монолог-объяснение, монолог-доказательство	диалог-обмен мнениями, описание и оценка проблемы

Заключение. Сравнение структуры электронного образовательного ресурса (ЭОР) со структурой традиционного учебника показало, что несмотря на разные материальные носители и разные условия «потребления», основные элементы ЭОР коррелируют с традиционными элементами учебника: блок соотносится с аспектным уроком, неделя — с неделей учебно-календарного плана, модуль — с циклом, курс — с концентром. Основные отличия построения ЭОР связаны с большей дробностью подачи материала (учащийся одновременно видит одну страницу курса, переход от страницы к странице курса представляет собой один обучающий шаг); наличием механической обратной связи в контролируемых шагах. Учебный материал элементов структуры ЭОР открывается для освоения учащимися строго последовательно: невозможно совершить конкретное учебное действие, если не выполнено / не пройдено предыдущее. Так обеспечивается функциональная жесткость структуры курса ЭОР.

Обучающий потенциал ЭОР обеспечивается реализацией в нем основных общеметодических принципов, таких как принцип устного опережения, принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, принцип усложнения учебных задач от более простого к более сложному, принцип концентризма. Определяющую роль для овладения коммуникативной компетенцией в ЭОР играет соотнесенность языкового материала с жанрами общения, поскольку именно рецепция и продукция текстов определяет степень владения языком на этих уровнях. Связи грамматических (языковых) явлений с их текстовой (речевой) реализацией (функционально-семантический подход) позволяют конструировать матрицу-опору для восприятия и продуцирования множества подобных текстов в реальной коммуникации на иностранном языке.

При создании курсов авторы руководствовались собственным большим профессиональным опытом, а также опытом коллег, которые создали

онлайн-курсы по изучению иностранных языков. Сейчас еще рано с уверенностью говорить о результатах, последний курс (В2–2) стал доступен для учащихся только с осени текущего года. Первые положительные отзывы поступают в рабочем порядке и позволяют смотреть вперед с оптимизмом. Полагаем, что не в последнюю очередь привлекательность курсов состоит именно в ясной, разветвленной, оправданной структуре, очевидно коррелирующей с привычной структурой традиционного учебника, что демонстрирует преемственность и развитие отечественной методической школы в современных «техногенных» условиях.

ЛИТЕРАТУРА

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
- Араева Л. А., Крым И. А., Образцова М. Н. Создание открытых электронных образовательных ресурсов по русскому языку. Для коренных малочисленных народов Сибири // Русский язык за рубежом. — 2018. — № 1. — С. 30–34.
- Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. — М.: Русский язык, 1990. — 166 с.
- Афанасьева Э. М. Массовые открытые онлайн-курсы в системе открытого образования: история и практика реализации // Русский язык за рубежом. — 2018. — № 1. — С. 15–19.
- Битехтина Н. Б., Климова В. Н. Формирование системы дистанционной профессиональной поддержки преподавателей РКИ на портале «Образование на русском» // Русский язык за рубежом. — 2018. — № 1. — С. 38–41.
- Виноградова Е. Н., Клобукова Л. П. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2018. — Т. 15. — № 2. — С. 195–209.
- Гончар И. А., Попова Т. И. Игровой учебный фильм и подкаст в дистанционном курсе РКИ: принципы создания и типология упражнений // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков. XXVII Международная научно-практическая конференция. 23–24 июня 2017 года: сборник научных статей / под

общ. ред. М. В. Пименовой; Военный институт (инженерно-технический), ВА МТО. — СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2017. — 366 с. — С. 153–162.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общие владение / Н. П. Андрияшина [и др.]. — М.– СПб.: Златоуст, 1999. — 36 с.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общие владение / Т. А. Иванова [и др.]. — М.– СПб.: Златоуст, 1999. — 40 с.

Кулибина Н. В. Интерактивный онлайн-урок чтения как поликодовый текст (на материале интерактивного авторского курса «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» // Русский язык за рубежом. — 2018. — № 1. — С. 21–25.

Латыпова В. А. Методики проверки работ со сложным результатом в условиях смешанного и дистанционного автоматизированного обучения [Электронный ресурс] // Наукоедение. — 2015. — Т. 7. — № 3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodiki-proverki-rabot-so-slozhnym-rezultatom-v-usloviyah-smeshannogo-i-distsionnogo-avtomatizirovannogo-obucheniya> (дата обращения: 20.09.2018).

Нефедова И. К. Онлайн-конференция как инструмент реализации непрерывного образования преподавателей РКИ // Русский язык за рубежом. — 2018. — № 1. — С. 35–37.

Орехова И. А. Предисловие // Русский язык за рубежом. — 2018. — № 1. — С. 1.

Осадчий М. А., Маев И. А., Жильцов В. А. Богомолов А. Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект: монография. М., 2008 // Русский язык за рубежом. — 2018. — № 1. — С. 4–9.

Русский как иностранный В1+ Часть первая [Электронный ресурс] / И. А. Гончар, Д. В. Колесова, Т. И. Попова, К. А. Рогова, О. В. Хорохордина. — Режим доступа: <https://www.coursera.org/learn/russkiy-b1/home/welcome> (дата обращения: 04.09.2018).

Русский как иностранный В1+ Часть вторая [Электронный ресурс] / И. А. Гончар, Д. В. Колесова, Т. И. Попова, К. А. Рогова, О. В. Хорохордина. — Режим доступа: <https://www.coursera.org/learn/russkiy-kak-inostrannyy-b1-2> (дата обращения: 04.09.2018).

Русский как иностранный В2-1 [Электронный ресурс] / И. А. Гончар, Д. В. Колесова, Т. И. Попова, К. А. Рогова, О. В. Хорохордина. — Режим доступа: <https://www.coursera.org/learn/russkiy-kak-inostrannyy-b2> (дата обращения: 04.09.2018).

Русский как иностранный В2-2 [Электронный ресурс] / И. А. Гончар, Д. В. Колесова, Т. И. Попова, К. А. Рогова, О. В. Хорохордина. — Режим доступа: <https://www.coursera.org/learn/russkiy-kak-inostrannyy-b2-2> (дата обращения: 04.09.2018).

Сараев В. Неленинский университет миллионов [Электронный ресурс] // Эксперт. — М., 2014. — № 28 (907). — Режим доступа: <http://expert.ru/expert/2014/28/neleninskij-universitet-millionov/> (дата обращения: 30.08.2018).

Философский словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://gufo.me/dict/philosophy_dict/ Структура (дата обращения: 30.08.2018).

Яскевич М. И. Портал «Образование на русском» в контексте международного опыта развития платформ открытого образования // Русский язык за рубежом. — 2018. — № 1. — С. 10–14.

Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations [Electronic resource] / ed. by Kan Qian and Stephen Wax. — Research-publishing.net 2017. — 154 p. —

Mode of access: https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=270pDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=mooc+language+learning&ots=QxcM5cnOES&sig=tKALT1VnIlrSa2NHUqBXlShrNj0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (date of access: 30.08.2018).

Italian Language and Culture: Advanced [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.class-central.com/course/edx-italian-language-and-culture-advanced-5315> (date of access: 17.09.2018).

Lektorium [Electronic resource]. — Mode of access: www.lektorium.tv.

Mohammad Patel I. F., Harun N., Hasni N. A. English for Pre-Diploma MOOC [Electronic resource] // Международный журнал современных языков и прикладной лингвистики. — 2018. — № 1. — P. 11–16. — Mode of access: <http://www.ijmal.learningdistance.org/index.php/ijmal/article/view/19> (date of access: 10.09.2018).

Real English [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.real-english.com> (date of access: 30.08.2018).

Sokolik M. What constitutes an effective language MOOC // Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries. — 2014. — P. 16–32.

REFERENCES

Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). — М.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. — 448 s.

Araeva L. A., Krym I. A., Obraztsova M. N. Sozdanie otkrytykh elektronnykh obrazovatel'nykh resursov po russkomu yazyku. Dlya korennykh malochislennykh narodov Sibiri // Russkiy yazyk za rubezhom. — 2018. — № 1. — S. 30–34.

Arutyunov A. R. Teoriya i praktika sozdaniya uchebnika russkogo yazyka dlya inostrantsev. — М.: Russkiy yazyk, 1990. — 166 s.

Afanas'eva E. M. Massovye otkrytye onlayn-kursy v sisteme otkrytogo obrazovaniya: istoriya i praktika realizatsii // Russkiy yazyk za rubezhom. — 2018. — № 1. — S. 15–19.

Bitekhtina N. B., Klimova V. N. Formirovanie sistemy distantsionnoy professional'noy podderzhki prepodavateley RKI na portale «Образование на русском» // Russkiy yazyk za rubezhom. — 2018. — № 1. — S. 38–41.

Vinogradova E. N., Klobukova L. P. V poiskakh zolotoy serediny: distantsionnoe obuchenie onlayn i oflayn // Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'. — 2018. — Т. 15. — № 2. — S. 195–209.

Gonchar I. A., Popova T. I. Igrovoy uchebnyy fil'm i podkast v distantsionnom kurse RKI: printsipy sozdaniya i tipologiya uprazhneniy // Novoe v lingvistike i metodike prepodavaniya inostrannykh i russkogo yazykov. XXVII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya. 23–24 iyunya 2017 goda: sbornik nauchnykh statey / pod obshch. red. M. V. Pimenovoy; Voennyi institut (inzhenerno-tekhnicheskii), VA MTO. — СПб.: Izd-vo SPbGEU, 2017. — 366 s. — S. 153–162.

Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyy uroven'. Obshchee vladenie / N. P. Andryushina [i dr.]. — М.– СПб.: Zlatoust, 1999. — 36 s.

Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroy uroven'. Obshchee vladenie / T. A. Ivanova [i dr.]. — М.– СПб.: Zlatoust, 1999. — 40 s.

Kulibina N. V. Interaktivnyy onlayn-urok chteniya kak polikodovyy tekst (na materiale interaktivnogo avtorskogo kursa «Uroki chteniya — prazdnik, kotoryy vsegda s toboy» // Russkiy yazyk za rubezhom. — 2018. — № 1. — S. 21–25.

Latypova V. A. Metodiki proverki rabot so slozhnym rezultatom v usloviyakh smeshannogo i distantsionnogo avtomatizirovannogo obucheniya [Elektronnyy resurs] // Naukovedenie. — 2015. — Т. 7. — № 3. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodiki-proverki-rabot-so-slozhnym-rezultatom-v-usloviyakh-smeshannogo-i-distsionnogo-avtomatizirovannogo-obucheniya> [Elektronnyy resurs] // Naukovedenie. — 2015. — Т. 7. — № 3. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodiki-proverki-rabot-so-slozhnym-rezultatom-v-usloviyakh-smeshannogo-i-distsionnogo-avtomatizirovannogo-obucheniya>

slozhnym-rezultatom-v-usloviyah-smeshannogo-i-distantcionnogo-avtomatizirovannogo-obucheniya (data obrashcheniya: 20.09.2018).

Nefedova I. K. Onlayn-konferentsiya kak instrument realizatsii nepreryvnogo obrazovaniya преподаvateley RKI // *Russkiy yazyk za rubezhom.* — 2018. — № 1. — S. 35–37.

Orekhova I. A. Predislovie // *Russkiy yazyk za rubezhom.* — 2018. — № 1. — S. 1.

Osadchiy M. A., Maev I. A., Zhil'tsov V. A. Bogomolov A. N. Virtual'naya sreda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: lingvokul'turologicheskiy aspekt: monografiya. M., 2008 // *Russkiy yazyk za rubezhom.* — 2018. — № 1. — S. 4–9.

Russkiy kak inostranny V1+ Chast' pervaya [Elektronnyy resurs] / I. A. Gonchar, D. V. Kolesova, T. I. Popova, K. A. Rogova, O. V. Khorokhordina. — Rezhim dostupa: <https://www.coursera.org/learn/russkiy-b1/home/welcome> (data obrashcheniya: 04.09.2018).

Russkiy kak inostranny V1+ Chast' vtoraya [Elektronnyy resurs] / I. A. Gonchar, D. V. Kolesova, T. I. Popova, K. A. Rogova, O. V. Khorokhordina. — Rezhim dostupa: <https://www.coursera.org/learn/russkiy-kak-inostranny-b1-2> (data obrashcheniya: 04.09.2018).

Russkiy kak inostranny V2-1 [Elektronnyy resurs] / I. A. Gonchar, D. V. Kolesova, T. I. Popova, K. A. Rogova, O. V. Khorokhordina. — Rezhim dostupa: <https://www.coursera.org/learn/russkiy-kak-inostranny-b2> (data obrashcheniya: 04.09.2018).

Russkiy kak inostranny V2-2 [Elektronnyy resurs] / I. A. Gonchar, D. V. Kolesova, T. I. Popova, K. A. Rogova, O. V. Khorokhordina. — Rezhim dostupa: <https://www.coursera.org/learn/russkiy-kak-inostranny-b2-2> (data obrashcheniya: 04.09.2018).

Saraev V. Neleninskiy universitet millionov [Elektronnyy resurs] // *Ekspert.* — M., 2014. — № 28 (907). —

Rezhim dostupa: <http://expert.ru/expert/2014/28/neleninskiy-universitet-millionov/> (data obrashcheniya: 30.08.2018).

Filosofskiy slovar' [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: https://gufo.me/dict/philosophy_dict/Struktura (data obrashcheniya: 30.08.2018).

Yaskevich M. I. Portal «Obrazovanie na russkom» v kontekste mezhdunarodnogo opyta razvitiya platform otkrytogo obrazovaniya // *Russkiy yazyk za rubezhom.* — 2018. — № 1. — S. 10–14.

Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations [Electronic resource] / ed. by Kan Qian and Stephen Bax. — Research-publishing.net 2017. — 154 p. — Mode of access: https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=270pDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=mooc+language+learning&ots=QxcM5cnOES&sig=tKALT1VnirSa2NHYqBXIShrNj0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (date of access: 30.08.2018).

Italian Language and Culture: Advanced [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.class-central.com/course/edx-italian-language-and-culture-advanced-5315> (date of access: 17.09.2018).

Lektorium [Electronic resource]. — Mode of access: www.lektorium.tv.

Mohammad Patel I. F., Harun N., Hasni N. A. English for Pre-Diploma MOOC [Electronic resource] // *Mezhdunarodnyy zhurnal sovremennykh yazykov i prikladnoy lingvistiki.* — 2018. — № 1. — P. 11–16. — Mode of access: <http://www.ijmal.learningdistance.org/index.php/ijmal/article/view/19> (date of access: 10.09.2018).

Real English [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.real-english.com> (date of access: 30.08.2018).

Sokolik M. What constitutes an effective language MOOC // *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries.* — 2014. — P. 16–32.

Информация об авторах

Ирина Александровна Гончар — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург).

Адрес: 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 11.

E-mail: goncharia@mail.ru.

Татьяна Игоревна Попова — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург).

Адрес: 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 11.

E-mail: t.popova@spbu.ru.

About the authors

Irina Alexandrovna Gonchar — Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg).

Tatiana Igorevna Popova — Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg).

УДК 378.016:821.161.-31
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)63-8,44р

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Г. И. Данилина
О. В. Хавралева
Тюмень, Россия

Рецепция классики в современной литературе: методический аспект (на материале романа В. А. Шарова «Возвращение в Египет»)

Аннотация. В статье представлен конспект занятия для студентов-филологов по дисциплине «Теория литературы» на материале репрезентативного романа современного писателя В. А. Шарова «Возвращение в Египет» (2013).

Статья выполнена в русле литературной компаративистики как одного из актуальных направлений отечественной и зарубежной филологической науки. В статье разрабатывается понятие «литературная рецепция» и дается характеристика ее современных форм. Нами манифестируются традиционные виды рецепции, такие как цитирование, обращение к сюжетам классических произведений и биографии классика; реминисценции, подражание, литературное ученичество и др.; описываются новые виды рецепции: интекст, автодиалог, композиция как цитата, перифраза; анализируются их многоплановые функции в художественном тексте.

Мы выявляем «дописывание классики» как новый, многокомпонентный вид рецепции, представленный в романном творчестве известного современного прозаика В. А. Шарова (1952–2018). Автор романа «Возвращение в Египет» с помощью библейских аллюзий (сюжет и метафорика книги «Исход») и разноуровневых отсылок к литературному и биографическому наследию Н. В. Гоголя показывает историю России как трагедию. Ключевая черта данного вида — «дописывание» персонажами романа поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души», осуществляемое на нескольких уровнях текста: вводится мотив семьи потомков классика; характеризуются новые театральные постановки пьес Н. В. Гоголя, участники которых — действующие лица романа, создается синопсис второго и третьего томов «Мертвых душ», вводятся литературоведческие эссе о Н. В. Гоголе, написанные персонажами романа. В статье представлен анализ данных рецептивных форм и их функциональная характеристика.

Теоретико-методологическая база работы — это научно-исследовательские идеи и принципы авторов релевантных рецептивных концепций: В. Изера, Ю. И. Минералова, А. И. Жеребина, Г. М. Васильевой и некоторые другие.

Занятие состоит из трех частей: лекционное слово, аналитическая работа студентов с фрагментами текстов, выводы по проделанной работе.

Ключевые слова: сравнительное литературоведение; рецептивная эстетика; литературный дискурс; русская литература; русские писатели; литературное творчество; методика преподавания литературы; методика литературы в вузе; романы; студенты.

G. I. Danilina
O. V. KHavrалеva
Tyumen, Russia

Reception of the Works of Classics in Modern Literature: Methodological Aspect (Illustrated by the Novel “Return to Egypt” by V.A. Sharov)

Abstract. The article presents the summary of the lesson on the theory of literature for philology students on the material of the representative novel of the modern writer V. A. Sharov «Return to Egypt» (2013).

The article is made in line with literary comparative studies as a current area of science. The article develops the concept of «literary reception» and describes its modern forms. We manifest traditional types of reception, such as quotations, reference to the plots of classical works and biographies of the classics; reminiscences, imitation, literary apprenticeship, etc.; new types of reception are described: intext, autodiалog, composition as a quote, periphrase; their functions are analyzed in an artistic text.

We are discovering a new, multicomponent type of reception «finishing the classics», presented in the novels by V. A. Sharov (1952–2018). The author of the novel «Return to Egypt» shows the history of Russia as a tragedy using allusions to the biblical storyline of the book «Exodus» and the literary and biographical heritage of N. V. Gogol. The key feature of this type is the «finishing of» N. V. Gogol's poem «The Dead Souls» by the characters the novel, carried out on several levels of the text: the motive of the family of the descendants of the classic is introduced; new theater plays by N. V. Gogol, whose participants are the characters of the novel, are characterized by a synopsis of the second and third volumes of «The Dead Souls», and literary essays are written by the characters of the novel about N. V. Gogol. The article presents the analysis of data of receptive forms and their functional characteristics.

The methodological basis of the work is the methodological ideas and principles of the authors of receptive concepts: V. Iser, Yu. I. Mineralov, A. I. Zherebin, G. M. Vasilyeva and some others.

The lesson consists of three parts: the lecture word, the analytical work of students with fragments of texts, the conclusions of the work done.

Keywords: comparative literary studies; receptive aesthetics; literary discourse; Russian literature; Russian writers; literary creative activity; methods of teaching literature; methods of teaching literature at a higher school; novels; students.

Введение. Данное занятие сориентировано на курс «Теория литературы». В сравнительном литературоведении существует ряд новых категорий и понятий, актуальных для текущего литературного процесса. Поэтому мы считаем важным обратить внимание студентов на компаративный метод, понятие рецепции и его важную роль в изучении совре-

менного литературного дискурса. Мы ставим следующие задачи:

- 1) выяснить, что является предметом рецепции;
- 2) определить, как строятся различные рецептивные формы (компоненты рецепции);

3) выявить функции рецепции как литературного приема (зачем автор использует тот или иной вид рецепции).

Раздаточный материал — фрагменты текста романа В. А. Шарова «Возвращение в Египет»; Библии (Ветхий завет, Книга «Исход»).

Материалы к лекционному слову. Классическая литература, безусловно, оказывает большое влияние на современный литературный процесс. Современные писатели по-разному относятся к своим классическим предшественникам — подражают им, пытаются превзойти, спорят с ними. Чтобы разобраться в характере взаимодействия современного литературного дискурса с классикой, обратимся к понятию «рецепция». Согласно современным исследованиям, «художественная рецепция есть восприятие и перевоссоздание на основе воспринятого (прочитанного, пережитого, увиденного, осознанного) собственных текстов (мыслей, идей, впечатлений, картин) [Левакин 2012: 309]. То есть, литературная рецепция — это восприятие уже существующего литературного текста, и ее виды могут быть разнообразны.

Методология исследования. Назовем уже существующие, известные науке виды литературной рецепции. Мы объединяем их в группу под названием «**Почитание классики**». Сюда относятся: **цитата**; **биография** классика; **сюжет** классического произведения, **персонажи**, **название** (М. А. Булгаков «Жизнь г-на де Мольера», М. И. Цветаева «Мой Пушкин», Ю. А. Авакян «Мертвые души»). Рецепцией могут выступать различные **аллюзии**, **реминисценции**, **символы** (И. С. Шмелев «Лето Господне», Т. Манн «Доктор Фаустус», А. Белый «Петербург»).

Особое место в мировом литературном процессе занимает **рецепция библейских текстов**. В первую очередь это, конечно же, **цитаты**, обращение к различным религиозным **символам**, **образам**, **сюжетам** из Библии.

Существуют традиционные формы восприятия классики, такие как «**литературное ученичество**»¹, при котором начинающий автор осознанно равняется на признанного классика, т. е. стремится писать «по-байроновски», «по-пушкински», хочет научиться у мировой, всеобщей литературы [Минералов 2010: 126].

Функции данных видов рецепции заключаются в том, что авторы стремятся **перенять опыт** предшественников, подчеркнуть их **значение**, выразить **почитание**, уважение; обозначить **воспитательную роль** классической литературы.

В современном литературном процессе все чаще возникает такое явление как «вторичный текст» — «произведение, являющееся результатом переработки классического текста» [Базовые понятия массовой литературы 2010: 30], а также связанные с ним «прецедентные тексты», «ремейки», «сиквелы».

В то же время существуют новые и неизученные формы рецепции, которые требуют внимания от исследователей сегодня. Поэтому следующую группу видов рецепции, которые выражают иное отношение к классике, мы называем «**Спор с классикой**». Сюда относятся виды рецепции, выявленные в новейших литературоведческих исследованиях.

Исследовательница Г. М. Васильева (Новосибирск) выявляет различные виды восприятия классика всемирной литературы И. В. Гете русскими писателями XIX и XX веков. Например: «Гончаров не столько читает Гете, сколько пытается **создать** и удержать его “целостный” **образ**» [Васильева 2012: 437].

Или отмечается особое отношение А. П. Чехова к И. В. Гете: «Чехов размышляет о том, когда и в силу каких причин писатель **канонизируется**. Этим объясняется, не в последнюю очередь, экзотический статус Гете в его прозе. Образ Гете является абсолютным **символом** и общепонятным **знаком** русской культуры» [Васильева 2012: 482].

По словам Г. М. Васильевой, рассматривающей влияние И. В. Гете на творчество И. А. Гончарова и А. П. Чехова, писатель может преодолевать, переступать через классический авторитет: «Приоритет эстетического критерия над любым другим позволяет “**переступить**” через канонизированные авторитеты» [Васильева 2012: 554].

Композиция классического текста может стать цитатой² в тексте современного автора: «<...> повествовательная **композиция** может быть и **цитатой**; может отсылать к тем произведениям, где существенно важный для “цитирующего” автора образ мира и человека в их взаимоотношениях выражается самим характером организации повествования в единое эстетическое целое» [Данилина 2003: 224–225]. Отсюда мы можем назвать следующий вид рецепции: **композиция как цитата**.

А. И. Жеребин (Санкт-Петербург) говорит о немецко-русских литературных связях в повести «Тонио Крегер» Т. Манна и о роли **интекста** в них: «Эти слова [святая русская литература] представляют собой **интекст** — фрагмент, с помощью которого автор или читатель устанавливает интертекстуальное отношение с внешним текстом-рефреном <...>» [Жеребин 2016: 9]. Речь идет о **влиянии** русского романа, особенно Д. С. Мережковского, на немецкого писателя (и его персонажа). По мнению автора статьи, это **переосмысленный текст**. На основании данного исследования мы можем говорить о таких формах рецепции как интекст.

Г. В. Стадников (Санкт-Петербург) в статье «Немецкая словесность в кругу литературных интересов Константина Батюшкова» говорит о переводе русским поэтом немецкого автора и о восприятии им немецкой литературы вообще: «Поэтический отклик лично пережитому Батюшков нашел в миниатюре Шиллера “Одиссей”. При этом русский поэт не столько перевел, сколько творчески **пересоздал** творение Шиллера. Батюшков дал стихотворению **новое название** “Судьба Одиссея”, гекзаметр заме-

¹См.: Минералов Ю. И. Сравнительное литературоведение (2010), гл. «Литературное ученичество и парафразирование».

² Г. И. Данилина. И. Бахман и И.-В. Гете: композиция как цитата (2003).

нил разностопным ямбом» [Стадников 2016: 161]. То есть, видом рецепции будет являться не столько перевод, сколько «пересоздание» текста, а также **измененное название**.

Существует также рецепция собственного творчества. Н. П. Хрящева (Екатеринбург) отмечает, что киносценарии Платонова — это **автокомментирование, автодиалог** писателя с его собственной прозой. «Сущность киносценария состоит в попытке литературы «заговорить» на другом — визуально-жестовом языке», — пишет исследовательница [Хрящева 2015: 86]. Благодаря автодиалогу прозаический сюжет «расширяется», дополняется в киносценарии.

Е. Н. Проскурина (Новосибирск) говорит о присутствии «**перифразы** знаменитой реплики Мефистофеля» в творчестве А. Платонова. [Проскурина 2015: 89]. По наблюдению исследовательницы, писатель «**неточно цитирует** “Фауста” в **перевод**е Ленина» [Проскурина 2015: 90]. То есть, видом рецепции является **неточное цитирование**, или **перифраза**.

Как видно из данных наблюдений, исследователи по-разному смотрят на восприятие классики: имеет место интерпретация, преодоление влияния, косвенное цитирование, перевод, переосмысление и многое другое. Новые виды рецепции могут перекликаться с классическими или же представлять их противоположность, но у всех них есть общее начало: речь идет о сугубо литературной функции в области рецепции.

Данные новые виды рецепции несут в себе иные **функции**, т. к. прежние художественные приемы **не могут** выразить идеи современных писателей: **спор** с предшественниками — попытка показать **новый взгляд** на литературу.

«Спор с классикой» характерен и для постмодернизма, и современной литературы в целом. Ярчайшие примеры: Т. Стоппард «Розенкранц и Гильденстерн мертвы», В. Пелевин «Чапаев и Пустота», Д. Галковский «Бесконечный тупик» и мн. др.

Цель исследования. По нашим исследовательским наблюдениям, в современной литературе возникает и новый вид рецепции — это «**дописывание классики**», синтетический прием, в котором участвует множество компонентов.

Обратимся к современному писателю В. А. Шарову, чье творчество отличает глубокое, яркое рецептивное начало. Владимир Александрович Шаров (1952–2018) — автор девяти романов (первый опубликован в 1991), книги эссе (2009) и сборника стихов (2016).

Роман, о котором пойдет речь, «Возвращение в Египет» (2013), был отмечен премией «Русский Букер» (2014). Ключевая черта этого романа состоит в том, что он строится на глубокой и многоуровневой рецепции: в нем многоаспектно интерпретируется творчество Н. В. Гоголя в контексте библейских сюжетов, а также событий русской революции 1917 года.

Персонажи романа — многочисленная семья потомков Н. В. Гоголя, живущих в XX веке и пытающихся закончить (дописать) поэму «Мертвые души». Эта задача выпадает главным образом его праправнуку — Коле Гоголю. Сюжет романа основан на переписке Коли с его родственниками, которая

свидетельствует, что семья Гоголей «дописывает» поэму различными способами.

Помимо текстов русской классики, семья Гоголей обращается к еще одному важному источнику — Библии, к книге «Исход». Приведем ключевую цитату: «*И сказал Моисей: так говорит Господь: в полночь Я пройду посреди Египта, и умрет всякий первенец в земле Египетской от первенца фараона, который сидит на престоле своем, до первенца рабыни, которая при жерновах, и всё первородное из скота; и будет вопль великий по всей земле Египетской, какого не бывало и какого не будет более; у всех же сынов Израилевых ни на человека, ни на скот не пошевелит пёс языком своим, дабы вы знали, какое различие делает Господь между Египтянами и между Израильтянами*» [Библия. Книга Исход [http](http://)].

Зачем современный писатель использует библейские образы, говоря о русской истории? Согласно нашей гипотезе, метафора библейского Исхода коррелирует в романе с трагическими событиями в России XX века, что является авторской формой оценки национальной истории: «Те, кто переправился через Красное море обратно в Египет, были встречены не праздничным фейерверком, а казнями (голод, вши, смертоубийства Гражданской войны) и приняли это как должное. Вера, что путь искупления — страдание, иного не дано, разделялась всеми» [Шаров 2015: 648].

Задание. Найти новые виды рецепции в следующих фрагментах текста, выявить их функции:

I. Н. В. Гоголь как **персонаж**:

«То ли из-за дремоты, то ли разомлев на солнце, он не чувствует своего тела, и оттого нос, совсем как Хлестаков, распоясывается. Отстраненно, однако поначалу даже с сочувствием Гоголь смотрит на его сумасбродства. Нос куда-то сбегает, бог знает где прячется. То он важная персона – слуга со всем тщанием помогает ему надеть мундир статского советника, подает из заветной шкатулки орден Святой Анны, или он даже царь, и тут же — завернутый в тряпицу жалкий кусок человеческого мяса, с испуга выброшенный в реку» [Шаров 2015: 75–76].

В данном фрагменте Н. В. Гоголь выступает как **персонаж**, оцениваемый литературоведом Петром Гоголем — он работает над **биографией** классика, при этом **иронически** рисует его портрет. Далее следует **восприятие творчества** классика с разных позиций: **аналогии** с другими **персонажами** (Хлестаков), в **политическом** контексте (царь).

II. **Постановки** произведений Н. В. Гоголя:

«<...> они издавна разыгрывали домашние спектакли. Ставили только Николая Васильевича, играли «Ревизора», «Женитьбу», делали инсценировки больших кусков «Мертвых душ». При этом старательно следовали малейшим авторским указаниям. Участвовали почти все и делали тоже все сами — костюмы, декорации, писали музыку, сами и, как правило, вместе выстраивали мизансцены, рисунок каждой роли, чтобы никто не выбивался из общего ряда, не тянул одеяло на себя. Удачные постановки помнили годами и, переписываясь, звали

друг друга не Петя или Катенька, а по **роли**, которую ты в спектакле играл» [Шаров 2015: 118–119].

Постановки как вид рецепции показывают, насколько семья была вовлечена в процесс сохранения памяти о своей связи с великим родственником. Называя друг друга **именами** гоголевских персонажей, они стремились сохранить причастность к деятельности писателя, в которой видели пророческое значение для судьбы России.

Ключевым видом рецепции будут являться и сами **персонажи** — семья Гоголей. Сюжет романа строится на их отношениях между собой. Это несколько поколений, стремящихся сохранить память о предке и реализовать его идеи в XX веке. Они пишут литературоведческие **исследования** о нем, ставят домашние **спектакли**. А главная цель — дописать поэму «Мертвые души», что пытается сделать его праправнук — Николай Васильевич Гоголь (Второй). Он пытается дописать поэму в форме **синописа** — чтобы воплотить идеи русского классика в современной жизни. Функция цитат классика в романе В. А. Шарова — показать связь современного писателя с классиком, который мечтал о лучшем будущем для России.

Обсуждения и результаты. В ходе занятия были названы классические виды рецепции: *признание авторитета, подражание, канонизация*, названы их функции — **почитание классики**. Были обозначены разнообразные виды рецепции литературной классики у современных авторов: *«переступание через авторитет», автодиалог, интекст, «композиция как цитата», пересоздание, перифраза*, несущие функцию спора с классикой.

Центральное место в исследовании проблем рецепции классики в данной работе отведено ее новой форме — это *«дописывание классики»* у современного прозаика В. А. Шарова, роман которого «Возвращение в Египет» пронизан гоголевскими аллюзиями (начиная с подзаголовка «Выбранные места из переписки Николая Васильевича Гоголя (Второго)»). Сюда входят компоненты: *синописис, постановки, биография классика, исследования* о нем. Для героев романа важно реализовать замысел Н. В. Гоголя — «дописать» третий том поэмы, в котором классик хотел предсказать для России великое будущее (согласно семейной концепции, первый том — «Ад», второй — «Чистилище», третий — «Рай»). В. А. Шаров же показывает крах этой идеи — жизнь невозможно контролировать.

В. А. Шаров своеобразно интерпретирует¹ одну из точек зрения на историю России: «Это был взгляд, с одной стороны, совершенно очевидно обращенный к концу, а с другой — неслышанно, к самому престолу Господню возносивший и русскую землю — новую Святую землю, и русский народ — единственный независимый народ, сохранивший истинную веру, новый народ Божий <...>» [Шаров 2009: 17]. Автор обращается к точкам зрения на русскую историю Н. В. Гоголя, А. Платонова, филосо-

фа Н. Ф. Федорова, что отражает связь писателя с историческим дискурсом о судьбе России и является формой оценки национальной истории.

Выводы. Какую же роль играет рецепция классики в современной литературе? Изучение романа В. А. Шарова показывает, что через своеобразную рецепцию Библии и творчества Н. В. Гоголя писатель высказывает свою **концепцию истории**. В. А. Шаров трагически изображает историю России XX века, современность для него — это результат национальной трагедии: революция 1917 года приравнивается к Исходу евреев из Египта; то же самое — попытка «дописать» поэму «Мертвые души» — пророческую книгу, чтобы спасти русский народ от рабства. С помощью библейских образов передается масштаб, глобальность трагических событий русской истории, а с другой стороны, в опоре на многоаспектное «цитирование» творчества Николая Васильевича Гоголя, с его верой в высокое предназначение русского народа, — подчеркивается непреходящее нравственное и эстетическое значение мировой классики.

Домашнее задание. Найти виды рецепции классики в тексте по выбору: 1) Н. С. Лесков, «Леди Макбет Мценского уезда»; 2) М. А. Волошин, сборник стихов «Путиами Каина»; 3) Т. Стоппард, «Розенкранц и Гильденстерн мертвы». Написать эссе, ответив на вопросы:

1. Какие классические авторы и произведения являются объектом рецепции в данных текстах?

2. Какие виды рецепции используют авторы?

3. Что дает современным авторам обращение к классическому тексту? Каково их отношение к предшественникам? Назовите функции выявленного вида рецепции.

ЛИТЕРАТУРА

Базовые понятия массовой литературы: учеб. словарь-справочник / В. Д. Черняк, М. А. Черняк. — СПб., 2010. — 167 с.

Библия. Книга Исход. Глава 11 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.biblioteka3.ru/biblioteka/biblija/ishod/txt11.html> (дата обращения: 14.08.2018).

Васильева Г. М. Семантический комплекс культуры и «Фауст» Гете. Идеи и образы. — Новосибирск: НГУЭУ, 2012. — 604 с.

Гоголь Н. В. Выбранные места из переписки с друзьями. — СПб., 2012. — 320 с.

Данилина Г. И. И. Бахман и И.-В. Гете: композиция как цитата // Гетевские чтения-2003 / под ред. С. В. Тураева. — М., 2003. — С. 221–237.

Данилина Г. И. Сравнительное литературоведение как университетская дисциплина // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 1. — С. 36–41.

Жеребин А. И. Святая русская литература. О функции русского интекста в новелле Томаса Манна «Тонио Крегер» // История литературы: типология и художественное взаимодействие. — СПб., 2016. — Вып. 20. — С. 9–13.

Изеп В. Рецептивная эстетика. Проблема переводимости: герменевтика и современное гуманитарное знание / публикация И. Ильина // Академические тетради. — 1999. — Выпуск 6. — С. 59–96.

История литературы: типология и художественное взаимодействие: материалы всероссийской научной конференции. — СПб., 2016. — Выпуск 20. — 197 с.

Исход книга [Электронный ресурс] // Электронная еврейская энциклопедия. — Иерусалим, 1986. — Т. 3. —

¹См. эссе В. А. Шарова «Искушение революцией» (2009), где прозаик излагает свою концепцию истории России.

Режим доступа: <http://eleven.co.il/bible/pentateuch/11872/> (дата обращения: 12.07.2018).

Левакин Н. Н. Художественная рецепция как литературоведческое понятие (к вопросу понимания термина) // Известия ПГЛУ им. В. Г. Белинского. — 2012. — № 27. — С. 308–310.

Минералов Ю. И. Сравнительное литературоведение: учебное пособие. — М.: Высшая школа, 2010. — 383 с.

Михина Е. В., Глухова Л. Р. «Чайка» Б. Акунина — плагиат или переосмысление классики? // Филологический класс. — 2010. — № 24. — С. 53–56.

Проскурина Е. Н. Фауст-концепт или «Фауст» Гете? Об одной нерешенной загадке платоноведения // Филологический класс. — 2015. — № 1 (39). — С. 89–92.

Сравнительное литературоведение: хрестоматия. — Тюмень: Печатник, 2010. — 400 с.

Стадников Г. В. Немецкая словесность в кругу литературных интересов Константина Батюшкова // История литературы: типология и художественное взаимодействие. — СПб., 2016. — Вып. 20. — С. 159–163.

Стоппард Т. Берег Утопии: Драматическая трилогия / пер. с англ. А. и С. Островских. — М., 2007. — 480 с.

Традиция и новаторство в литературе и искусстве: материалы всероссийской научной конференции. — СПб., 2017. — Выпуск 21. — 172 с.

Филатова А. И. Шаров В. А. // Русская литература XX века. Прозаики, поэты, драматурги: био-библ. словарь: в 3 т. / под ред. Н. Н. Скатова. — М., 2005. — Т. 3. П–Я. — С. 682–685.

Хавралева О. В. Вопрос о литературной традиции в современном научном дискурсе // Традиция и новаторство в литературе и искусстве: материалы всероссийской научной конференции. — СПб., 2017. — Выпуск 21. — С. 150–154.

Хавралева О. В. «Дописывание классики» как вид литературной рецепции: о романе В. А. Шарова «Возвращение в Египет» // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей VI Международной научной конференции молодых ученых. — Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2017. — Часть II. — С. 110–115.

Хрящева Н. П. Кинематографическое воплощение отцовства в сценарии А. П. Платонова «Отец» // Филологический класс. — 2015. — № 3 (41). — С. 86–90.

Шаров В. А. Возвращение в Египет: роман в письмах. — М.: АСТ, 2015. — 759 с.

Шаров В. А. Искушение революцией (русская верховная власть): эссе. — М., 2009. — 240 с.

REFERENCES

Bazovye ponyatiya massovoy literatury: ucheb. slovar'-spravochnik / V. D. Chernyak, M. A. Chernyak. — SPb., 2010. — 167 s.

Bibliya. Kniga Iskhod. Glava 11 [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.biblioteka3.ru/biblioteka/bibliya/ishod/txt11.html> (data obrashcheniya: 14.08.2018).

Vasil'eva G. M. Semanticheskiy kompleks kultury i «Faust» Gete. Idei i obrazy. — Novosibirsk: NGUEU, 2012. — 604 s.

Gogol' N. V. Vybrannye mesta iz perepiski s druz'yami. — SPb., 2012. — 320 s.

Danilina G. I. I. Bakhman i I.-V. Gete: kompozitsiya kak tsitata // Getevskie chteniya-2003 / pod red. S. V. Turava. — M., 2003. — S. 221–237.

Danilina G. I. Sravnitel'noe literaturovedenie kak universitetskaya distsiplina // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 1. — S. 36–41.

Zherebin A. I. Svyataya russkaya literatura. O funktsii russkogo inteksta v novelle Tomasa Manna «Tonio Kreger» // Istoriya literatury: tipologiya i khudozhestvennoe vzaimodeystvie. — SPb., 2016. — Vyp. 20. — S. 9–13.

Izer V. Retseptivnaya estetika. Problema perevodimosti: germenovtika i sovremennoe gumanitarnoe znanie / publikatsiya I. Il'ina // Akademicheskie tetrady. — 1999. — Vypusk 6. — S. 59–96.

Istoriya literatury: tipologiya i khudozhestvennoe vzaimodeystvie: materialy vserossiyskoy nauchnoy konferentsii. — SPb., 2016. — Vypusk 20. — 197 s.

Iskhod kniga [Elektronnyy resurs] // Elektronnyaya evreyskaya entsiklopediya. — Ierusalim, 1986. — T. 3. — Rezhim dostupa: <http://eleven.co.il/bible/pentateuch/11872/> (data obrashcheniya: 12.07.2018).

Levakin N. N. Khudozhestvennaya retseptsiya kak literaturovedcheskoe ponyatie (k voprosu ponimaniya termina) // Izvestiya PGLU im. V. G. Belinskogo. — 2012. — № 27. — S. 308–310.

Mineralov Yu. I. Sravnitel'noe literaturovedenie: uchebnoe posobie. — M.: Vysshaya shkola, 2010. — 383 s.

Mikhina E. V., Glukhova L. R. «Chayka» B. Akunina — plagiat ili pereosmyslenie klassiki? // Filologicheskii klass. — 2010. — № 24. — S. 53–56.

Proskurina E. N. Faust-kontsept ili «Faust» Gete? Ob odnoy nereshennoy zagadke platonovedeniya // Filologicheskii klass. — 2015. — № 1 (39). — S. 89–92.

Sravnitel'noe literaturovedenie: khrestomatiya. — Tyumen': Pechatnik, 2010. — 400 s.

Stadnikov G. V. Nemetskaya slovesnost' v krugu literaturnykh interesov Konstantina Batyushkova // Istoriya literatury: tipologiya i khudozhestvennoe vzaimodeystvie. — SPb., 2016. — Vyp. 20. — S. 159–163.

Stoppard T. Bereg Utopii: Dramaticheskaya trilogiya / per. s angl. A. i S. Ostrovskikh. — M., 2007. — 480 s.

Traditsiya i novatorstvo v literature i iskusstve: materialy vserossiyskoy nauchnoy konferentsii. — SPb., 2017. — Vypusk 21. — 172 s.

Filatova A. I. Sharov V. A. // Russkaya literatura XX veka. Prozaiki, poety, dramaturgi: bio-bibl. slovar': v 3 t. / pod red. N. N. Skatova. — M., 2005. — T. 3. P–Ya. — S. 682–685.

Khavrалева О. В. Вопрос о литературной традиции в современном научном дискурсе // Традиция и новаторство в литературе и искусстве: материалы всероссийской научной конференции. — СПб., 2017. — Выпуск 21. — С. 150–154.

Khavrалева О. В. «Дописывание классики» как вид литературной рецепции: о романе В. А. Шарова «Возвращение в Египет» // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей VI Международной научной конференции молодых ученых. — Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2017. — Часть II. — С. 110–115.

Хрящева Н. П. Кинематографическое воплощение отцовства в сценарии А. П. Платонова «Отец» // Филологический класс. — 2015. — № 3 (41). — С. 86–90.

Шаров В. А. Возвращение в Египет: роман в письмах. — М.: АСТ, 2015. — 759 с.

Шаров В. А. Искушение революцией (русская верховная власть): эссе. — М., 2009. — 240 с.

Информация об авторах

Галина Ивановна Данилина — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Тюменский государственный университет (Тюмень).

Адрес: 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6.

E-mail: gdanilina@yandex.ru.

Ольга Викторовна Хавралева — аспирант, ассистент кафедры русской и зарубежной литературы, Тюменский государственный университет (Тюмень).

Адрес: 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6.

E-mail: olya.havraleva@yandex.ru.

About the authors

Galina Ivanovna Danilina — Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of Russian and Foreign Literature Department, Tyumen State University (Tyumen).

Olga Viktorovna Khavrалеva — Post-graduate Student, Assistant of Russian and Foreign Literature Department, Tyumen State University (Tyumen).

УДК 811.161.1'374(091)
ББК Ш141.12-003

ГСНТИ 16.21.47

Код ВАК 10.02.01

С. Г. Шейдаева

Ижевск, Россия

Из истории русских слов: *просека, пасека, засека*

Аннотация. В центре внимания в данной статье находятся существительные *просека, пасека* и *засека*. Это отглагольные производные одного словообразовательного гнезда с общим семантическим компонентом «сечь» (рубить). Происхождение этих слов и история их использования в памятниках русской письменности XVI–XVII вв. стали основным предметом исследования автора. Производный характер данных существительных обусловил обращение к семантическим особенностям исходного глагола *сечь* и всего ряда образованных от него префиксальных глаголов — *просечь, отсечь, пересечь, засесть* и др., а также соотнесенных с ними имен. Контексты, в которых используются единицы данного словообразовательного гнезда, — военный и хозяйственно-бытовой. Изначально глагол *сечь* был связан с обозначением действия воина на поле боя. При переносе номинаций из военной сферы в мирную жизнь глаголы *просечь, засесть* и др. стали соотноситься с иными действиями, цель которых не столько разрушение, сколько созидание.

Ключевые слова: история русского языка; русский язык; лексикология русского языка; отглагольные имена; лексемы; история слов; просеки; пасеки; засеки; производные слова; памятники письменности.

S. G. Sheydayeva

Izhevsk, Russia

Secrets of Simple Russian Words: *Proseka, Paseka, Zaseka*

Abstract. This article focuses on the following nouns: *proseka* (a cut-through), *paseka* (an apiary) and *zaseka* (an abatis). These are verbal derivatives of one family of words with the common semantic component *sech'* (cut, cut down). The origin of these words and the history of their use in the ancient Russian manuscripts of the 16th–17th centuries have become the main object of this research. The derivative nature of these nouns has brought about the need to study the semantic peculiarities of the original verb *sech'* (cut, cut down) and a number of prefixal verbs formed from it: *prosech'* (to cut through), *otsech'* (to cut off), *peresech'* (to cut short, to stop), *zasech'* (to make an abatis), etc., as well as the nouns associated with them. The units of this family of words are used in the military and household contexts. Initially, the verb *sech'* (to cut) was associated with nomination of the warrior's action on the battlefield. As a result of transfer of nominations from the military sphere to peaceful life, the verbs *prosech'* (to cut through), *zasech'* (to make an abatis), and the like began to be correlated with other actions, the purpose of which is not destruction as much as creation.

Keywords: history of the Russian language; Russian; Russian lexicology; verbal nouns; lexemes; word origin; *proseki*; *paseki*; *zaseki*; derived words; ancient manuscripts.

В основе слов *просека, пасека* и *засека* лежит один удивительный глагол — *сечь*. В современном русском языке он обозначает, в основном, неприятные и разрушительные действия — «бить в наказание (прутьями, ремнем)», «рубить на части» и т. п. Но в истории русского языка глагол *сечи* (*сѣкти*) явился началом многочисленных слов разных частей речи, давших в свою очередь разветвленные ряды наименований предметов, процессов, признаков.

Производность некоторых из этих названий еще довольно ясно осознается носителями современного русского языка. Так, наверно, любой скажет, что существительное *просека* образовано от глагола *просекать*. Здесь словообразовательные связи остались прозрачными, поскольку исходный глагол до сих пор используется в своем основном значении «прорубать» и сама *просека* практически не изменилась: и в наше время, и в прошлом это узкая полоса земли в лесу, очищенная от деревьев. Глагол *просечи* (*просекати*) в XVII в. означал «проложить рубкой (о дороге)» [Словарь... 1975], например: «Возле той засеки просечена сквозь весь Тепленской большой лес проезжая дорога» [Словарь... 1975, вып. 20], «через болота и речки на село на Ступино многие работные люди просекали вновь широкую дорогу и мостили через болота и речки многие мосты и гати» [Словарь... 1975, вып. 20].

Итак, *просека* < *просекать* «прорубать» < *сечь* «рубить». Первоначально отглагольное существительное *просека* (с ударением на корне *-сек-*) имело,

прежде всего, значение отвлеченного действия, буквально — «просекание». Следующая ступень его семантического развития — значение места действия. Ю. Д. Апресян, описывая модель такого изменения лексического значения, приводит факты типа «вырубка леса» — «на вырубке», «срез дерна» — «на срезе» [Апресян 1995: 199]. Такие же связи имеются у устаревшего слова *просека* (действие по просеканию леса) и современного *просека* (место, оставшееся после такого «просекания»).

Существительное *пасека* по своему происхождению уже непонятно даже многим пчеловодам-любителям. Оно утратило внутреннюю форму, то есть связь с признаком объекта, взятым за основу наименования. Внутренняя форма слова «выступает как связующее звено между предметом и его обозначением в речи, между ситуацией и высказыванием» [Гак 1998: 144, 204]. В то же время сама *пасека* с древних времен функционально не изменилась: в XVII в. этим словом называлось «вырубленное место в лесу, где стоят ульи; пчельник вне двора» [Словарь... 1975, вып. 14] и в наши дни — «пчеловодческое хозяйство, место, где расположены ульи» [Лопатин 2000].

Причина утраты живых, осознаваемых связей существительного *пасека* со словообразовательным гнездом «сечь», кроется, прежде всего, в устаревшей приставке *на-*, многие русские слова с которой восходят еще к общеславянской эпохе [Фасмер 2009]. «Словообразовательной активности в литературной разновидности русского языка префикс *на-*, видимо,

никогда не проявлял, поскольку в ней большинство слов такого типа — общеславянского, древнерусского или диалектного происхождения» [Федорова 1981: 81]. Каким было значение этой приставки? В отглагольных именах типа *пасека, память, пагуба, потоки, падера*, она, по-видимому, «не выражала другого оттенка значения по сравнению с глагольной приставкой по-» — пишет В. В. Федорова в статье «Судьба именной приставки *па-* в русском языке», сравнивая такие пары, как *память* и *помнить*, *пагуба* и *погубить* [Федорова 1981: 83].

Если это действительно так, то у существительного *пасека* была связь с глаголом *посека*ти, имевшим значение «срубить, рубить (дерево и т. п.)» [Словарь... 1975, вып. 17]. Например, в «Остромировом евангелии» читаем: «Всяко древо, еже не творить плода добра, посекають и въ огонь въметають». М. Фасмер объясняет слово *пасека* из *ра-* и **seka* от *секу* [Фасмер 2009].

Одним из первоначальных значений слова *пасека* было, возможно, значение «вырубка», то есть «место в лесу, где вырубали деревья». В текстах XVII в. фиксируется также существительное *посека* в том же значении [Словарь... 1975, вып. 17]. В. И. Даль отмечает, что «пасеку устраивали встарь на лесной рощице»; он же приводит слово *посека* — «где лес рубится зимой» (новг., пск.), а также диалектное *пасека* в значении «просека» [Даль 1991–1993]. В связи с этим можно утверждать, что использование *пасеки-вырубки* как места в лесу для разведения пчел было вторичным. Это отражено, например, в сочетании *пчелиная пасека*: «пчелиные пасеки ульев по 500 и больше» (1653) [Словарь... 1975, вып. 14]. Уточнение именем прилагательным бывает необходимо для отражения специфического признака предмета. Составные номинативные единицы «обладают большими дифференцирующими возможностями, чем однословные (сравн. человек и снежный человек, медведь и белый медведь)» [Шейдаева 2007: 12].

Слово *пасека* в значении «пчельник» — это результат вторичной метонимической номинации: «место после сечи, рубка» > «ульи, находящиеся на вырубке». В. В. Колесов пишет о средневековом метонимическом мышлении, когда «всё поверялось подобием смежного, сродного или как часть и целое», метонимия распространяла «уже известное на всё новые и новые объекты», например слово *гнездо* обозначало и «вместилище», и «вместимое», а «перенос значений по функции» был особенно распространен [Колесов 2004: 11, 43, 139, 490].

Прилагательное *пасечный* использовалось, в частности, в сочетании *пасечные угоды* [Словарь... 1975, вып. 14] и явилось в свою очередь производящим для слова *пасечник* — работник на пасеке, например: «Велел... пасечникам пчелу во мшенику поставить» (1676) [Словарь... 1975, вып. 14].

Существительное *засека* можно отнести к лексическим историзмам, так как это слово известно современным носителям русского языка лишь по историческим источникам и словарям: так называлось «оборонительное сооружение из поваленных деревьев (для затруднения прохода)» [Словарь... 1975, вып. 5]. Почему этот вид преграды устойчиво

именовался «засека», а, скажем, не «завал»? Сравним: «Тот бы лесной заваль луги всех крепостей» (1659) [Словарь... 1975, вып. 5: 142].

Ответ можем найти в описаниях устройства *засеки* в мемуарах потомков Л. Н. Толстого и в его биографии, написанной В. Шкловским: «Когда-то Ясная Поляна была одним из сторожевых пунктов, охранявших Тулу от нашествия татар. Когда надвигались их конные полчища, лес «засекали», то есть рубили и клали макушками навстречу врагу. Это образовывало непроходимую чащу, через которую никакая конница пробраться не могла. На перемычках, где леса не было, выкапывали огромные рвы и насыпали валы» [Толстой 1969: 27]. «Рубили деревья, оставляя пни выше человеческого роста; дерево недорубляли, оно падало, сгибая оставленный кусок древесины, ложилось на землю извилами сучьев. Одно дерево сваливали так, чтобы легло на юг, другое — на север, третье — на восток, четвертое — на запад. Подрубив, как бы пригибали деревья: они оставались полуживыми, сквозь них прорастали орешник, ежевика, малина и молодые деревья — зеленая путаница ветвей прошивалась хворостом. Этот завал звали *засекой*» [Шкловский 1963: 13].

Итак, для сооружения *засеки* деревья в лесу *засекали*, то есть надрубали с одной стороны на уровне не ниже человеческого роста, чтобы они заваливались, образуя преграду. Сама работа называлась *засечным делом* [Акты 1977: 15; Копанев 1984: 195]. От XVII в. осталось немало документов, отражающих прямой приказ *засеки поделать* или *учинить*, например: «Худые места велеть на засеках поделать, засечь и завалить лесом» [Словарь... 1975, вып. 5: 143], «И по приметным местомъ въ лесовыхъ и в крепкихъ местахъ засеки учинить и людей поставить» [Словарь... 1975, вып. 8: 213]. При освоении Урала и Сибири вокруг рудных месторождений также устраивались *засеки* от «лихих людей», чтобы «засечь дорогу накрепко» [Курлаев 2005: 45]. Делали *засеки* и для защиты от набегов крымских ханов в XV–XVII вв. — в виде полосы поваленных деревьев, глубоких рвов и валов, надолб и острогов [Перхавко 2002: 453].

Таким образом, *засеку* можно было *засечь, поделать* или *учинить*; *засекой* можно было *засечься, укрепиться*, например: «Велелъ я, холопъ твой, въ лесныхъ местехъ по дорогамъ и по переправамъ засечь засеки» (1667) [Словарь... 1975, вып. 5: 295], «Ярославъ... ста подь лесы своими засекась от Всеволода» [Словарь... 1975, вып. 5]. Для обозначения устройства таких преград сразу во многих местах применялось выражение *позасеки засеки*, например: «И в Вологодскомъ уезде по многимъ дорогамъ засеки позасекали и людей по засекамъ поставили» (1609) [Словарь... 1975, вып. 16: 110].

Использовались словосочетания *засечная черта, засечный лес, засечный острог, засечный сторож, засечный голова, засечные книги* и др. Например: «...в засечной черте лес секут и сено косят.. и впредь де похваляютца засечной острог разорить и сламать», «А в засечныхъ и в иныя заповедныхъ леса, имъ нипочто не ездити» [Словарь... 1975]. Человек, несший службу на засеке, назывался *засечником* [Словарь... 1975, вып. 5], *засечким* или *засечным*

приказчиком, например: «Третьячко Есипов снъ Остерцов в засечных приказшиках» (1578) [Памятники... 1978: 73]. Эти наименования лиц легли в основу фамилий *Засекин* и *Засецкий*. Приведем некоторые исторические факты: сержант Преображенского полка Александр Засекин [Русско-китайские... 1978], посадский человек Малого Ярославца Иван Засекин [Памятники... 1982], соликамский воевода Засекин [Заозерская 1970: 302], были известны русские княжеские роды Засекиных и др.; писец Засецкий [Словарь... 1975, вып. 14: 297], майор Засецкий [Русско-китайские... 1978], Дмитрий Засецкий, мешенин (< Мещевск) [Памятники... 1990], землевладелец Углицкого уезда Михаил Иванович Засецкий [Акты 1917: 133] и др.

Итак, существительные *просека*, *пасека* и *засека* — это отглагольные производные из одного словообразовательного гнезда, члены которого объединены общим семантическим компонентом «сечь» (рубить). Сам глагол *сечь*, находящийся на вершине этого гнезда, имел целый веер метонимически связанных между собой значений, в частности, и рассматриваемые здесь значения «расчищать путем рубки лесные уголья, заросли под пашню или покос» и «делать засеку, завал из срубленных деревьев» [Словарь... 1975, вып. 24]. Например: «лес велел сечи» (XV в.) [Словарь... 1975, вып. 16: 55], «засеки не секуть» (XVI в.) [Словарь... 1975, вып. 14: 26].

В древнерусский и старорусский периоды глагол *сечь* характеризовался семантической нерасчлененностью, обозначая не только действие «рубить», но также «срубить», «разрубить», «прорубить», «вырубить», «подрубить» и др. Недифференцированность значений непроизводных глаголов — это частый случай в русском языке. Сравним, к примеру, глагол *идти*, который «может служить для обозначения движения как по направлению к говорящему (или вообще «сюда»), так и от него («отсюда») [Шмелев 1964: 79].

Постепенно в процессе исторического развития русского языка для выражения разных значений глагола *сечь* стали использоваться префиксальные производные *высечь*, *засечь*, *иссечь*, *насечь*, *обсечь*, *осечь*, *отсечь*, *пересечь*, *подсечь*, *посечь*, *рассечь*, *ссечь*, *усечь* и др. В свою очередь, данные глаголы породили целый ряд имен: *засек*, *засека*, *насека*, *осек*, *отсек*, *отсека*, *пересек*, *пересека*, *подсек*, *подсека*, *посек*, *посеча*, *просек*, *просека* и др. «Параллельные однокоренные образования с нулевым суффиксом как мужского, так и женского рода от глаголов физического действия сохраняют регулярность в XV–XVII вв.» — пишет Ю. С. Азарх [Азарх 1984: 57], анализируя пары *завес* / *завеса*, *оковъ* / *окова*, *протокъ* / *протока* и др.

Рассмотрим некоторые факты из истории языка, связанные с названными отглагольными существительными и мотивировавшими их глаголами.

Глагол *осечи* означал «обрубить, отрубить», а также «устроить осек» [Словарь... 1975, вып. 13], он как бы *двунаправлен*: с одной стороны, называет действие по обрубке дерева, а с другой — действие по использованию обрубок для сооружения преграды. *Осек* — это «военное укрепление в лесу,

устроенное из срубленных и наваленных одно на другое деревьев; засека», а также «изгородь из надрубленных и поваленных деревьев, окружающая участок земли в лесу; участок, огороженный этой изгородью» [Словарь... 1975, вып. 13]. Например: «осекъ осекоша и колье набиша и сташа съ воинством своимъ на горе» (XIII в.) [Словарь... 1975, вып. 13], «По старому межнику поставлен осекъ» (XVI в.) [Словарь... 1975, вып. 13].

Само слово *осек*, помимо значения «изгородь, преграда» как результат *осекания* деревьев, развило и значение «место внутри этой изгороди». Например: «осекъ во лесе полнь люди и товара» [Словарь... 1975, вып. 13]. Это также проявление метонимии, то есть переноса по смежности понятий, представлений. *Системность* и *регулярность* метонимических переносов в русском языке отмечают многие исследователи [Шмелев 1969; Апресян 1995; Колесов 2004: 40], а модель «действие > место действия» — это одна из семантических универсалий. Слова *осек* и *засека*, судя по лексикографическим данным, изначально были названиями военных (оборонительных) укреплений, и только позднее стали использоваться для обозначения мирных реалий.

В паре *отсечи* — *отсек* основным значением глагола было «отрезать, отрубить, отсечь», производное имя *отсек* обозначало «огороженный участок леса» (например, в целях охоты). Пример из текста XVI в.: «*отсеков* не *отсекают*» [Словарь... 1975, вып. 14]. Приставка *от-*, имеющая значение «отделения», помогала выразить понятие об обособлении части пространства. Показательно, что одним из значений возвратного глагола *отсечися* было «защититься, окружив себя *осеком*» (значения слов *осек* и *отсек* были сближены): «и тут [в Дуброве] отсекился... тут от царя отсиделися» [Словарь... 1975, вып. 14].

В производных словах *осек*, *отсек*, *засека* были реализованы представления об использовании срубленных деревьев не только в оборонительных целях (преграда на пути врага, укрепление), но и в хозяйственно-бытовых (изгородь). «Производное слово, как структурно-семантическая единица языка, одной стороной обращено к производящей основе в разнообразных вариациях ее смыслового содержания, другой стороной — к синтагме, в пределах которой окончательно определяется семантическое наполнение слова» [Ерофеева 2011: 136].

Глагол *подсекати* означал практически то же, что и в наши дни, — «подсекать, подрубать, разрушать» [Словарь... 1975, вып. 16]. *Подсека* — это «вырубленное, расчищенное для пашни место в лесу; росчисть» [Словарь... 1975, вып. 16]. В толковом словаре под ред. Д. Н. Ушакова значение глагола *подсечь*, с пометами «спец.» и «устар.», разъяснено как «вырубить, чтобы очистить для пашни» [Ушаков 1935]. Именно это значение и было когда-то положено в основу отглагольного крестьянского слова *подсека*, например: «лес велел сечи, и деревню на той подсеки поставити», «и сжатой ржаной хлебъ въ поле и на подсеке въ кладяхъ» [Словарь... 1975, вып. 16]. Обратим внимание на то, что и в данном случае движение мысли идет в направлении «действие > результат действия > место действия»

(подсекать > подсека). «Существительные, образованные от «деструктивных глаголов», часто комбинируют или выражают синкретично значения результата и места действия» — пишет Ю. Д. Апресян [Апресян 1995: 197], приводя примеры типа *перелом*.

Известно, что глагол *подсекать* лег в основу имени прилагательного, используемого в составе термина *подсечное земледелие*. Так назывался примитивный способ, при котором земля для пашни расчищалась из-под леса и потом при истощении почвы снова запускала под лес [Ушаков 1935]. «Лес подсекали, палили, удобряли землю и снимали урожай, пока это было возможно, а потом уходили дальше» [Колесов 1986: 233]. Кроме того, использовались и другие словосочетания, например, *подсечная рожь* — «рожь, сжатая на подсеке (росчисти)» [Словарь... 1975, вып. 16]. В деловых текстах XVI в. фиксируется фамилия, соотносящаяся с глаголом *подсекать*: воронежский торговый человек Конша *Потсекин* [Памятники... 1990]. Учитывая закономерности образования русских фамилий, можно предположить, что существовало и наименование лица по его профессиональному занятию — *подсека*.

Итак, приставки *про-*, *за-*, *о-*, *от-*, *под-* и др., как элементы структуры языка, в словообразовательном гнезде «сечь» использовались для фиксиро-

вания направленности производимого орудийного действия, помогая сформировать представления о разных его видах. В речи (тексте) эти видовые значения могли нейтрализоваться, являя собой внутригнездовую синонимию: глаголы *сечь*, *отсечь*, *подсечь*, *ссечь* нередко используются в памятниках письменности недифференцированно, в общем значении «рубить». В то же время в большинстве контекстов их семантическая разница налицо, что отражается и в существовании предметных имен, называющих разные виды сооружений.

А. М. Плотникова в работе «Когнитивные аспекты изучения семантики (на материале русских глаголов)» пишет о том, что в глаголах категориально-лексическая сема уточняется набором дифференциальных сем, которые, повторяясь в различных комбинациях в глаголах одной группы, образуют семантический комплекс [Плотникова 2005: 69]. В нашем случае это семантический комплекс представлений о разных видах работы топором, связанных с глаголом *сечь* в значении «рубить». Для русского языка, периода формирования его как национального, это в общих чертах можно отразить в следующей схеме (даны только основные значения, связанные с работой в лесу, с деревом):

сечь	высечь «вырубить»
	засечь «подрубить», «срубив, свалить»
	иссечь «изрубить»
	надсечь «надрубить»
	насечь «нанести зарубку», «нарубить»
	обсечь «обрубить со всех сторон», «вырубить»
	осечь «надрубить», «обрубить с боков»
	отсечь «отрубить»
	пересечь «вырубить», «перерубить»
	подсечь «подрубить снизу»
	посечь «срубить», «вырубить»
	просечь «прорубить насквозь»
	рассечь «разрубить надвое»
ссечь «срубить»	
усечь «срубив, отделить»	

Перед нами — *словообразовательная парадигма*, то есть набор производных, имеющих одну и ту же производящую основу и находящихся на единой ступени деривации [Земская 1978: 71]. Ее члены находятся между собой в *парадигматических отношениях*: есть общая, идентифицирующая часть (производящая основа) и разные словообразовательные аффиксы — дифференцирующие компоненты членов парадигмы [Гейгер 1996: 16–17]. «Называние производным глаголом осуществляет более сложный акт референции, чем называние глаголом непроизводным» [Кубрякова 1978: 108–109].

Приведем наиболее показательные исторические контексты, в которых использовались перечисленные выше производные глаголы: «лес высекали», «лесом засекают», «изсечено на дрова», «насечь в лесе», «та сосна обсечена», «дуб плотав осечен», «от леса древо право отсечь», «лес пересеку», «доски пересекали на двое», «древо... подсекают», «всякого лесу посечено», «дуб ссечен», «усечь бревен» и др. Нередко разные единицы данного словообразова-

тельного гнезда бывают представленными в одном и том же документе, например: «...лесные угодыя той деревнишки все *обсек*, на всякой, государи, год для своей соляной вари из той нашей деревнишки *высекает дров* ста на три и больши... Соловецкой монастырь от того безмерно разоряетца... для той соляной вари по дрова бродим верст по штидесят и больши, потому, государи, что в Поморье которое место *на дрова лес посекут*, и в пятьсот лет студености для не выростет» [Архив... 2010: 75].

«В реальной действительности представлены самые разнообразные, сложные и подчас неожиданные связи. При необходимости, однако, все они могут быть описаны в языке. В этом процессе отражения действительности, а затем и ее наречения, явления, подлежащие обозначению, подводятся под тот или иной класс явлений, осмысляются в терминах существующей в данном языке лингвистической классификации. Частью такой классификации являются и устоявшиеся словообразовательные модели» — пишет Е. С. Кубрякова в своей книге «Типы язы-

ковых значений. Семантика производного слова» [Кубрякова 1981: 79].

Исходный глагол *сечь* в древнерусских и старорусских текстах удивляет нас, современных носителей русского языка, прежде всего, своей сочетаемостью с существительными *лес, деревья, бревна, дрова*. Сейчас мы говорим: лес *рубят, валят*, бревна *пилят, строгают*, дрова *рубят, заготавливают* и т. п. Глагол *сечь* практически утратил возможность сочетаться с названиями предметов из такого твердого и крепкого материала, как дерево. Но что было раньше? Обратимся к этимологии этого слова. М. Фасмер в статье «Сечь», помимо древнерусских и старославянских форм, приводит праславянский глагол **sekti* и латинское *sasena* «тесак жреца» [Фасмер 2009], что позволяет предположить индоевропейские корни глагола. В «Словаре русского языка XI–XVII вв.» указаны, в частности, следующие из наиболее старых значений глагола *сечи* (*сеши*): «убивать, уничтожать холодным оружием», «наносить удары, ранить холодным оружием», «рубить, рассекать, разделять на части», «срубить, рубить» (XIII–XVI вв.). В этих контекстах данный глагол сочетается с названиями разного вида оружия (а не орудий труда): *меч, сабля, секира, топор, бердыш*. Например: «секоша и мечи и саблями», «саблю секь и изьсекь до смерти», «секирами сецаху» [Словарь... 1975, вып. 24].

Судя по этим и другим фрагментам, изначальное значение глагола *сечь* в русском языке было связано не с хозяйственной деятельностью (рубкой дров), а с названием действия воина в бою с врагом. Интересно в этом отношении примечание В. В. Колесова, который пишет: если враги русских *бьют* (в значении «убивают»), то русские врагов *секут*. Например, в «Сказании о Мамаевом побоище»: «татар сеши» [Колесов 2004: 362]. *Сечь* — значит «истреблять, убивать холодным оружием»; «наносить удары холодным оружием» [Словарь... 1975, вып. 24]. С этим связаны и существительные, называющие сам процесс, — *сеча* и война, вооруженного мечом, — *сечица* [Словарь... 1975, вып. 24].

Семантика глагольного действия напрямую связана с мыслью об орудии (оружии) и объекте действия. Поэтому *сечь врагов* — это одно, а *сечь лес, деревья* — другое. В последних контекстах нет описания убийства, речь идет не о смерти, а о трудовой деятельности. Сравним: «саблю секь и изьсекь до смерти» [Словарь... 1975, вып. 24], «от врага посекается мечемь» [Словарь... 1975, вып. 17] — но «приде посети древо с двема секирами» [Словарь... 1975, вып. 24], «через межу лес сечет» [Памятники... 1977: 15], «дрова сеч по лескам» [Памятники... 1977: 25]. Хотя в целом упоминание орудия / оружия представлено, по нашим наблюдениям, намного реже по сравнению с указанием на объект сечения.

Разница в названии субъектов действия в двух разных сферах также отражает несовпадающие мотивы и цели самого действия: воин — *сечец*, мирный работник — *дровосечец, дровосек*. Два последних названия были «вписаны» в сложившуюся систему наименований деятелей, работающих на заготовке дров: *дровосек* и *дровосечец* — тот, кто рубит

(сечет) дрова, *дровоносец, древонос, древоносец* — тот, кто их носит, *дроволок* — рабочий по перетаскиванию дров волоком, *дрововоз* — возчик дров [Шейдаева 2016].

Когда действие переносится с поля битвы в лес и оружие заменяется орудием, меняется вся обстановка описываемого события. Глаголы *ссечь, рассечь, подсечь* и др. соотносятся уже с иными образами действительности, и цель действия иная — не только разрушение, но и созидание. Сравним: «сътворят сечю велику и страшну межу собою, посекутся другь друга на части» [Словарь... 1975, вып. 17: 165], «а люди посече, а иные в полон поведе» [Словарь... 1975, вып. 17: 164] — но «посеки того древа старого ветвие» [Словарь... 1975, вып. 17: 165], «просечена сквозь весь Тепленской большой лес проезжая дорога» [Словарь... 1975, вып. 20], «изсекь на поваренные дрова» [Словарь... 1975, вып. 24, в ст. «рассечка»].

Военное по своему происхождению слово *сеча* («сътворят сечю велику и страшну») в крестьянском быту также используется, но это либо название процесса рубки деревьев на дрова («...за дровяную сечю» [Словарь... 1975, ст. «сеча»]), либо «расчищенное от леса место; вырубка, росчисть (под пашню)» («...на сечах сено косим» [Словарь... 1975, ст. «сеча»]), «позад Колининых сеч» [Памятники... 1978: 17].

В рассматриваемый период устойчиво используются такие сочетания, как *лес сечь, дрова сечь*, но отдельного, независимого употребления этого глагола не наблюдаем. Возможно, это является последствием его переноса из одной сферы общения в другую (из военного дискурса в бытовую). В новом речемыслительном контексте слово неизбежно должно уточняться соседними словами, которые как бы «наводят» его на нужное понятие. В данном случае обнаруживаем постоянные уточнения при глаголе: что секут? «*бревна секут*» [Словарь... 1975, вып. 5: 181], «и Филипова кря не секал» (1555) [Памятники... 1978: 35], где *корь* (кърь, корь) — «небольшой лес, кустарник, выросший на месте выкорчеванного леса» [Словарь... 1975, вып. 7], «лесь хоромной и дрова сеч» (1613) [Памятники... 1977: 36], «харомной лесь сечь и лыка драт» (1640) [Памятники... 1977: 56], «лес харомнай и дровеной сечь в Суковкином лесу» (1636) [Памятники... 1977: 154]. Интересно, что в последнем южнорусском памятнике («Памятники южновеликорусского наречия. Отказные книги» [Памятники... 1977]) через прилагательное косвенно обозначается цель труда (строительство «хором» или заготовка дров), а глагол *рубить* вообще не фиксируется в данных текстах.

Подведем итог. Словообразовательное гнездо «Сечь» — это всего лишь островок в историческом пространстве русского языка. Мы рассмотрели некоторую его часть, сосредоточив внимание на выражении представлений о физических действиях, связанных с понятием «рубить», в двух сферах русской речевой коммуникации — военной и хозяйственно-бытовой. Оказалось, что слова, образованные в первой из них, были рано востребованы во второй сфере. Легкость такого перехода названий физических действий может быть объяснена, в

частности, тем, что заимствовались целые синтагмы «название действия + название оружия / орудия». Оружие в мирных условиях легко ставилось орудием: топор *боевой* становился *лесосечным*, боевая секира — орудием *дровосека*. Интересно в этом отношении производное наречие *посекир* в значении «пропорционально доле участия в вырубке леса», например: «пашут посекирь, кроме поль и пустошей все посекирь» (1653) [Словарь... 1975, вып. 17].

Базовое действие в обеих жизненных сферах, в общем-то, одно и то же — «рубить» («разрубить», «перерубить» и др.). Разными являются лишь объекты: одушевленные и неодушевленные. Это последнее обстоятельство отразилось, в частности, на появлении десятка отглагольных имен со значениями результата и места действия в деловых памятниках. Если в военных контекстах находим лишь одно такое существительное от производного глагола *сечь* > *сеча*, в основном в значении действия, процесса, то в деловых текстах XVI–XVII вв. массово появляются отглагольные имена от префиксальных глаголов (*засека*, *осек*, *отсек*, *подсека*, *просека* и др.). Сами эти глаголы использовались и в сфере военной тематики, но в их семантике не было соотносительности с каким-либо продуктом названного действия, все внимание сосредоточивалось на самом действии. В памятниках же делового характера «продукт» — это, наоборот, самое главное, то, ради чего действие совершалось. В бытовой сфере для семантики глагола *сечь* и его производных важным становится созидательный аспект, при этом каждое префиксальное производное отражает не только новый ракурс действия «рубить», но и его иную цель. Слова *просека*, *пасака*, *засака*, как *отсек*, *осек* и пр., появились именно из необходимости обозначить цель и продукт труда. Рождались они, как и слово *сеча*, в актах номинализации (переход от действия к опредмеченному действию), но затем легко приспособивались для именованья результата труда, в том числе по созданию пространственного объекта.

О. Н. Трубочёв писал о том, что «лексическая семантика связана тесной, хотя и своеобразной связью со словообразованием, а словообразование в своей сущности исторично» [Трубочев 1976: 154]. История слов *просека*, *пасака*, *засака* — подтверждение тому.

ЛИТЕРАТУРА

Азарх Ю. С. Словообразование и формообразование существительных в истории русского языка. — М.: Наука, 1984.

Акты писцового дела (1644–1661 гг.). — М.: Наука, 1977.

Акты писцового дела. — М., 1917. — Т. 2. — Вып. 1.

Апресян Ю. Д. Избранные труды. — М.: Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. — Т. 1. Лексическая семантика.

Архив гостей Панкратьевых XVII — начала XVIII в. — М.; СПб., 2010. — Т. 3 (1658–1678 гг.)

Гак В. Г. Языковые преобразования. — М., 1998.

Гейгер Р. М. Проблемы анализа словообразовательной структуры и семантики в синхронии и диахронии. — Омск: Омский госуд. ун-т, 1996.

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. — М., 1991–1993. — Т. 1–4.

Ерофеева И. В. Синтагматический и парадигматический аспекты исследования словообразовательной системы древнерусского языка // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект. — Владимир: ВГУ, 2011. — С. 135–138.

Заозерская Е. И. У истоков крупного производства в русской промышленности XVI–XVII веков. К вопросу о генезисе капитализма в России. — М.: Наука, 1970.

Земская Е. А. О парадигматических отношениях в словообразовании // Русский язык: Вопросы его истории и современного состояния. — М., 1978. — С. 63–77.

Историческая грамматика русского языка. Морфология. Глагол. — М., 1982.

Колесов В. В. Мир человека в слове Древней Руси. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986.

Колесов В. В. Слово и дело: Из истории русских слов. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004.

Копанев А. И. Крестьянство Русского Севера в XVII в. — М.: Наука, 1984.

Кубрякова Е. С. Части речи в ономазиологическом освещении. — М.: Наука, 1978.

Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. — М., 1981.

Курлаев Е. А., Манькова И. Л. Освоение рудных месторождений Урала и Сибири в XVII в.: У истоков российской промышленной политики. — М.: Древлехранилище, 2005.

Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. Русский толковый словарь. — М.: Русский язык, 2000.

Памятники русской письменности XV–XVI вв. Рязанский край / под ред. С. И. Коткова. — М.: Наука, 1978.

Памятники южновеликорусского наречия. Таможенные книги / под ред. С. И. Коткова. — М.: Наука, 1982.

Памятники южновеликорусского наречия. Конец XVI — начало XVII в. / под ред. С. И. Коткова. — М.: Наука, 1990.

Памятники южновеликорусского наречия. Отказные книги / под ред. С. И. Коткова. — М.: Наука, 1977.

Первак В. Б., Пчелов Е. В., Сухарев Ю. В. Князь и княгиня Русской земли IX–XVI вв. — М.: ТИД «Русское слово – РС», 2002.

Плотникова А. М. Когнитивные аспекты изучения семантики (на мат-ле рус. глаголов): учеб. пособие. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005.

Пчеловодство // Энциклопедический словарь / издателя Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. — СПб., 1901. — Т. 50. — С. 865–873.

Русско-китайские отношения в XVIII в. — М.: Наука, 1978. — Т. 1. 1700–1725.

Словарь русского языка XI–XVII вв. — М.: Наука, 1975–1991. — Вып. 1–23.

Толстой И. Л. Мои воспоминания. — М.: Художественная литература, 1969.

Трубочев О. Н. Этимологические исследования и лексическая семантика // Принципы и методы семантических исследований. — М.: Наука, 1976. — С. 147–179.

Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. — М., 1935–1940.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. — М.: АСТ: Астрель, 2009. — Т. 1.

Федорова В. В. Судьба именной приставки ПА- в русском языке // Эволюция и предистория русского языкового строя: межвуз. сб. — Горький: Изд-во ГГУ им. Н. И. Лобачевского, 1981. — С. 80–85.

Шейдаева С. Г. Основы ономазиологии. Теория номинации. Коммуникативный и когнитивный аспекты номинативной деятельности: учеб.-метод. пособие. — Ижевск, 2007.

Шейдаева С. Г. Когнитивные основания русских профессиональных фамилий (лексика деревообработки) //

Вестник Удмуртского университета. История и филология. — 2016. — Т. 25. — Вып. 2. — С. 88–100.

Шкловский В. Лев Толстой. — М.: Молодая гвардия, 1963.

Шмелев Д. Н. Очерки по семасиологии русского языка. — М.: Просвещение, 1964.

REFERENCES

Azarkh Yu. S. Slovoobrazovanie i formoobrazovanie sushchestvitel'nykh v istorii russkogo yazyka. — М.: Nauka, 1984.

Akty pistsovogo dela (1644–1661 gg.). — М.: Nauka, 1977.

Akty pistsovogo dela. — М., 1917. — Т. 2. — Vyp. 1.

Apresyan Yu. D. Izbrannye trudy. — М.: Shkola «Yazyki russkoy kul'tury», Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1995. — Т. 1. Leksicheskaya semantika.

Arkhiv gostey Pankrat'evykh XVII — nachala XVIII v. — М.; SPb., 2010. — Т. 3 (1658–1678 gg.)

Gak V. G. Yazykovye preobrazovaniya. — М., 1998.

Geyger R. M. Problemy analiza slovoobrazovatel'noy struktury i semantiki v sinkhronii i diakhronii. — Omsk: Omskiy gosud. un-t, 1996.

Dal' V. I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. — М., 1991–1993. — Т. 1–4.

Erofeeva I. V. Sintagmicheskiy i paradigmicheskiy aspekty issledovaniya slovoobrazovatel'noy sistemy drevne-russkogo yazyka // Yazykovye kategorii i edinitsy: sintagmicheskiy aspekt. — Vladimir: VGGU, 2011. — S. 135–138.

Zaozerskaya E. I. U istokov krupnogo proizvodstva v russkoy promyshlennosti XVI–XVII vekov. K voprosu o genezise kapitalizma v Rossii. — М.: Nauka, 1970.

Zemskaya E. A. O paradigmicheskikh otnosheniyakh v slovoobrazovanii // Russkiy yazyk: Voprosy ego istorii i sovremennogo sostoyaniya. — М., 1978. — S. 63–77.

Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Morfolo-giya. Glagol. — М., 1982.

Kolesov V. V. Mir cheloveka v slove Drevney Rusi. — Л.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1986.

Kolesov V. V. Slovo i delo: Iz istorii russkikh slov. — SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2004.

Kopanev A. I. Krest'yanstvo Russkogo Severa v XVII v. — М.: Nauka, 1984.

Kubryakova E. S. Chasti rechi v onomasiologicheskom osveshchenii. — М.: Nauka, 1978.

Kubryakova E. S. Tipy yazykovykh znacheniy. Semantika proizvodnogo slova. — М., 1981.

Kurlaev E. A., Man'kova I. L. Osvoenie rudnykh mestorozhdeniy Urala i Sibiri v XVII v.: U istokov rossiyskoy promyshlennoy politiki. — М.: Drevlekhranilishche, 2005.

Lopatin V. V., Lopatina L. E. Russkiy tolkovyy slovar'. — М.: Russkiy yazyk, 2000.

Pamyatniki russkoy pis'mennosti XV–XVI vv. Ryazan-skiy kray / pod red. S. I. Kotkova. — М.: Nauka, 1978.

Pamyatniki yuzhnovelikoruskogo narechiya. Tamozhennye knigi / pod red. S. I. Kotkova. — М.: Nauka, 1982.

Pamyatniki yuzhnovelikoruskogo narechiya. Konets XVI — nachalo XVII v. / pod red. S. I. Kotkova. — М.: Nauka, 1990.

Pamyatniki yuzhnovelikoruskogo narechiya. Otkaznye knigi / pod red. S. I. Kotkova. — М.: Nauka, 1977.

Perkhavko V. B., Pchelov E. V., Sukharev Yu. V. Knyaz'ya i knyagini Russkoy zemli IX–XVI vv. — М.: TID «Russkoe slovo – RS», 2002.

Plotnikova A. M. Kognitivnye aspekty izucheniya semantiki (na mat-le rus. glagolov): ucheb. posobie. — Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2005.

Pchelovodstvo // Entsiklopedicheskiy slovar' / izdateli F. A. Brokgauz, I. A. Efron. — SPb., 1901. — Т. 50. — S. 865–873.

Russko-kitayskie otnosheniya v XVIII v. — М.: Nauka, 1978. — Т. 1. 1700–1725.

Slovar' russkogo yazyka KhI–KhVII vv. — М.: Nauka, 1975–1991. — Vyp. 1–23.

Tolstoy I. L. Moi vospominaniya. — М.: Khudozhestvennaya literatura, 1969.

Trubachev O. N. Etimologicheskie issledovaniya i leksicheskaya semantika // Printsipy i metody semanticheskikh issledovaniy. — М.: Nauka, 1976. — S. 147–179.

Ushakov D. N. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: v 4 t. — М., 1935–1940.

Fasmer M. Etimologicheskiy slovar' russkogo yazyka: v 4 t. — М.: AST: Astrel', 2009. — Т. 1.

Fedorova V. V. Sud'ba imennoy pristavki PA- v russkom yazyke // Evolyutsiya i predystoriya russkogo yazykovogo stroya: mezhvuz. sb. — Gor'kiy: Izd-vo GGU im. N. I. Lobachevskogo, 1981. — S. 80–85.

Sheydaeva S. G. Osnovy onomasiologii. Teoriya nominatsii. Kommunikativnyy i kognitivnyy aspekty nominativnoy deyatel'nosti: ucheb.-metod. posobie. — Izhevsk, 2007.

Sheydaeva S. G. Kognitivnye osnovaniya russkikh professional'nykh familiy (leksika derevoobrabotki) // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Istoriya i filologiya. — 2016. — Т. 25. — Vyp. 2. — S. 88–100.

Shklovskiy V. Lev Tolstoy. — М.: Molodaya gvardiya, 1963.

Shmelev D. N. Oчерки по семасиологии русского языка. — М.: Prosveshchenie, 1964.

Информация об авторе

Светлана Григорьевна Шейдаева — доктор филологических наук, профессор, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

Адрес: 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1 (корп. 2).

E-mail: Sheidaeva@mail.ru.

About the author

Svetlana Grigorievna Sheidaeva — Doctor of Philology, Professor, Udmurt State University (Izhevsk).

ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

УДК 372.881.161.1:371.321
ББК 4426.819=411.2-270

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Л. И. Донецких
Е. В. Туктангулова
Ижевск, Россия

Теоретические и практические аспекты реализации технологии проблемного обучения на уроках русского языка в средней школе

Аннотация. Проблемное обучение позволяет развивать свободное мышление учащихся, научный тип познания, способствует тому, чтобы учащиеся овладевали приемами открытия новых знаний. Такое обучение позволяет достигать личностных, метапредметных и предметных результатов, создает среду для развития активной учебно-познавательной деятельности обучающихся, формирует готовность к саморазвитию и непрерывному образованию. Поэтому актуальность представленной темы определяется необходимостью разработки проблемных ситуаций и заданий для изучения русского языка в средней школе. Целью данной работы является анализ эффективности применения технологии проблемного обучения, а также разработка проблемных заданий. Предметом работы является проблемное обучение как фактор интеллектуального развития школьников на уроках русского языка. Методологической базой исследования послужили фундаментальные труды в области истории и теории проблемного обучения таких ученых, как Н. А. Менчинская, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, В. Т. Кудрявцев, Е. Л. Мельникова. Работа предполагала применение следующих методов: наблюдения, измерения, метода эксперимента и аналитики. Сделан вывод об эффективности технологии проблемного обучения на уроках русского языка при условии корректировки и адаптации приемов работы. Основные области применяемых результатов при исследовании эффективности метода проблемного обучения — выявление наиболее эффективных приемов реализации технологии проблемного обучения, апробация эффективности метода в рамках определенной темы урока русского языка в средней школе.

Ключевые слова: проблемное обучение; трудности обучения; технологии обучения; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; русский язык; школьники.

L. I. Doneckih
E. V. Tuktangulova
Izhevsk, Russia

Theoretical and Practical Aspects of the Implementation of Technology of the Problem-Solving Education at Russian Language Lessons in Secondary School

Abstract. Problem-based learning allows developing students' free thinking, a scientific type of knowledge, and encourages students to master the techniques of discovering new knowledge. Such training allows us to achieve personal, meta-subject and objective results, create an environment for the development of active learning and cognitive activities of students, form a readiness for self-development and continuous education. Therefore, the relevance of the presented topic is determined by the need to develop problem situations and assignments for studying Russian in grades 5-6. The purpose of this work is to analyze the effectiveness of the technology of problem-based learning, as well as the development of problematic tasks. The subject of the work is problem training as a factor in the intellectual development of schoolchildren in Russian classes in grades 5-6. The methodological base of the study was the fundamental works in the field of history and the theory of problem training of such scientists as N. A. Menchinskaya, P. Ya. Galperin, N. F. Talyzina, A. M. Matyushkin, M. I. Makhmutov, I. Ya. Lerner, V. T. Kudryavtsev. The work involved the application of the following methods: observation, measurement, experimental and analytical. The conclusion is made about the effectiveness of technology for problem-solving education in the lessons of the Russian language, the methods of work have been adjusted. The main areas of applied results in the study of the effectiveness of the problem-learning method are the identification of the most effective methods and techniques for implementing problem-learning technology, approbation of the effectiveness of the method within a certain topic of the Russian language lesson in secondary school.

Keywords: problem-based learning; learning problems; technologies of teaching; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at school; Russian; schoolchildren.

Современное образование в России строится на основе требований федерального государственного образовательного стандарта, который задает условия выбора образовательных технологий и диктует дальнейшие пути развития методики обучения русскому языку. В настоящее время учащиеся должны быть обучены видам деятельности по самостоятельному получению новых знаний. Стандарт также определяет портрет выпускника основной школы, который включает в себя в том числе активное и заинтересованное познание мира, осознание ценности труда, науки и творчества; важности образования и самообразования, способность применять по-

лученные знания на практике. Поэтому перед учителем стоит задача сформировать поисковый стиль мышления ученика, привить интерес к самостоятельному решению проблемы, развить способность доказательного мышления. Следовательно, необходимо использовать такие приемы обучения, которые позволили бы учащимся быть активным субъектом, а не объектом образования.

В отечественной педагогике идеи проблемного обучения стали складываться в стройную теоретическую систему начиная со второй половины 1950-х гг. XX века, а в 1960-е гг. XX века в методической и научно-педагогической литературе сложился бо-

гатый потенциал решения учебных проблем, и выявились методы организации проблемных ситуаций. Методологической базой представленной работы в связи с этим послужили труды в области истории и теории проблемного обучения таких ученых, как Н. А. Менчинская [Менчинская 1989], П. Я. Гальперин [Гальперин 2000], Н. Ф. Талызина [Талызина 2006], А. М. Матюшкин [Матюшкин 1972], М. И. Махмутов [Махмутов 1985], И. Я. Лернер [Лернер 1981], В. Т. Кудрявцев [Кудрявцев 1991], Е. Л. Мельникова [Мельникова 2012].

Еще на заре развития проблемного обучения исследователи признавали, что в гуманитарных предметах труднее правильно с точки зрения дидактики сформулировать задачу. Это, по свидетельству В. Оконя, связано «с экспериментальным характером естественных наук и, как правило, вербальным характером гуманитарных наук» [Оконя 1968: 111]. Особенностью решения гуманитарной проблемы стало и то, что «участие субъекта в решении проблемы выражается в дополнении к аргументам объективной природы, а также личных субъективных суждений» [Оконя 1968: 115].

Важно отметить, что проблемное обучение является собой сложный механизм, включающий в себя типы проблемных ситуаций, иллюстрирующих принципиальную разницу между проблемным обучением, цель которого — развитие творческого мышления и интеллектуальной самостоятельности, и традиционным обучением, которое направлено на репродуктивную деятельность. Типы проблемных ситуаций были выделены исследователем М. И. Махмутовым:

1. «Проблемная ситуация возникает, когда учащиеся осознают недостаточность знаний для решения поставленной задачи / проблемного вопроса.

2. Проблемная ситуация возникает при необходимости использовать знания в новой практической ситуации (следствие — осознание недостаточности знаний).

3. Проблемная ситуация возникает, когда есть противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической невозможностью решить ее избранным способом.

4. Проблемная ситуация возникает, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования» [Махмутов 1975: 59–60].

На рубеже XX–XXI вв. с появлением ФГОС актуальными становятся экспериментальные площадки, на которых исследуются и анализируются новые формы и методы обучения. Вопросы проблемного обучения вновь становятся актуальными, так как они уводят вектор развития методики от нацеленности на репродуктивную деятельность учащихся. Возникает проблемно-диалогическая технология — это новый этап в разработке проблемного обучения. Преимущества ее неоспоримы и проявляются в повышении производительности труда учителя; в прозрачном контроле результативности обучения каждого учащегося и в наличии системы обратной связи как способа выстраивания индивидуального образовательного вектора каждого учащегося. Такая технология осво-

бождает время учителя, так как основные функции обучения перекладываются на средства обучения (учитель может заняться вопросами индивидуального и личностного развития учащихся), дает возможность снизить роль субъективного фактора при проведении контроля (для любой технологии цель определяется очень точно), снижает зависимость результата обучения от уровня квалификации учителя (появляются возможности для выравнивания уровней освоения учебной дисциплины учащимися во всех образовательных учреждениях) [Диденко 2015].

Таким образом, проблемное обучение — это особый тип обучения, центральным звеном которого становится создание учителем проблемной ситуации. Решая ее, учащиеся овладевают навыками активной мыслительной деятельности, развивают творческие способности и, выполняя проблемные задания, приобретают предметные знания, в частности по русскому языку.

Проблемное обучение принципиально отличается от традиционного обучения целеполаганием и принципами организации педагогического процесса. В. Т. Кудрявцев говорит о принципиальном отличии схем традиционного и проблемного обучения. При традиционном или, как по-другому его называет исследователь, информативном типе обучения ученик получает «готовые знания» и усваивает их путем повторения и тренировки. При проблемном обучении учитель ставит учебно-проблемную задачу, которая рождает проблемную ситуацию, затем происходит процесс осознания, принятия и решения проблемы, при котором учащиеся овладевают навыками решения конкретных задач и приемами приобретения новых знаний [Кудрявцев 1991: 23].

Такое различие проявляется в сопоставлении традиционного и проблемного обучения.

1. Цель обучения — усвоение результатов научного познания, накопленных человечеством знаний. — Цель обучения — не только получение результатов познания, но и овладение навыками открытия нового знания, процессом познания.

2. Учебный материал преподаватель дает в «готовом» виде, от ученика требуется запоминание и повторение. — Новую информацию «добывает» сам ученик в ходе решения проблемных заданий.

3. Учитель — практически единственный носитель информации, поэтому ученик должен знать то, что было дано им на уроке, и то, что написано в учебнике. — Носителей информации множество: наряду с учебником ученик должен уметь пользоваться справочными пособиями, разного рода энциклопедиями, интернет-ресурсами. У ученика возникает потребность обращаться к разным видам источника в ходе решения проблемных ситуаций.

4. Учитель, сообщая факты, сам анализирует их, объясняет новые понятия, дает толкование терминов, формулирует новые правила, теоремы, пути решения задач. — Учитель организует проблемное обучение, где на основании фактов учащиеся самостоятельно формулируют правила, выводят определения новых понятий.

5. Трудность составляет применение полученных знаний на практике. — Учащиеся учатся при-

менять знания в новых ситуациях, развивая творческое и логическое мышление.

В основу разработки уроков, представленных в работе и реализующих проблемные ситуации и задания, легла классификация В. И. Андреева, который суммировал приемы создания проблемных ситуаций:

- 1) создание ситуации выбора, принятия решения;
- 2) сравнение, сопоставление фактов, явлений;
- 3) экскурсы в историю открытий, изобретений (предложение учащимся установить причинно-следственные связи, отношения между процессами, явлениями);
- 4) показ примеров, фактов, иллюстрирующих рассогласования между теорией и жизненным опытом учащихся;
- 5) принципиально новый взгляд на привычные явления [Андреев 2012: 266].

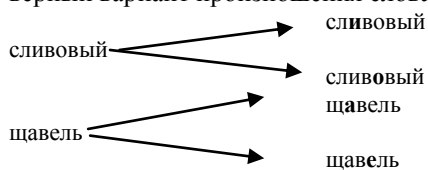
Классификация В. И. Андреева носит прикладной характер, благодаря своей универсальности может быть использована в различных предметных областях, в том числе на уроках русского языка в средней школе. Как отдельный учебный предмет русский язык требует особых проблемных заданий, которые строятся на основании особенностей изучаемого материала, поэтому приемы, выделенные В. И. Андреевым, требуют комментария и в некоторых случаях корректировки.

Первый прием создания проблемной ситуации — это ситуация выбора, принятия решения. Оказываясь перед выбором, учащийся проходит основные этапы проблемной ситуации: затруднение, выдвижение гипотез, выбор и его обоснование.

Одним из проблемных заданий, которое может создать необходимую ситуацию на уроке русского языка, является задание, предполагающее выбор учеником одного варианта из нескольких и его обоснование.

Урок, посвященный нормам ударения в русском языке, можно построить, ставя учащихся перед ситуацией выбора, принятия решения, используя следующие проблемные задания:

Вариант 1. Учащимся предлагается выбрать верный вариант произношения слова.



Важно, что у школьников, приступающих к изучению данной темы, возникнут разные ответы. В этом случае учитель не называет верный ответ, а спрашивает, почему при решении задания возникли разногласия и что необходимо знать, чтобы дать верный ответ. Для того чтобы учащиеся сформулировали проблему, учитель должен задать вопрос: какую проблему сегодня мы будем исследовать?

Вариант 2. Учащимся предлагается нарисовать небольшие иллюстрации к предложенным словам (записываются на доске): замки, гвоздики, ирис.

В качестве результата возможны разные иллюстрации (зАмки и замкИ, гвОздики и гвоздИки, Ирис и ирИс). Так возникает проблемная ситуация:

почему получились разные рисунки, если слово было записано одно? На данном этапе учитель вправе попросить учащихся сформулировать тему урока.

Практика показала, что с помощью приема создания ситуации выбора, принятия решения на предметном материале русского языка возможно построение проблемных заданий по фонетике, лексике, грамматике, словообразованию. Данные темы предполагают наблюдение учащихся за языковым материалом, проблемное задание требует выдвижения и доказательства гипотез. Для того чтобы задействовать не отдельных учеников, а весь класс, предлагается фиксировать ход рассуждений в тетрадях, а после обсуждения — на доске. Удачной формой фиксации результатов решения проблемной задачи в данном случае становится таблица, предлагаемая учителем либо разработанная самими учащимися. В определенных заданиях таблица становится инструментом создания ситуации выбора, так как учащимся предлагается распределить что-то в таблицу. Все это развивает умение учащихся работать с информацией, структурировать добытые знания, а также формирует умение анализировать новые знания, устанавливать причинно-следственные связи, доказывать свои суждения.

Вторым приемом создания проблемной ситуации является сравнение, сопоставление фактов, явлений. Данный прием возможен тогда, когда изучаемый материал делится на 2 или более группы. Учитель представляет учащимся несколько групп слов / предложений и предлагает решить, почему языковой материал поделен именно таким образом. При знакомстве с группами языковых явлений учащиеся испытывают удивление от того, что при большом сходстве явления делятся на две или более группы и отличаются друг от друга по определенным параметрам. Следующий этап — это затруднение, которое учащиеся испытывают, пытаясь решить, от чего зависит данное деление. На этом этапе происходит выдвижение и проверка гипотез. Последний этап предполагает самостоятельную формулировку правила. Данный прием в силу отмеченной специфики подходит для создания проблемных ситуаций при изучении орфографии. К примеру, урок, посвященный изучению правописания приставок пре- и при-

Задание 1. Прочитайте фрагменты из сказок А. С. Пушкина.

Ты прекрасна, спору нет;
Но царевна всех милее,
Всех румяней и белее.

Сват приехал, царь дал слово.

А приданое готово:
Семь торговых городов
Да сто сорок теремов.

Ветер дале побежал.
Королевич зарыдал
И пошел к пустому месту
На прекрасную невесту
Посмотреть еще хоть раз.

И царица хохотать,
И плечами пожимать.
И подмигивать глазами,
И прищелкивать перстами,
И вертеться подбочась.
Гордо в зеркальце глядясь.

Выпишите из данных фрагментов слова, в которых есть приставки (прекрасна, побежал, зарыдал, пошёл, прекрасную, посмотреть, приехал, приданое,

пожимать, подмигивать, прищёлкнуть, подбодать). Выберите те слова, написание приставок в которых отличается, разделите их на группы (ответ: прекрасна, прекрасную — приехал, приданое, прищёлкнуть). Данный комплекс заданий направлен на создание проблемной ситуации, благодаря которой учащиеся задумываются, от чего зависит написание и-е в приставках пре-, при- (какой вопрос у вас возникает?). Далее следуют задания, позволяющие учащимся в ходе наблюдения и сравнения выявить закономерность.

Задание 2. Правописание приставок пре-, при- зависит от их значения. Предлагается сравнить предложения из произведений А. С. Пушкина и выделить значение приставки в каждом конкретном случае.

А) Прошло несколько минут, и Сильвио прервал молчание. Б) Будешь меня помнить. Преаду тебя твоей совести. В) Теперь уже поздно противиться судьбе моей; воспоминание об вас, ваш милый, несравненный образ отныне будет мучением и отрадою жизни моей; но мне еще остается исполнить тяжелую обязанность, открыть вам ужасную тайну и положить между нами непреодолимую преграду... Г) В то время я так мало полагал важности в преступной моей проказе, что, отъехав от церкви, заснул, и проснулся на другой день поутру, на третьей уже станции.

Значение _____

Кто-то (казалось, его поверенный по делам) писал ему из Москвы, что известная особа скоро должна вступить в законный брак с молодой и прекрасной девушкой.

Значение _____

А) Один я не мог уже к нему приблизиться. Б) Я пришел к Сильвио в назначенное время и нашел у него почти весь полк. В) Однако ж во вторую весну моего затворничества разнесся слух, что графиня с мужем приедет на лето в свою деревню. В самом деле, они прибыли в начале июня месяца.

Значение _____

А) Мы пошли к Сильвио и нашли его на дворе, сажающего пулю на пулю в туза, приклеенного к воротам. Б) Но на чужой манер хлеб русский не родится, и не смотря на значительное уменьшение расходов, доходы Григорья Ивановича не прибавлялись.

Значение _____

А) Я подошел к нему, стараясь припомнить его черты: «Ты не узнал меня, граф?» Б) Он сжал бумажки в комок, бросил их на землю, притоптал каблучком, и пошел...

Значение _____

Зачем ты, грозный аквилон, / Тростник прибрежный долу клонишь? / Приду на склон приморских гор, / Воспоминаний тайных полный, — / И вновь таврические волны / Обрадуют мой жадный взор.

Значение _____

В зависимости от подготовленности учащихся можно дать им слова для справок: = «очень», = пере, приближение, присоединение, неполнота действия, нахождение вблизи чего-либо.

Таким образом, с помощью приема сравнения, сопоставления фактов и явлений возможно построение проблемных заданий по орфографии, синтакси-

су, лексике, грамматике. Учащимся предлагается в данном случае увидеть закономерность в делении фактов и явлений на группы, обосновать это деление, сделать вывод. В русском языке такими фактами выступают языковые и речевые единицы. Могут сравниваться группы слов, словосочетаний, предложения. Когда проблемная ситуация выстраивается посредством данного приема, учащийся проходит следующие этапы ее решения: анализ предложенных групп языковых явлений, вычленение несоответствия, противоречия, формулирование проблемного вопроса, дальнейшее наблюдение над материалом с целью поиска ответа на него. Данный прием развивает навык поиска и выделения необходимой информации, постановки и формулирования проблемы, а также развивает умение анализировать информацию, строить гипотезы, делать вывод на основе проведенных наблюдений.

Проблемную ситуацию возможно также создать с помощью приема экскурсов в историю языка. Возможны два пути создания данной проблемной ситуации. Во-первых, учащимся предлагается текст, посвященный факту из истории языка. С помощью вопросов по тексту учащиеся приходят к осознанию противоречия либо выявляют некое языковое явление, которое будет требовать дальнейшего изучения. Во-вторых, учащимся предлагается лингвистическая задача, решение которой потребует от них обращения к истории языка.

К примеру, учитель предваряет проблемный вопрос, раскрывающий тему «Возвратные глаголы» краткой исторической справкой. В древности личные местоимения имели две формы — полную (мене, тебе) и краткую (мя, тя). Сохранились только полные, а краткие исчезли, как вообще стали исчезать краткие формы местоимений и прилагательных. Осталась только краткая форма возвратного себя — он выглядел как ся (как вы думаете, где в современном русском языке мы можем найти следы древних форм кратких местоимений?). Учащиеся высказывают свои гипотезы. Если верного ответа не прозвучало, учитель дает дополнительное задание (измените данные предложения так, чтобы из них исчезло местоимение себя и скажите, что вы заметили).

Он умывает себя. Он одевает себя (учащиеся приходят к выводу, что сегодня краткое местоимение себя мы можем найти в глаголах, которые описывают действие, направленное на себя). Используя данное проблемное задание, учитель не только расширяет знания учащихся по истории языка, но и предоставляет учащимся возможность самостоятельно выявить особенности возвратных глаголов.

Таким образом, прием экскурсов в историю открытий, изобретений был трансформирован нами с учетом предметного материала. При изучении русского языка возможно построение проблемных заданий с помощью экскурсов в историю языка. Задания такого типа будут состоять из двух элементов: во-первых, это историческая справка о каком-то конкретном явлении языка, которая может быть представлена в форме слова учителя либо в форме текста, отрывка из научной статьи, книги и т. п., во-вторых, проблемный вопрос, который формулирует

учитель на основе исторического экскурса. Помимо прочего, учащимся может быть предложено проблемное задание на основе предложенного текста. Задания, построенные с помощью данного приема, позволяют развивать умение учащихся работать с текстом, преобразовывать информацию, а также умение строить причинно-следственные связи, доказывать свои суждения. Работа с историческим материалом позволяет учащимся глубже понять языковые процессы, развивает в них научный тип познания.

Прием, определяемый как показ фактов, иллюстрирующих рассогласования между теорией и жизненным опытом учащихся, можно расширить в рамках изучения русского языка, показывая не только рассогласования между теорией и жизненным опытом учащихся, но и в целом обращаясь к жизненному опыту учащихся, к их речевому опыту на этапе создания проблемной ситуации.

Для того чтобы определить изучаемую тему (обращение), предлагается провести языковое наблюдение. Даны речевые ситуации, которые предполагают наблюдение за тем, какое общее языковое средство использовали учащиеся. Предлагаются речевые ситуации: попроси одноклассника, сидящего в другом ряду, объяснить тебе написание слова *росток*; попроси одноклассника, сидящего далеко от тебя, помочь тебе с сегодняшним домашним заданием по русскому языку; сделай комплимент однокласснику, который сидит в другом ряду. Учителю необходимо выбрать трех учащихся с каждого ряда. В каждом задании предполагается обращение к однокласснику, который дистанцирован от собеседника, что вынуждает его использовать обращения для привлечения внимания. Проведя языковое наблюдение, учащиеся приходят к выводу, что каждый называл имя одноклассника. Но как называется такое языковое средство, учащиеся не знают. Проблемная ситуация возникает, когда учащиеся смогли выполнить практическое задание (выделили языковое средство), но пришли к выводу, что не владеют знаниями для его теоретического обоснования.

Таким образом, при построении проблемных заданий посредством приема показа фактов, иллюстрирующих рассогласования между теорией и жизненным опытом, важно опираться на речевой опыт учащихся, выстраивать задания, включающие наблюдение за речевым поведением людей. Проблемная ситуация в данном случае создается с помощью противоречия между имеющимся представлением и новыми сведениями, полученными в ходе решения проблемной задачи. Проблемные ситуации, построенные с помощью данного приема, позволяют развивать коммуникативные способности, а именно умение вступать в диалог, отстаивать свою точку зрения, умение слушать собеседника, а также умение анализировать новые данные, устанавливать причинно-следственные связи, делать вывод.

Особенность русского языка как учебной дисциплины состоит в том, что, приступая к ее изучению, учащийся уже имеет некоторый языковой опыт и знания, так как является носителем языка. В своих суждениях он опирается на собственные наблюдения за речевым поведением окружающих. Так он

может использовать в речи те или иные языковые элементы, не зная их определений. На этом строится создание проблемных ситуаций с помощью принципиально нового взгляда на привычное явление.

К примеру, при изучении суффикса как словообразующей морфемы учащимся предлагается следующий алгоритм развития мысли. Дается справка о том, что Велимир Хлебников — поэт начала XX века — создавал новые слова для своих стихотворений. Данный прием называется «словотворчество». Предлагается прочитать фрагмент стихотворения, найти новое слово и предположить, что оно может означать (Облакины плыли и рыдали / Над высокими далями далей). Выстраиваемая логика ответа может быть реализована следующим образом: От какого слова образовано слово облакины? С помощью какого суффикса? Вы знаете слова с таким же суффиксом (богиня, княгиня, рабыня)? Сможете выдумать свои новые слова от слова облако, прибавив суффиксы «онок», «ище», «тель»? Что могут обозначать данные слова? Какой вывод можно сделать? (Суффикс несет определенное лексическое значение).

Таким образом, с помощью приема, в котором дается принципиально новый взгляд на привычное явление, возможно построение проблемных ситуаций по русскому языку в таких разделах, как словообразование, синтаксис, грамматика. Задания, разработанные с помощью данного приема, основываются на языковом опыте учащихся и на знаниях, полученных ими в курсе русского языка ранее. Проблемные ситуации строятся на противоречии уже имеющихся знаний и новых фактов, которые не согласуются с известными правилами. Данные задания развивают умение самостоятельного выделения и формулирования познавательной цели, постановки и формулирования проблемы, самостоятельного создания алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Подводя итоги нашего обзора, подчеркнем, что проблемное обучение — это особый тип обучения, центральным звеном которого становится создание учителем проблемной ситуации. Решая ее, учащиеся овладевают навыками активной мыслительной деятельности, развивают творческие способности и осознанно приобретают глубокие предметные знания. Приемы создания проблемных ситуаций дифференцируются в зависимости от темы (не все эффективны при изучении определенных разделов русского языка) и позволяют успешно создавать проблемные задания по русскому языку. Основываясь на особенностях каждого приема, мы разработали проблемные задания по грамматике, орфографии и пунктуации. Каждый прием откорректирован исходя из целесообразности его использования на предметном материале русского языка в рамках изучения конкретной темы. Определено, что проблемное обучение позволяет достигать высоких результатов в преподавании русского языка. Был выполнен сравнительный анализ качества знаний учащихся, который показал успешное освоение предмета посредством проблемного обучения. Результативность проблемного обучения заключается в повышении интереса школьников к изучению предме-

та, в обеспечении развивающего эффекта и мотивации к обучению, в создании атмосферы сотрудничества учителя и ученика, в развитии речи и логического мышления, в грамотном подборе приема создания проблемной ситуации, наиболее эффективно реализуемого в рамках конкретной темы на уроках русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2012. — 608 с.

Буланова-Топоркова М. В. Педагогические технологии / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков. — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2004. — 336 с.

Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: Кн. дом «Ун-т», 2000. — 329 с.

Диденко Л. А. Использование современных педагогических технологий в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2015. — 174 с.

Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение — истоки, сущность, перспективы. — М.: Знание, 1991. — 80 с.

Кукушин В. С. Теория и методика обучения. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. — 476 с.

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.

Лернер И. Я. Проблемное обучение. — М.: Знание, 1974. — 64 с.

Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 168 с.

Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975. — 368 с.

Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. — М.: Просвещение, 1977. — 374 с.

Махмутов М. И. Современный урок. — 2-е изд. — М.: Педагогика, 1985. — 184 с.

Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения // Образовательные технологии: сборник материалов. — М.: Баласс, 2012. — С. 5–56.

Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. — М.: Педагогика, 1989. — 218 с.

Информация об авторах

Людмила Ивановна Донецких — доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, теоретической и прикладной лингвистики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

Адрес: 426000, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2, каб. 223.

E-mail: tuctangulova@gmail.com.

Елена Васильевна Туктангулова — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, теоретической и прикладной лингвистики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

Адрес: 426000, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2, каб. 223.

E-mail: tuctangulova@gmail.com.

About the authors

Ludmila Ivanovna Doneckih — Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language, Theoretical and Applied Linguistics of the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk).

Elena Vasil'evna Tuktangulova — Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian Language, Theoretical and Applied Linguistics of the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk).

Оконь В. Основы проблемного обучения: пер. с польск. — М.: Просвещение, 1968. — 208 с.

Тальзина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. для сузов рек. — 4-е изд., стер. — М.: Академия, 2006. — 287 с.

REFERENCES

Andreev V. I. Pedagogika: Uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. — Kazan': Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2012. — 608 s.

Bulanova-Toporkova M. V. Pedagogicheskie tekhnologii / M. V. Bulanova-Toporkova, A. V. Dukhavneva, V. S. Kukushin, G. V. Suchkov. — Moskva: IKTs «MarT»; Rostov n/D.: Izdatel'skiy tsentr «MarT», 2004. — 336 s.

Gal'perin P. Ya. Vvedenie v psikhologiyu. — M.: Kn. dom «Un-t», 2000. — 329 s.

Didenko L. A. Ispolzovanie sovremennykh pedagogicheskikh tekhnologiy v usloviyakh realizatsii federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov: uchebnoe posobie / Krasnoyar. gos. ped. un-t im. V. P. Astaf'eva. — Krasnoyarsk, 2015. — 174 s.

Kudryavtsev T. V. Problemnoe obuchenie — istoki, sushchnost', perspektivy. — M.: Znanie, 1991. — 80 s.

Kukushin V. S. Teoriya i metodika obucheniya. — Rostov-na-Donu: Feniks, 2005. — 476 s.

Lerner I. Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. — M.: Pedagogika, 1981. — 186 s.

Lerner I. Ya. Problemnoe obuchenie. — M.: Znanie, 1974. — 64 s.

Matyushkin A. M. Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii. — M.: Pedagogika, 1972. — 168 s.

Makhmutov M. I. Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii. — M.: Pedagogika, 1975. — 368 s.

Makhmutov M. I. Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole. Kniga dlya uchiteley. — M.: Prosveshchenie, 1977. — 374 s.

Makhmutov M. I. Sovremennyy urok. — 2-e izd. — M.: Pedagogika, 1985. — 184 s.

Mel'nikova E. L. Tekhnologiya problemnogo dialoga: metody, formy, sredstva obucheniya // Obrazovatel'nye tekhnologii: sbornik materialov. — M.: Balass, 2012. — S. 5–56.

Menchinskaya N. A. Problemy ucheniya i umstvennogo razvitiya shkol'nika. — M.: Pedagogika, 1989. — 218 s.

Okon' V. Osnovy problemnogo obucheniya: per. s pol'sk. — M.: Prosveshchenie, 1968. — 208 s.

Talyzina N. F. Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. dlya suzov rek. — 4-e izd., ster. — M.: Akademiya, 2006. — 287 s.

УДК 372.882
ББК 4426.83-270

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Е. С. Квашнина
Екатеринбург, Россия

Приемы театральной педагогики как способ проживания текста художественного произведения

Аннотация. Рассматриваются принципы и приемы театральной педагогики, которые могут быть использованы на уроках литературы. Базовым для автора является понятие эстетической игры, объединяющей искусство и игровую деятельность ребенка, в результате которых моделируется новая реальность (образ). Автор характеризует следующие компоненты урока как эстетической игры: создание мнимой ситуации, принятие на себя роли другого, соотнесение собственного впечатления от объекта с иными его интерпретациями, создание визуальной интерпретации текста (его темпа, ритма, пространственной модели). Делаются выводы об эвристичности приемов театральной педагогики для достижения как предметных, личностных, так и надпредметных результатов обучения.

Ключевые слова: театральная педагогика; чтение детей; уроки литературы; эстетические игры; методика преподавания литературы; методика литературы в школе; художественные тексты.

E. S. Kvashnina
Ekaterinburg, Russia

Theater Pedagogy Techniques as a Means of Personal Interpretation of the Text of a Work of Literature

Abstract. The article deals with the principles and techniques of theater pedagogy which can be used at literature lessons. The author proceeds from the basic notion of aesthetic game uniting the child's artistic and playing activity, as a result of which new reality (images) are modeled. The author characterizes the following components of the lesson as an aesthetic game: creation of an imaginary situation, assuming the role of another person, correlation of one's own impression of an object with that of other persons, and creation of visual interpretation of the text (its tempo, rhythm, and spatial model). The article contains conclusions about the heuristic potential of theater pedagogy techniques for achieving both disciplinary and personal, and super-disciplinary outcomes of learning.

Keywords: theater pedagogy; children's reading; literature lessons; aesthetic games; methods of teaching literature, methods of teaching literature at school; literary texts.

Кто из учителей, идущих сегодня на урок литературы, точно знает, что его урок состоится, задуманное осуществится, намеченное реализуется? Вряд ли таких педагогов много. Все чаще, общаясь в социальных сетях и на методических семинарах, мы сетуем на сложность работы с «детьми цифровой эры», с трудом воспринимающими уроки словесности. Споры о педагогических технологиях, методах и формах работы не утихают, поиски не прекращаются. Должен ли школьник быть абсолютно свободным на уроке или необходимо убеждать его следовать правилам? Как учителю соблюсти баланс между стремлением детей к удовольствиям и задачей педагога обучить? Ответом на вопрос могут стать приемы театральной педагогики, незаслуженно мало освещаемые в методической литературе сегодня.

Театровед, ученый А. Б. Никитина дает следующее определение понятия «театральная педагогика»: «это система образования, организованная по законам импровизационной игры и подлинного продуктивного действия, протекающих в увлекательных для участников предлагаемых обстоятельствах, в совместном коллективном творчестве учителей и учеников, способствующая постижению явлений окружающего мира через погружение и проживание в образах и дающая совокупность цельных представлений о человеке, его роли в жизни общества, его отношениях с окружающим миром, его деятельности, о его мыслях и чувствах, нравственных и эстетических идеалах» [Никитина 2013: 129].

Вклад в разработку театральной педагогики, формирование ее основных направлений примени-

тельно к школьному обучению внесли следующие авторы: А. Ершова, В. Букатов («социоигровое» направление), В. Ильев («открытое режиссерско-педагогическое действие»), С. Клубков («режиссура и педагогики корня»), Г. Риас и авторский коллектив гимназии № 205 «Театр»: Н. Басина, Е. Крайзель, Н. Санина, Н. Сулимова, О. Сулова, Е. Танаева, Е. Храмцова («средства создания развивающей образовательной среды»), Е. Кожара («система педагогической режиссуры»), О. Антонова («театральная педагогика как социокультурный феномен»). Говоря о применении театральной педагогики в школе сегодня, ученые подчеркивают ее значимость в условиях реализации федеральных образовательных стандартов: «Театральная педагогика, являясь универсальной технологией (наряду с другими), формирует универсальные «компетенции XXI века», способствует переориентации образования на «человеческое в человеке» [Стаина 2018: 10].

Каким должен быть урок, построенный по законам театральной педагогики? Об этом говорит один из основоположников технологии В. А. Ильев: «Основой урока должно быть СО-БЫТИЕ, это его определяющий признак. Потому что событие процессуально. На этапе разработки замысла урока у учителя формируется представление о том, как будет событийно развиваться урок. Событие — основная структурная единица урока, неделимое ядро открытого режиссерского действия. Это процесс, который происходит с теми, кто им занят» [Ильев 2013: 154].

Рождение события возможно при создании ряда условий, о которых пишет исследователь фено-

мена школьной театральной педагогики А. В. Никитина: «У образовательного события есть единство стиля, четкая граница времени и пространства, определенный набор специалистов, которые обеспечивают жизнеспособность деятельности».

Внутри построения открытой художественно-творческой образовательной среды и образовательного события есть специфические техники. К ним можно отнести обязательную телесность действия, особенность театрального общения из различных внутренних и внешних ролевых установок с особым игровым и творческим компонентом такого общения. К ним можно отнести формирование особых смысловых мизансцен урока, когда расположение людей и предметов в пространстве определяется необходимостью каждого конкретного вида деятельности, а не традиционной расстановкой парт в классе. Тут очень важно и особое отношение к слову и речи, которые должны рождаться из «прорвавшегося молчания» здесь, сейчас, впервые, которые должны быть следствием внутреннего действия, обращены к конкретному партнеру и двигать общее дело к сверхзадаче» [Никитина 2012].

С 1994 года в Екатеринбурге на базе Гуманитарного центра «Театр» (сегодня МАОУ гимназия № 205 «Театр») начали апробироваться программы, реализующие принципы театральной педагогики. Целью авторов обучающих программ было вовлечение детей в прекрасный, но сложный мир искусства при помощи **эстетической игры**: «В искусстве и в детской игре есть общее — это игровой процесс, в результате которого может возникнуть некая модель реальности, созданная воображением ребенка и художника и преломленная через их индивидуальность. Здесь сосуществуют действительность и вымысел, условность и безусловность, и волшебство перевоплощения» [Басина, Сулова 2003: 74] При организации урока, основанного на принципах театральной педагогики, учителя Гуманитарного центра проходили вместе с детьми несколько этапов:

«вхождение в ситуацию;

проживание ситуации и постижение ситуации изнутри;

выстраивание своего отношения ко всему происходящему, к данной ситуации, опираясь на свой эмоционально-чувственный опыт;

анализ ситуации и рефлексия;

рождение художественного образа;

создание своей творческой работы» [Басина, Сулова 2003: 80].

К сожалению, уникальные идеи, активно используемые и сегодня педагогами Гуманитарного центра, практически не нашли отражения в научно-методической литературе, о чем свидетельствует, к примеру, А. Б. Никитина: «...авторские концептуальные идеи в этом направлении пока жестко не сформулированы, научных публикаций направление практически не имеет». [Никитина 2012]. Опыт учителей продолжает накапливаться и ждет своих исследователей.

Педагог с богатой практикой использования театральных технологий на уроках, одна из тех, кто стоял у истоков гимназии «Театр», — Пискулина

Виктория Петровна, учитель изобразительного искусства МАОУ Гимназия № 205 «Театр». Ее занятия и сегодня — небольшие спектакли, со-бытия, в которых дети становятся актерами и творцами, впитывают впечатления, накапливают знания о себе и мире, созидают, преображая окружающее их пространство. Наблюдая за работой учителя, убеждаешься, что театральная технология надпредметна, поэтому она может быть успешно использована учителями разных дисциплин, а словесникам, ищущим пути вовлечения школьников в чтение сложных и порой «неподъемных» текстов, трудно обойтись без приемов, вовлекающих в **пространство** читаемого произведения, позволяющих распутывать лабиринты реального и художественного **времени**, углубляться в характеры **персонажей**.

Обратимся к опыту прочтения стихотворения современной поэтессы Е. Григорьевой на уроках, проведенных В. П. Пискулиной с учениками начальных классов, чтобы увидеть, как приемы театральной педагогики помогают понять прочитанное и создать собственную творческую работу, рассказывающую и об ее авторе, и об осмысленном поэтическом тексте.

Для урока изобразительного искусства во втором классе учителем было выбрано стихотворение Елены Григорьевой «Про черепашек», опубликованное на сайте «Папмамбук»:

ПРО ЧЕРЕПАШЕК

Медленно,
Медленно
Ходят черепашки,
Будто переносят
Блюдечки и чашки.

С места на место
Чашки и блюдца
Носят осторожно:
вдруг разобьются?! [Григорьева 2018].

Всмотреться, вчитаться, вдумать в строки стихотворения Елены Григорьевой помогает его «проживание». Перед тем как начать работу над иллюстрированием стихотворения, учитель предлагает детям почувствовать себя черепашками. Чтобы ощутить замедленность в движении героинь поэтического текста, педагог нараспев, намеренно растягивая гласные, читает стихотворение: «Меееедлеееннооо-меееедлеееннооо хоооодяаяаяаяяя черепааааашки». Дети, превратившись в черепашек с большими и тяжелыми панцирями, двигаются по мастерской, пролезая под стульями и партами, внимательно слушая педагога. После этого они рассказывают о своих впечатлениях, о том, каково им было двигаться с воображаемым домом черепахи на спине: «Мы понимаем, почему черепашки так медленно двигаются, им очень сложно нести свой домик». «У черепашек короткие ножки, потому что на длинных ногах они не смогли бы так медленно ходить».

А как будут двигаться черепашки, если стихотворение прочитать скороговоркой? Педагог предлагает снова превратиться в четырехлапых черепах и попробовать двигаться с другим темпом. Оказыва-

ется, быстро бегать под это стихотворение не получается — панцирь мешает! При помощи игры дети осознают характер темпа и ритма движения черепашек и переходят к описанию ритма стихотворения.

Благодаря контрасту впечатлений от разного темпа дети *почувствовали* движение, после чего учитель приглашает их рассмотреть иллюстрацию к стихотворению и ответить на вопрос о том, как двигаются черепахи у художника Яны Хоревой — медленно или быстро?



Рис. 1

Оказывается, у художника черепахи двигаются быстро! Почему? Вероятно, движение задано круговой композицией иллюстрации. Каждый художник имеет право на свое видение, но можно предложить ученикам нарисовать черепашек иначе, чтобы передать тот ритм, который они почувствовали во время чтения стихотворения и его разыгрывания. Учитель приглашает начать работу над иллюстрацией, выбрав для этого горизонтальное расположение строк стихотворения.



Рис. 2

На узком длинном листе ватмана записываются строки стихотворения, с намеренно длинными соединениями букв, с растянутыми словами. Черепахи, с блюдами, чашками, тортиками и кексами, по-разному нарисованные детьми, располагаются вдоль этих строк.



Рис. 3



Рис. 4

Работа над иллюстрированием стихотворения продолжается и после урока. Любой ученик может заглянуть в мастерскую, чтобы нарисовать свою черепашку и отправить ее путешествовать с другими земноводными.

В статье Н. Басиной, О. Суловой «А в других школах есть такие уроки?, или О предметах эстетического цикла» на основе признаков эстетической игры выделены компоненты, присущие эстетической игре с ребенком. Анализируя ход урока В. П. Пискулиной, можно сделать вывод о том, какие из компонентов педагог использовала во время чтения, обсуждения стихотворения и создания коллективной творческой работы. Назовем их:

1. **Создание мнимой ситуации** («действие в воображаемом поле», по Выготскому, или «действие в предлагаемых обстоятельствах», по Станиславскому). Дети были «отправлены» в вымышленное поэтом пространство стихотворения, где черепашки носят на своих панцирях блюдечки и чашки. Это помогает ребенку услышать самого себя, постепенно приблизиться к осознанию разнообразных объективно существующих пространств.

2. **Факт перевоплощения, принятия на себя роли другого.** Игра в черепашек помогает ощутить ритм и темп движения, почувствовать это движение, обратить внимание на свои мысли и чувства во время перевоплощения, вступить во взаимосвязь с воображаемым пространством поэтического текста.

3. **Соотнесение переживаемых ощущений и эмоций со средствами визуальной интерпретацией текста.** Рассмотрение и анализ иллюстрации художника, сравнение готового образа с собственным впечатлением от текста учат воспринимать мир вокруг, осмыслять увиденное, соотнося с личными ощущениями.

4. **Рождение художественного образа.** Во время игры у детей рождаются собственные образы черепашек, они пытаются додумать историю, предложенную поэтом, увидеть образы героинь, выразить то, что им удалось понять, ощутить.

5. **Создание творческой работы.** Заключительный этап «проживания» стихотворения позволяет реализовать прочувствованное в коллективной творческой работе, в собственном рисунке. Это этап закрепления собственного опыта, чувства, знания в эстетическом оформлении.

Эстетическая игра, условия для которой создал учитель на своем уроке, доставила удовольствие всем ее участникам. И этот опыт может быть перенесен на другие классы, другие темы, более сложные тексты.

Так, например, практика работы в 5-х классах позволяет сделать вывод, что элементы театральной педагогики помогают погрузиться в сказку Г. Х. Андерсена «Снежная королева» и лучше понять прочитанный текст.

В начале изучения произведения детям кажется, что обсуждение сказки не принесет никаких открытий, ведь она им давно знакома. Однако достаточно попросить школьников сравнить произведения разных видов искусства: мультипликационный фильм «Снежная королева» (режиссер Л. Атаманов,

«Союзмультфильм», 1957 г.) и сказку Г. Х. Андерсена — и подумать, чем отличается трактовка режиссера мультипликационного фильма от произведения датского сказочника. Размышляя над вопросами сходства и различий, ученики приходят к выводу о разных способах создания художественных образов Герды: в произведении Г. Х. Андерсена любовь Герды и ее сила связаны с детской непорочностью, силой христианской любви, чего нет в мультипликационном фильме. Дети вдруг обращают внимание на то, что Герда, идя спасать Кая, читает «Отче наш», благодаря силе ее веры появляется легион ангелов, защищающих девочку от снега и холода, а у Кая в голове вместо молитвы вдруг возникает таблица умножения: «Снег валил, санки мчались, ныряя в сугробах, прыгая через изгороди и канавы. Кай весь дрожал, хотел прочесть «Отче наш», но в уме у него вертелась одна таблица умножения» [Андерсен 2013: 17]. В мультипликационном фильме христианские мотивы не звучат, и важно поговорить с детьми о том, чем это обусловлено; хорошо, если затронутую на уроке тему дети обсудят дома с родителями.

Оттолкнувшись от первой исследовательской ситуации, основанной на сопоставлении разных видов искусства и позволяющей устанавливать связи с современностью, упорядочивая разрозненные детские впечатления и формируя интерес к поисковой деятельности, педагог вовлекает учеников в разговор о героях и о значимых деталях, помогающих глубже понять их образы. На данном этапе разговора можно подключить приемы театральной педагогики.

Не забывая о необходимости выстраивания **мизансцены**, учитель организует процесс восприятия «оживших» деталей. Для этого особым образом готовится пространство класса: стулья стоят полукругом (по определению В. П. Пискулиной, «улыбкой»), парты двух рядов расположены в центре класса, на них лежит карта Скандинавии размером 2,5*3,5 метра. Карта может быть по просьбе учителя до урока нарисована учениками или распечатана в типографии. На ней отмечены Дания, Швеция, Финляндия, границы Лапландии, остров Шпицберген.

После того как ученики заняли свои места, образовав из стульев «улыбку», учитель просит их закрыть глаза и дает прикоснуться к одному из предметов (зеркалу, розе, кусочку бархата, муфте, сушеной треске, деревянным пазлам из игры «танграм», бенгальским огням), после чего просит рассказать о своих ассоциациях, чувствах, возникших во время прикосновения. Н. Э. Басина, О. А. Сусллова, работающие в технологии театральной педагогики, в книге «С кисточкой и музыкой в ладошке» пишут: «Мир полон запахов, красок, звуков. Ребенок познает его руками, глазами, слухом, пробует на вкус... И если ребенок чувствует — значит, знает. [...] Чем богаче, разнообразнее жизненные впечатления ребенка, тем ярче, неординарнее его воображение, тем интереснее ассоциации — поиск связи между личным опытом и опытом культуры...» [Басина, Сусллова 1997: 28].

Предметы нужны для тактильного восприятия и атрибутирования. Какие ассоциации возникают

при прикосновении к предмету? Какие эмоции вызывает каждая из вещей? О каком герое напоминает? На этом этапе урока педагогу важно помочь начать говорить об испытываемых детьми чувствах.

Попытка разобраться в собственных чувствах, ассоциациях поможет приблизиться к пониманию героев сказки. Почему образ Герды связан с розой и мягким бархатом, а Кая — с танграмом, «семью дощечками мастерства»? Почему образ Снежной королевы связан с бенгальскими огнями, холодным зеркалом, а лапландку и финку мы вспоминаем, прикоснувшись к сушеной треске? Подобные вопросы можно предложить ребятам для осмысления. Перекладывая дощечки танграма, дети понимают, что трудно думать о чувствах, пока ищешь логическое решение сложной китайской головоломки. Догадка, построенная на детских ощущениях, подкрепляется текстом сказки: «Есть такая игра, которая называется «китайской головоломкой»; она состоит в том, что из деревянных дощечек складываются разные фигуры. Кай тоже складывал всякие затейливые фигуры, но из льдин. Это называлось «ледяной головоломкой». В его глазах эти фигуры были чудом искусства, а складывание их — занятием первостепенной важности» [Андерсен 2013: 60].

Любуясь розой, ученики непременно вспомнят о своих близких и родных, ведь эти нежные цветы напоминают о доме, семейных праздниках, о нежных отношениях, о ласке мамы. В сказке роза — цветок Герды и Кая, символ их детской любви, символ веры. Именно о цветении роз поют дети, вспоминая псалмы, значение которых начинают понимать только после всех своих испытаний: «Бабушка сидела на солнышке и громко читала евангелие: «Если не будете как дети, не войдете в царствие небесное!» Кай и Герда взглянули друг на друга и тут только поняли смысл старого псалма:

Розы цветут... Красота, красота!

Скоро увидим младенца Христа!» [Андерсен 2013: 63].

Блеск бенгальских огней для учеников связан с ощущением праздника и волшебства, а в сказке Г. Х. Андерсена они излучают загадочный холодный свет, потому что связаны с образом королевы ледяного царства, об этом рассказывает лапландка: «Долгонько вам еще быть в пути! Придётся пробежать сто миль с лишним, пока доберетесь до Финмарка — там Снежная королева живет на даче и каждый вечер зажигает голубые бенгальские огни» [Андерсен 2013: 52]. Бенгальские огни напоминают о вспышках северного сияния, во время которого появление и угасание разноцветных всполохов над владениями Снежной королевы подчинено холодному расчету: «Холодно было здесь, пусто, мертво и величественно! Северное сияние вспыхивало и мерцало так ритмично, что можно было точно рассчитывать, в какую минуту разгорится всего ярче и в какую почти угаснет» [Андерсен 2013: 58].

Где нужно расположить предметы на карте Скандинавии и почему? Ученики, разбившись на группы (еще один прием театральной педагогики — организация работы в группах, объединение которых происходит по разным основаниям), ищут ме-

сто на карте для своего предмета, находят в тексте сказки цитаты, подтверждающие, что они не ошиблись в расположении вещей. Для этого им необходимо построить маршрут Герды от ее дома в Дании к чертогам Снежной королевы.

Постепенно на карте появится путь Герды, начало которого в Дании (в сказке нет точного указания на Копенгаген, но вместе с детьми можно предположить, что Герда отправилась на поиски названного брата из той страны, где жил автор произведения), дальше Герда направляется в Швецию (там и в наше время есть король, принцы и принцессы). Затем девочка оказывается в Лапландии (дети узнают, что такого государства никогда не было на карте, Лапландия поделена между четырьмя государствами — Норвегией, Швецией, Финляндией и Россией). Из Лапландии Герда попадает в Финмарк / Финляндию (в разных изданиях сказки названы разные топонимы: в книге издательства «Москвоведение», выпущенной в 2013 году: «олень с Гердой добежал до Финмарка»; в книге издательства «Детская литература», 1967 г.: «добежал олень с Гердой и до Финляндии»). От Финляндии Герда добирается до острова Шпицбергена, где, как она узнает от северного оленя, живет Снежная королева: «...постоянные её чертоги дальше, близ Северного полюса, на острове Шпицберген» [Андерсен 2013: 49].

Учитель помогает тем, кто столкнулся с неразрешимыми трудностями во время путешествия в мир сказки, направляет в поиске дороги Герды к ее названному брату.

После того как все точки пути Герды нанесены на карту, команды рассказывают о своих предметах, объясняют, где на карте этот предмет должен находиться и почему. В представление работы группы может быть включена небольшая сценка: один-два ученика перевоплощаются в те предметы, с которыми они работали, пытаются представить себя танграмом или розой, муфтой или осколком зеркала. Каким будет монолог танграма? Хотелось ли ему, чтоб его собирали? Или ему нравится быть разобраным и непонятым, загадочным? Каково зеркалу в современном мире? Не хочется ли ему вернуться в прошлое, когда ценность зеркала была очень высока? Чьи руки хотелось бы согреть меховой муфточке — руки разбойницы или Герды? Почему? «Ожившие», материализовавшиеся предметы помогут **вжиться в разные роли**, понять героев сказки, их характеры, взаимоотношения.

При организации обсуждения сказки не остаются пассивных учеников, а слишком активные выплескивают свою энергию, не уходя от темы, заданной учителем. Станет ли такой урок **событием** для учащихся? Возможно, если сам педагог готов к тому, что на уроке не нужно будет конспектировать продиктованное, если учителя не будет смущать рабочий шум в классе, если он способен импровизировать и искать ответы на вопросы, которые неожиданно возникнут у учеников.

В. А. Ильев в книге «Когда урок волнует» пишет: «Если творческие уроки, которые создает учитель по технологии театральной педагогики, действительно, являются делом его жизни, его призванием, если его, действительно, влечет творческое

общение с учениками, увлекает формирование человеческих душ, если он чувствует, что только так он сможет проявить себя как гражданин и педагог, то ученики ему поверят и будут творить с ним до самозабвения» [Ильев 2004: 209].

Возможно, уроки литературы, построенные по законам искусства, по особому сценарию, где важную роль играют композиция (завязка, развитие действия, развязка), выбор персонажей, событие, темпо-ритм, пластика персонажей, импровизация и многое другое, помогут ответить на вопрос, как вовлечь в трудоемкий процесс чтения и осмысление прочитанного современных школьников, чьи интересы не всегда совпадают с тем, что предлагает школьная программа.

ЛИТЕРАТУРА

Андерсен Г. Х. Сказки. — М.: НО «Издательский центр «Москвоведение», 2013.

Басина Н., Сулова О. А в других школах есть такие уроки?.. или О предметах эстетического цикла // Инновационная педагогика искусства. — М.: Эврика, 2003.

Басина Н., Сулова О. С кисточкой и музыкой в ладошке. — М.: Линка-пресс, 1997. — 144 с.

Григорьева Е. Про черепашек [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.papmambook.ru/articles/2347/> (дата обращения: 17.11.2018).

Ильев В. А. Когда урок волнует (Театральная технология в педагогическом творчестве): учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений и студентов художественно-педагогических факультетов институтов искусства и культуры, учителей школ, лицеев, колледжей, гимназий. — Пермь, 2004. — 277с.

Ильев В. А. Метод открытого режиссерско-педагогического действия // Педагогика искусства: I Всероссийская конференция школьной театральной педагогики памяти Л. А. Сулержицкого; Москва, 26–30 ноября 2012 г.: сборник материалов. — М., 2013.

Никитина А. Б. Вместо предисловия. Школьная театральная педагогика в контексте современного образования // Педагогика искусства: I Всероссийская конференция школьной театральной педагогики памяти Л. А. Сулержицкого; Москва, 26–30 ноября 2012 г.: сборник материалов. — М., 2013.

Никитина А. Б. Школьная театральная педагогика в контексте современного российского образования [Электронный ресурс] // Учительская газета. — 11 декабря 2012 года. — №50. — Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/49031> (дата обращения: 17.11.2018).

Стаина О. А. Вместо предисловия. Театральная педагогика в контексте современных требований к дополнительному образованию детей // Театральная педагогика: условия реализации, проблемы, стратегия развития: материалы Всероссийской научной конференции; Екатеринбург: 19 января 2018 г. — Екатеринбург, 2018.

REFERENCES

Andersen G. Kh. Skazki. — M.: NO «Izdatel'skiy tsentr «Moskovedenie», 2013.

Basina N., Suslova O. A v drugikh shkolakh est' takie uroki?.. ili O predmetakh esteticheskogo tsikla // Innovatsionnaya pedagogika iskusstva. — M.: Evrika, 2003.

Basina N., Suslova O. S kistochkoy i muzykoy v ladoshke. — M.: Linka-press, 1997. — 144 s.

Grigor'eva E. Pro cherepashek [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.papmambook.ru/articles/2347/> (data obrashcheniya: 17.11.2018).

Il'ev V. A. Kogda urok volnuet (Teatral'naya tekhnologiya v pedagogicheskom tvorchestve): ucheb. posobie dlya stu-

dentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy i studentov khudozhestvenno-pedagogicheskikh fakul'tetov institutov iskusstva i kul'tury, uchiteley shkol, litseev, kolledzhey, gimnazyi. — Perm', 2004. — 277s.

Il'ev V. A. Metod otkrytogo rezhissersko-pedagogicheskogo deystviya // Pedagogika iskusstva: I Vserossiyskaya konferentsiya shkol'noy teatral'noy pedagogiki pamyati L. A. Sulerzhitskogo; Moskva, 26–30 noyabrya 2012 g.: sbornik materialov. — M., 2013.

Nikitina A. B. Vmesto predisloviya. Shkol'naya teatral'naya pedagogika v kontekste sovremennogo obrazovaniya // Pedagogika iskusstva: I Vserossiyskaya konferentsiya shkol'noy teatral'noy pedagogiki pamyati L. A.

Sulerzhitskogo; Moskva, 26–30 noyabrya 2012 g.: sbornik materialov. — M., 2013.

Nikitina A. B. Shkol'naya teatral'naya pedagogika v kontekste sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Uchitel'skaya gazeta. — 11 dekabrya 2012 goda. — №50. — Rezhim dostupa: <http://www.ug.ru/archive/49031> (data obrashcheniya: 17.11.2018).

Staina O. A. Vmesto predisloviya. Teatral'naya pedagogika v kontekste sovremennykh trebovaniy k dopolnitel'nomu obrazovaniyu detey // Teatral'naya pedagogika: usloviya realizatsii, problemy, strategiya razvitiya: materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii; Ekaterinburg: 19 yanvarya 2018 g. — Ekaterinburg, 2018.

Информация об авторе

Елена Сергеевна Квашнина — учитель высшей квалификационной категории, МАОУ Гимназия № 205 «Театр» (Екатеринбург).

Адрес: 620014, Россия, г. Екатеринбург, ул. Кировградская, 66.

E-mail: ekvahnina@gmail.com.

About the author

Elena Sergeevna Kvashnina — Teacher of the Higher Qualification Category, Grammar School 205 (Ekaterinburg).

ИДЕТ УРОК

УДК 372.882.111.1:371.321
ББК 4426.839(=432.1)-270

ГСНТИ 17.07.41

Код ВАК 10.01.01

О. Н. Пушкина
Екатеринбург, Россия

Тайны океана Н. Геймана (урок по роману «Океан в конце дороги»)

Аннотация. Урок посвящен осмыслению проблематики современного фэнтези — романа Н. Геймана «Океан в конце дороги». В центре урока — исследование основ мифотворчества Н. Геймана и его нравственной философии, в которой главное место занимает память как обязательное условие существования человечества. Постигание спектра проблем романа (многомерность мира, личная ответственность за происходящее, память и беспамятство) осуществляется через анализ пространственной структуры произведения (образы Дома, Фермы, Странного Места, Океана). В качестве значимой для художественной философии Геймана выдвигается триада Память — Сердце — Имя, трактуемая как сложная связь между индивидуальностью человека, миром его души и его памятью. Дополнительным сюжетом урока становится создание детьми графической карты романа, что мотивируется спецификой восприятия литературных текстов современными подростками. Методическая форма урока сочетает фронтальную работу над ключевыми эпизодами романа и деятельностью фокус-группы — учащимися, заранее прочитавшими роман.

Ключевые слова: фэнтези; уроки литературы; тема памяти; детская литература; романы; методика литературы в школе; английская литература; английские писатели.

O. N. Pushkina
Ekaterinburg, Russia

Secrets of the Ocean of N. Gaimann (a Lesson Based on the Novel «The Ocean at the End of the Lane»)

Abstract. The lesson is devoted to understanding the problems of modern fantasy — the novel by N. Gaimann «The Ocean at the End of the Lane». The lesson focuses on the study of the foundations of myth creation by N. Gaimann and his moral philosophy, which pivots around the memory as a sine qua non of existence of mankind. The understanding of the whole specter of the problems in the novel (multidimensionality of the world, personal responsibility for all that happens, memory and its absence) is effected via the analysis of the spatial structure of the novel (the images of the Home, Farm, Strange Place, Ocean). The triad Memory — Heart — Name functions as a concept significant for the artistic literary philosophy of N. Gaimann, interpreted by him as a complex relationship between the person's individuality, the realm of their spiritual self, and their memory. The creation of the graphical chart of the novel by the children becomes an additional structural element of the lesson, which is motivated by the specificity of perception of literary texts by contemporary teenagers. The organization of the lesson combines frontal work on the key episodes of the novel with the activity of the focus group — the pupils who have previously read the novel.

Keywords: fantasy; literature lessons; the topic of memory; children's literature; novels; methods of teaching literature at school; English literature; English writers.

Прошло то время, когда успешность ребенка (школьника) связывалась, в первую очередь, с развитием интеллекта (IQ). Для этого практически с рождения учились буквы, цифры, английские слова; в школе существовал «культ знаний»: только с помощью качественного усвоения определенной суммы знаний, по мнению родителей и учителей, ребенок мог добиться успеха в жизни. Сегодня важным становится понятие «эмоционального интеллекта» (EQ), умение человека понимать как собственные, так и чужие эмоции. В эпоху глобальной информатизации эта способность, к сожалению, не воспринимается как ведущая и определяющая жизнь человека. Но именно в это время нельзя забывать про эмпатию.

Для развития эмоционального интеллекта современного школьника (с дефицитом «увлечения чтением») эффективным представляется литературный материал, который вызывает интерес. Например, это произведения жанра фэнтези, которые в школе не осваиваются, хотя имеют большой эвристический потенциал, потому что способствуют превращению учащегося в субъекта учебного процесса. В диссертационном исследовании, посвященном методике работы в школе с произведениями фэнтези, сказано: «Внешне занимательная и яркая, психологически

достоверная, лишенная оков бытовизма, фантастическая история становится излюбленным чтением для широкого круга читателей. ... Наибольшую их часть составляют подростки, юношество, с их максимализмом, стремлением к познанию окружающего мира, поисками идеала. Художники, творцы фэнтези-миров, своим талантом помогают им в этой одержимости. Когда подобные книги попадают в руки учащихся, те получают уроки жизни [...] Литература фэнтези может и должна помогать человеку стать гармоничнее, нравственнее, духовно богаче, физически сильнее, душевно добрее [Виноградова]. Автор диссертации отмечает «безусловную сензитивность подростков к литературе фэнтези»; говорит о том, что «фэнтези удовлетворяет их потребность в интеллектуальном развлечении, нравственном и эстетическом развитии; фэнтези помогает утверждению половой идентичности; фэнтези обеспечивает компенсацию социальной беспомощности, слабости» [Виноградова 2002].

Согласно Примерной программе основного общего образования, курс литературы в школе должен включать в себя и современные тексты [Примерная программа... http]; данный фактор способствует включению романа Н. Геймана в курс уроков по современной литературе.

Роман «Океан в конце дороги», одно из самых известных произведений современности, писателя-фантаста, сказочника, сценариста, автора комиксов (графический роман «Песочный человек» (The Sandman)), лауреата множества литературных премий Нила Геймана, — необыкновенный ресурс для «конвергентной педагогики» — неформальной духовной встречи всех участников урока. «Задача современной дидактики — пройти меж Сциллой авторитарности и Харибдой уединенности, организовав урок как коммуникативное событие солидарного поиска конвергентной истины, «требующей множественности сознаний» [Тюпа [http](#)].

Обращение к роману «Океан в конце дороги», названному лучшей книгой 2013 года (по версии британской премии Specsavers National Book Awards), может стать для подростков событием духовной жизни.

Предложенное количество часов на изучение текста — 2 часа; замечательно, если дети придут на урок с прочитанным текстом, но это не обязательно; возраст учеников может быть разным (скорее всего, это ученики 8–9 класса). В любом случае *целью урока становится осознание многослойности мира, личной ответственности за происходящее, необходимости памятливого отношения ко всему*. Это особенно важно потому, что у детей поколения Z память становится «неглубокой» и «короткой», ведь в процессе общения в соцсетях они имеют дело с текстами небольшого объема, запомнить которые, во-первых, не составляет особого труда, а во-вторых, и не нужно [см., например: Сапа 2014: 25]. Движение школьников к данному ценностному знанию происходит в процессе *выявления основной проблематики романа через анализ его пространственной структуры*.

Методической формой занятия может стать фронтальная работа над ключевыми эпизодами текста, дополненная выступлениями фокус-группы (ею становятся ученики, знакомые с сюжетом произведения). Вспомогательной работой (и, с нашей точки зрения, еще одним сюжетом урока, добавляющим ему дополнительное измерение) становится создание *графической модели романа* в опоре на анализ основных пространственных образов. Для цифрового поколения, «ленивых визуалов», которые воспринимают краткую и наглядную информацию (и лучше маленькими «перекусочными» порциями), уместно предлагать в качестве форм интерпретации литературного текста схемы и рисунки, нежели слова. Современные школьники скорее поймут «карту», а не перечень пунктов. Своего рода «карта» осмысления содержания романа Геймана, открытий его художественных и философских тайн, и может появиться как *продукт урока* к его финалу.

Предваряя описание самого урока, проведенного в рамках фестиваля «Время читать!» в гимназии № 9 г. Екатеринбурга в 2018 году, подчеркнем, что считаем главным для учителя сохранить «взгляд на урок как на коммуникативное событие, тяготеющее к диалогу согласия» [Тюпа [http](#)], для чего предлагается соответствующая *драматургия урока*.

На первом этапе урока необходимо проявить коммуникативное мастерство учителя в постановке такого вопроса (или серии «сократовских» вопросов), который бы инициировал потребность в ответе. Наиболее эффективны при этом вопросы такого рода, ответы на которые учителю действительно интересны как собеседнику. Например, можно предложить сопоставить слова Далай-ламы (учитель сам решает, нужно ли, что и как сказать об этой личности): *«Любовь и сострадание — это предметы первой необходимости, а не роскоши. Без них человечество не выживет»* со словами Н. Геймана о своем романе «Океан в конце дороги»: *«Роман о детстве и воспоминаниях. История о магии, темноте в каждом из нас и силе рассказов. О страхе, любви, смерти и семьях. Но в первую очередь моя книга о выживании»* [Гейман. Предисловие... [http](#)]. Задача этого этапа в том, чтобы в форме фронтальной беседы, во-первых, выявить семантику понятия «выживание», акцентированного в обоих высказываниях (в процессе чего раскрывается его многоплановость), а во-вторых, обратить внимание детей на связь выживания, сохранения человека и человечества с чувствами: любовью и состраданием.

Вопросы для продолжения беседы на первом этапе адресованы прочитавшим роман:

— *Какая существует угроза жизни в мире, созданном воображением Н. Геймана? — Какими страхами наполнена жизнь главного героя, семилетнего мальчика?*

В процессе прояснения фабулы выясняется, что у каждого в детстве были страхи, и не важно, что это было — темнота, пауки или ... Урсула с хищниками. На этом же этапе выбирается *фокус-группа* из тех, кто познакомился с произведением и готов «взглянуть любым страхам в лицо»: ребятам нужно записать или изобразить в виде символов самые страшные эпизоды, которые вспоминает герой, будучи уже взрослым. (Задание: *Запишите (на стикерах) самые страшные эпизоды из жизни мальчика, которые он вспоминает, когда приезжает в свой родной городок на похороны уже взрослым. Можно для экономии времени заменить слова картинкой (или символом)*).

В это же время (пока фокус-группа работает) с остальными ребятами вспоминаем, что Нил Гейман прославился своим графическим романом «Песочный человек» (The Sandman), которому нет равных среди графических романов по числу наград и премий. Гейман создал целую вселенную, в которой причудливым образом переплетаются наш мир и мир богов: языческих, библейских и современных.

Предлагаем ребятам (особенно если есть увлеченные чтением такого современного жанра, как манга) попробовать трансформировать литературный материал книги Геймана в излюбленный автором форму графических изображений: рисунки основных пространственных символов будут появляться на доске. Остальные ребята работают в своих тетрадях. Например, можно представить произведение в виде скетча: «Скетчинг (английское «эскиз, набросок, зарисовка») — современный и очень популярный вид рисования. Техника скетчинга осно-

вана на том, что рисунок выполняется в довольно быстром темпе, что позволяет художнику за небольшой промежуток времени быстро визуализировать различные объекты и идеи. Принципы работы скетчинга — это передача первых впечатлений за короткий интервал времени. В современном мире скетчинг — это возможность выразить свои мысли, впечатления от встреч, эмоции от прочитанных книг — и все запечатлеть на листе бумаги или в своем скетчбуке» [Что такое скетчинг и скетч? [http](http://)].

Результатом первого этапа урока становится осознание того, что с важным для Геймана словом «выживание» напрямую связана угроза для жизни (она может быть как внешней, так и внутренней); выявление в качестве значимой темы романа темы страхов и необходимости предпринять что-то для сохранения жизни.

Вторым этапом урока становится исследование модели мира, созданной в романе «Океан в конце дороги». Оно напрямую связано с темой страха, акцентированной на первом этапе. Где таятся страхи? Из чего они исходят в той модели мира, которую создал Гейман в романе? И что спасает от них? Для организации диалога по основным пространственным образам романа ведем работу на уроке как чтение ключевых эпизодов и их обсуждение на основе ряда вопросов. Попутно на доске и в тетрадях дети создают графический вариант смысла романа; поскольку в основе работы выявление основных топосов — эта работа будет понятна и посильна учащимся.

Первый пространственный образ — *ДОМ* главного героя (мужчины, который ненадолго вернулся в городок, в котором вырос; он приехал на похороны, не понятно, чьи). И весь роман герой (у него нет имени) вспоминает, что с ним происходило в детстве). Кстати, ДОМА уже и нет. Он уже только в мире воспоминаний из детства (как бы это изобразить графически?). Проживая со взрослым — сорокалетним — героем несколько страниц, читатель проваливается в его детство... Предложенный фан-арт к книге Геймана может стать смысловой или эмоциональной опорой для этого фабульного знания.



Детство — прекрасная пора, совершенно особое состояние и сознания, и мира. Вот только детство у мальчика какое-то неправильное, полное одиночества. У него нет друзей, и одинок он даже в семье, где папа «постоянно орет и топает ногами»: «Когда я был мальчишкой, нас с отцом мало что связывало, и наверняка тогда для него я был разочарованием. Он не хотел сына-книжника, живущего в своем собственном мире. Ему нужен был сын, который делал бы все, что и сам он делал когда-то: плавал, боксировал, играл в регби, упоенно гонял на

машине, а получился невесть кто» [Гейман. Океан в конце дороги [http](http://)]. Мама во всем потакает папе. Есть еще младшая сестра, но с ней постоянные ссоры и споры.

Любимое место мальчика в доме — чердак, где рядом книги — единственные друзья. Но даже это подобие мира гармонии исчезает: рушится привычный мир, что-то происходит страшное. Учитель передает слово фокус-группе, которая «помещает» на скетче эпизоды: воспоминание о дне рождения за пустым столом; герой лишается своего чердака — его сдают чужим людям; мертвый человек-самоубийца в их машине; однажды мальчик чуть не задохнулся во сне от монетки во рту...

Второй пространственный символ — *ФЕРМА*, старый *ФЕРМЕРСКИЙ ДОМ Хэмпстоков*, на пороге которого оказывается взрослый безымянный главный герой: он ушел с похорон, отправился бороздить окрестности. Пожилая хозяйка выглядит знакомой, и вскоре, усевшись на берегу пруда на заднем дворе, герой вдруг вспоминает давно забытую историю из своего детства. Выясняется, что впервые в этом доме он побывал в возрасте семи лет. Тогда же он познакомился с его обитателями, семьей Хэмпстоков, состоящей из трех женщин: бабушки, матери и 11-летней (по крайней мере, внешне) девочки. Но они оказываются не совсем обычными, девочка Летти, ее мама Джинни и бабушка. «А сколько тебе лет на самом деле?» — спросил я. «Одиннадцать».

Я подумал немного. Потом снова спросил: «И сколько уже лет тебе одиннадцать?» Она улыбнулась мне» [Гейман. Океан в конце дороги [http](http://)]. Здесь начинается геймановская *мифореставрация* — создание собственной авторской мифологии, в которой есть ключевой и повторяющийся в других произведениях образ *триединой богини*. Мифотворчество позволяет Нилу Гейману актуализировать глобальный, вечный конфликт Добра и Зла, создать глубокое, многослойное пространство, насыщенное отсылками к мифологическим сюжетам. В произведении жанра фэнтези всегда конструируется особая модель мира, которая опирается на принципы мифологического сознания. На память приходят хтонические мифы; хтонические существа (от греч. χθών «земля, почва»), или хтонические чудовища, во многих религиях и мифологиях — существа, изначально олицетворявшие собой дикую природную мощь земли, подземное царство и т. д. Хтонические боги олицетворяют собой первобытную силу земли, подземное царство, смерть. Как правило, хтонические существа звероподобны или же могут менять облик, к ним относятся гады, вороны и волки [Хтонические существа [http](http://)].

Н. Гейман пересказывает мифы на современный лад. Всего после нескольких страниц ты уже не разграничиваешь мифологический социальный, морально-этический планы образа; все они соединяются в единый «сеттинг» — сродни такому, который формируется в настольных и компьютерных играх, в фильмах; мир, подобного которому никто никогда не видел (сеттинг от англ. setting «помещение, установка, обстановка»). В такой реальности сверхъ-

естественное начало выступает как часть «естественного» мироустройства.

Семья Хэмпстоков: Летти, ее мама и бабушка — это Защитницы мира, боги, играющие в людей, они пытаются защитить городок от ужасных чудовищ. Причем, важно, что за это дело берется самая младшая (какой же мощью обладает старшая?).

3-й пространственный символ — *СТРАННОЕ МЕСТО*; его тоже нужно изобразить на графической модели мира (*как вы его изобразите и почему?*).



Для осмысления данного пространственного образа прочитаем вслух фрагмент текста, начиная со слов «Все, — сказала она. — Мы на месте» до «Земля вспучилась и зазмеилась червями, длинными серыми червями, выползавшими из-под наших ног» [Гейман [http](http://)].

Методически этот этап устроен так, что главная роль принадлежит фокус-группе. Ребята рассказывают, какое страшное событие происходит с мальчиком и Лэтти: там, под оранжевыми небесами, героям пришлось противостоять жуткому потустороннему существу. Именно здесь наш герой совершил роковую ошибку, которая едва не стоила ему жизни. Он нарушил запрет («Только не отпускай руку! Что бы ни случилось, не отпускай мою руку!») — и ткань привычного мира рвется, выворачивается наизнанку, а в прореху пролезают существа иномирья. А в его теле оказалось в виде червяка страшное существо (о чем он не рассказывает из-за каких-то побуждений своей юной спасительнице, Летти). Фокус-группа кратко пересказывает и помещает изображение еще одного страшного эпизода с червяком в ноге мальчика и его попытками избавиться от этого существа в своем теле. Так в «наш мир» попала Урсула Монгтон. Фокус-группа называет страшные события, которые происходят с появлением Урсулы:

— отец топил мальчика в ледяной ванной, герой убегает из дома, а его нагоняет Урсула, от которой никуда не скрыться. Мальчику удается спастись в доме Летти, и маленькая Защитница мира требует, чтобы Урсула исчезла из мира людей. Но та не может этого сделать, потому что в портале-проходе недостает одной части — она осталась в сердце мальчика (старшая богиня вынула этот портал из его тела, но осталась оторвавшаяся часть);

— хищные птицы (хтонические существа), призванные богинями, уничтожают Урсулу и пыта-

ются разрушить мир, потому что богини им не дают вырвать сердце мальчика, в котором остался туннель для прохода Зла: «Одна голодная птица своим острым клювом зацепила землю у себя под ногами и принялась ее разрывать, но не как существо, что питается землей и травой, а как если бы она поела занавес или декорацию с нарисованным на ней пейзажем. Там, где трава была съедена, не осталось ничего — вообще ничего. Это была пустота.

Голодные птицы собирались — нет, уже разрывали этот мир, полностью уничтожая его. Еще немного — и мира не будет. Мама, папа, сестра, мой дом, одноклассники, мой город, дедушки, бабушки, Лондон, Музей естественной истории, Франция, телевидение, книги, Древний Египет — из-за меня все это исчезнет, и на их месте ничего не останется...

Я отпустил руку Лэтти Хэмпсток и помчался изо всех сил...

Лэтти Хэмпсток кричала мне остановиться, но я все бежал по земле, где каждая травинка, каждый камешек на проселке, каждая ива и куст лещины светились золотом, бежал навстречу темноте. Я бежал и ненавидел себя за то, что бегу, как ненавидел себя, когда прыгнул с вышки в бассейн. Я знал, что отступить некуда, что в конце наверняка будет больно, и я знал, что за этот мир я готов отдать свою жизнь.

Я ждал, что они накинутся на меня. Ждал, что их клювы вонзятся мне в грудь, и они сожрут мое сердце.

Я стоял так, наверное, секунды две, а казалось, целую вечность.

И оно случилось» [Гейман [http](http://)];

— птицы пытаются выклевать сердце мальчика и вредят Летти, бросившейся его спасать: «...Тут возникает фантомное воспоминание: неясное мгновение, мутное отражение в колодце памяти. Я знаю, как себя чувствуешь, когда могильщики забирают сердце. Когда голодные птицы, эти огромные пасти, разрывают тебе грудь, хватают сердце, которое еще бьется, и пожирают его, стремясь добраться до того, что в нем спрятано. Я знаю, каково оно, словно это и вправду было частью моей жизни, моей смерти. А потом память проворно кроит все и перекраивает, и...

Послышался голос: «Идиот! Не шевелись. Лежи смирно», — он принадлежал Лэтти Хэмпсток, а я, если бы и захотел, все равно бы не смог шевельнуться. Она навалилась сверху, и веса в ней было больше моего; она прижимала меня к траве, к влажной земле, и я ничего не видел.

Зато чувствовал.

Я чувствовал, как они бросаются на нее. Она держала меня, создавая живой барьер между мной и всем остальным миром.

Я услышал, как Лэтти закричала от боли.

Почувствовал, как она задрожала и задергалась.

Воздух наполнился противным, хищным, торжествующим гогогом, а мои уши закладывало от собственных рыданий и всхлипов...» [Гейман [http](http://)].

Этот эпизод очень важен, его нужно прочитать вслух в классе и обсудить:

— *Что здесь определяет поступок героя: страх за себя? Желание спасти мир?*

— *Виновен ли герой? Если да, то в чем его вина? И что стало следствием его поступка?*

Чтобы продолжить обсуждение этих вопросов, необходимо обратиться к *четвертому пространственному образу*, вынесенному в заглавие. Работа с образом *Океана* строится на основе чтения вслух фрагмента текста (от «Это все я виноват. Простите. Простите меня», — пролепетал я» до «Океан снова вернулся в пруд, а я, словно пробудившись от сна в летний день, помнил только, что совсем недавно знал все-все») и его совместного обсуждения:

— *Какую роль играет океан в жизни разных персонажей? Что он им дает?* (опираясь на текст романа, дети предлагают разные версии: спасает, а может расщепить, герой вспоминает произошедшее, только находясь рядом с океаном, потом снова забывает).

— *Какое дополнительное, иносказательное значение имеет образ Океана?* (Это слово обозначает не только Мировой океан Земли — миллионы тонн воды, населенные великим множеством живых существ. Это слово мы употребляем тогда, когда хотим выразить Единое, Непознаваемое, Вечное: океан бесконечного, океан сознания, океан мудрости... Океан — это символ, хранящий в себе множество разных смыслов. Это тайна глубины и глубина тайны. Само название «океан» (oceanos) пришло к нам из Древней Греции: «Все боги и все живые существа возникли в потоке Океана, омывающего весь мир... Он не имел ни начала, ни конца, ибо сам из себя зарождался и в себя вливался...»). Океан рассматривают обычно как источник всей жизни. У Шумеров океан означал мудрость. В Даосизме — неисчерпаемость. Океан — это все и ничего, он может исцелить и расщепить; может быть в виде пруда, может помещаться в ведре. У Геймана соединяются «чужие голоса» разных мифов).

На этапе разговора об образе Океана важно акцентировать его связь с богинями — хранительницами мира, способными вырезать из памяти жуткие воспоминания. Океан — нечто *очень важное для сохранения, выживания мира*. Так открывается второй, глубинный смысл слова «выживание». *Океан* у Геймана тесно связан с *Памятью*, он и есть *Память*, ведь обо всем, что происходило в детстве, герой забыл, вспомнить ему помог лишь океан. *Память* — основополагающая величина, которая определяет духовную зрелость человека, является ядром его нравственной системы, точкой отсчета во всех деяниях, основой основ, равно как и Океан.

— *Почему для сохранения мира очень важна память?* (В мировом хаосе память является спасением от забвения. Память не менее реальна, чем поток действительности. Воспоминания не менее важны, чем настоящее. Память связана с культурой, которая есть сохранение всего, что уходит в небытие (мы видим, как много аллюзий, обращения к культурной памяти у Нила Геймана). Важно на этом этапе урока заострить внимание ребят на роли памяти в жизни человека — именно это становится стержнем разговора на уроке в дальнейшем).

— *Какое место займет Океан на «карте» пространственных символов и почему?*

Третий этап. Анализ образа героя в связи с темой памяти.

— *Что с памятью у главного героя?* Для ответа на этот вопрос прочитаем вслух сцену диалога героя с женщинами Хэмпсток, начиная со слов «Меня мучил еще вопрос. “Почему я пришел сюда?”» до «Она должна была как-то помочь тебе»:

«Я снова спросил ее: “Почему я приезжал сюда?” “Лэтти так хотела”, — ответил кто-то. Она села на скамью с другой стороны от меня, и я оказался между женщинами Хэмпсток. Она сказала: “Я думаю, Лэтти просто хотела узнать, стоило ли оно того”.

“Что стоило?”

“Ты”, — резко ответила старушка.

“Лэтти сделала для тебя великую вещь, — сказала Джинни. — Думаю, по большому счету ей интересно, что из этого вышло, не зря ли она так поступила”.

“Она... пожертвовала собой ради меня”.

“В каком-то смысле, дорогой, — подтвердила Джинни. — Голодные птицы рвали из груди твое сердце. Умирая, ты так жалобно кричал. Она не смогла вынести этого”» [Гейман. Океан в конце дороги [http](http://)].

Текст дает понять, что герой неоднократно здесь бывает, но он ничего не помнит. У него *нет сердца, нет памяти — и нет имени*. Совершенно удивительной нравственной философией щедро делится с читателями автор: память — единственное условие существования человечества. В богословском контексте только памятование греха порождает мысль о его искуплении, только припоминание доброго может породить мысль о его возвращении. Отрицая память, человек лишается всякого шанса на спасение, то есть шанса на будущее. Без прошлого нет и будущего, без памятования ошибок нет и их исправления, без покаяния нет искупления. Наконец, без памяти добра и света нет благодарности за их обретение. Беспамятный человек — уже не человек, он лишен не просто корней, не просто традиции, не просто жизненного опыта, он лишен самого себя, ибо каждый человек — это триада прошлого-настоящего-будущего. У Нила Геймана эта триада представлена как **Сердце — Память — Имя**, и все это оказывается связано воедино, как в образе триединой богини.

— *Безнадежен ли главный герой романа? Он так и останется навсегда безымянным?* Для ответа на данный вопрос предельно значимыми оказываются слова Джинни Хэмпсток, адресованные герою: «Мне кажется, тебе лучше, чем в прошлый раз, когда мы виделись. Ты хотя бы начал *отрацивать новое сердце*». И далее, отвечая на реплику героя с просьбой передать привет Лэтти: «Передам, — пообещала она. — Лэтти будет рада, что вы о ней *вспомнили*» [Гейман. Океан в конце дороги [http](http://)]. Интересно поработать и со следующими словами героя: «Я задумался лишь на секунду, а потом *выбросил это из головы*. Может быть, слишком долго смотрел на нее, или просто обман зрения: *на мгновение что-то шевельнулось у меня в душе*, так екнуло, что я почти поверил в него, а теперь прошло, *затухло, затерявшись в прошлом, как забытое воспоминание или тень в темноте*» [Гейман. Океан в конце дороги [http](http://)]. Эти слова прямо согласуются с названием ро-

мана: герой может обрести океан, но он для него — в конце дороги, которая будет долгой.

Нил Гейман, автор романа «Океан в конце дороги», несмотря на некоторую автобиографичность романа, в отличие от своего героя, нашел себя, свое имя и свое место (в греческой мифологии Нил (Νεῖλος) был сыном Океана (!!!!) и Тетиды). Он пригласил читателя в увлекательное, жуткое и великолепное путешествие к Океану — взрослому (ведь дети — на пороге взросления, первых серьезных испытаний себя, обретения себя в этом мире, познания своего Океана). Он показал, что и детство — огромное королевство, огромный океан, который навсегда остается внутри нас, эхо детства всегда звучит в любом взрослом человеке. И именно триада *Сердце-Память-Имя* поможет развивать наш эмоциональный интеллект на протяжении всей жизни.

Этап рефлексии. В финале урока можно обратиться к впечатлениям от знакомства с этим романом, нашедшим отражение в скетче, или поразмышлять над вопросами:

— На обложке книги «Океан в конце дороги» написано: «Нежно. Грустно. Жутковато. Изумительно». Какие тайны Геймана прозвучали для вас именно так?

— Почему роман Геймана был назван лучшей книгой 2013 года?

Даже если в финале урока высказаться не все ребята, полагаем, разговор заденет большую часть аудитории; результатом урока литературы оказывается часто не только высказанное вслух, но и внутренняя работа души — по словам В. И. Тюпы, это «внутренняя (ментальная) сторона занятой позиции, мыслительных актов, психологических реакций» [Тюпа http].

ЛИТЕРАТУРА

Виноградова О. В. Педагогические условия повышения эффективности чтения подростками литературы фэнтези [Электронный ресурс]: автореферат дис. ... канд. филол. наук. — М., 2002. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-povysheniya-effektivnosti-chteniya-podrostkami-literatury-fentezi#ixzz5ZBj5VBII> (дата обращения: 02.12.2018).

Гейман Н. Предисловие к аудиокнижке «Океан в конце дороги» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://abooke.ru/index.php/gejman-nil/item/81-nil-gejman-ocean-v-kontse-dorogi/81-nil-gejman-ocean-v-kontse-dorogi?start=10> (дата обращения: 02.12.2018).

Гейман Н. Океан в конце дороги [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://online-knigi.com/page/186191> (дата обращения: 02.12.2018).

Примерная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/03/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 02.12.2018).

Информация об авторе

Ольга Николаевна Пушкина — учитель русского языка и литературы МАОУ Гимназия № 202 «Менталитет» (Екатеринбург).

Адрес: 620109, Россия, г. Екатеринбург, ул. Заводская, 45.

E-mail: polga9k7@yandex.ru.

About the author

Olga Nikolaevna Pushkina — Teacher of the Higher Qualification Category, Grammar School Number 202 «Mentality» (Ekaterinburg).

osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf (дата обращения: 02.12.2018).

Сана А. В. Поколение Z — поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2014. — № 2. — С. 24–30.

Тюпа В. И. Коммуникативное событие урока [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cdo.rggu.ru/article.html?id=1243> (дата обращения: 02.12.2018).

Хтонические существа [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%81%D1%83%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0 (дата обращения: 02.12.2018).

Что такое скетчинг и скетч? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://doodleandsketch.com/proart-r5E79dhK2k?hl=ru> (дата обращения: 02.12.2018).

REFERENCES

Vinogradova O. V. Pedagogicheskie usloviya povysheniya effektivnosti chteniya podrostkami literatury fentezi [Elektronnyy resurs]: avtoreferat dis. ... kand. filol. nauk. — M., 2002. — Rezhim dostupa: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-povysheniya-effektivnosti-chteniya-podrostkami-literatury-fentezi#ixzz5ZBj5VBII> (data obrashcheniya: 02.12.2018).

Geyman N. Predislovie k audioknizhe «Okean v kontse dorogi» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://abooke.ru/index.php/gejman-nil/item/81-nil-gejman-ocean-v-kontse-dorogi/81-nil-gejman-ocean-v-kontse-dorogi?start=10> (data obrashcheniya: 02.12.2018).

Geyman N. Okean v kontse dorogi [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://online-knigi.com/page/186191> (data obrashcheniya: 02.12.2018).

Primernaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/03/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf> (data obrashcheniya: 02.12.2018).

Sana A. V. Pokolenie Z — pokolenie epokhi FGOS // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. — 2014. — № 2. — S. 24–30.

Tyupa V. I. Kommunikativnoe sobytie uroka [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://cdo.rggu.ru/article.html?id=1243> (data obrashcheniya: 02.12.2018).

Khtonicheskie sushchestva [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%81%D1%83%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0 (data obrashcheniya: 02.12.2018).

Chto takoe sketching i sketch? [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://doodleandsketch.com/proart-r5E79dhK2k?hl=ru> (data obrashcheniya: 02.12.2018).

Г. С. Иваненко
Челябинск, Россия

Определение позиции автора: пять этапов когнитивного процесса декодировки информации

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативного навыка ученика, проверяемого на едином государственном экзамене по русскому языку сочинением по прочитанному тексту. Рассматривается аспект декодировки смысла, который в структуре ЕГЭ обозначен как критерий «определение позиции автора». Независимо от изменяющихся форм итогового контроля и критериев оценки, одним из базовых умений, сформированных в курсе русского языка, является способность выпускника средней школы понять смысл текста, определить выражаемую всей структурой произведения идею в комплексе ее рациональных и эмотивных компонентов.

Предлагается методика работы с учениками по формированию навыка интерпретации текста. Методика включает пять этапов, вычленение которых структурирует сложный когнитивный процесс декодировки смысла и помогает организовать как школьный урок, так и самостоятельную работу ученика. Первый этап — извлечение из текста фактуальной информации с подключением фоновых знаний: определение времени, места действия, возрастных, социальных и иных характеристик персонажей. Второй этап — определение авторских оценочных установок. Третий этап — раскрытие подтекста в результате анализа антитез, аллегорий, метафор, парадоксов, других металогических средств передачи информации. Четвертый этап — обобщение, выход с частного случая на типологически значимую модель. Пятый этап — формирование концепции и формулирование идеи текста (позиции автора). Для осуществления этой, самой сложной по сравнению со всеми предыдущими, задачи ученик должен соединить информацию, полученную в результате работы на всех предыдущих этапах, и наложить на общекультурный фон: учесть знаковую систему эпохи, законы художественного языка автора, направления, жанра.

Предложенная пятишаговая методика определения позиции автора как когнитивного процесса по декодировке информации в комплексе рациональных и эмотивных составляющих применяется автором статьи на практике и способствует формированию у учеников навыка извлечения смысла из текста. Интеллектуальный процесс остается не описанным в сочинении, но его результат отражается в точности формулировки проблемы, в глубине комментария и в коммуникативной адекватности выражения позиции автора.

Ключевые слова: позиция автора; понимание текстов; учебные тексты; интерпретация текстов; декодирование информации; русский язык; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; старшеклассники; проверка знаний; подготовка к экзаменам; ЕГЭ; единый государственный экзамен.

G. S. Ivanenko
Chelyabinsk, Russia

Determining the Author's Position: Five Stages of the Cognitive Process of Information Decoding

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of communicative skills of a student, tested on the unified state exam in the Russian language by writing on the read text. We consider the aspect of decoding the meaning, which in the structure of the exam is designated as a criterion for «determining the position of the author». Regardless of the changing forms of final control, one of the basic skills formed in the course of the Russian language is the ability of a high school graduate to understand the meaning of the text, to determine the idea expressed by the whole structure of the work in the complex of its rational and emotive components.

The technique of work with pupils on formation of skill of interpretation of the text is offered. The technique includes five stages, the separation of which structures the complex cognitive process of decoding the meaning and helps to organize both the school lesson and independent work of the student. The first stage is the extraction of factual information from the text with the connection of background knowledge: determining the time, place of action, age, social and other characteristics of the characters. The second stage—the definition of the author's estimates. It is necessary not to miss not only explicit evaluation, but also subtext, expressed through the description of appearance, attributes, various connotative means, for example, stylistically colored language units at any language level — from morphemic to syntactic. The third stage is the disclosure of the subtext as a result of the analysis of antithesis, allegories, metaphors, paradoxes, and other metalogical means of information transfer. The fourth stage is the synthesis, the output from the particular case in typologically significant model. The fifth stage is the formation of the concept and formulation of the idea of the text (the author's position). To implement this, the most difficult in comparison with all the previous tasks, the student must combine the information obtained as a result of work at all previous stages, and impose on the General cultural background: take into account the sign system of the era, the laws of the artistic language of the author, direction, genre.

The proposed five-step method of determining the author's position as a cognitive process for decoding information in a complex of rational and emotional components is used by the author in practice and contributes to the formation of students' skill of extracting meaning from the text. The intellectual process remains not described in the composition, but its result is reflected in the accuracy of the problem formulation, in the depth of the comment and in the communicative adequacy of the author's position expression.

Keywords: author's position; understanding of texts; learning texts; text interpretation; information decoding; Russian, methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at school; senior schoolchildren; knowledge testing; preparation for exams; USE; Unified State Exam.

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» по договору на выполнение НИР от 04.06.2018 г. № 1/308 по теме «Активные и интерактивные приемы обучения русскому языку как средство формирования профессиональных компетенций студентов педвуза в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога»

The work is accomplished under financial support of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev according to the Agreement on Scientific Activity of June 4, 2018 No 1/308 on the topic «Active and Interactive Techniques of Teaching Russian as a Means of Formation of Professional Competences of Students of Pedagogical Universities in Accordance with the Requirements of the Professional Standard of a Pedagogue»

В структуре государственного экзамена по всем предметам особое место занимает задание повышенного уровня сложности (именно так оно характеризуется в нормативных документах) [ФГБНУ ФИПИ 2018: 6]. На экзамене по русскому языку в течение всех лет существования ЕГЭ это сочинение по прочитанному тексту. Требования к работе и критерии ее оценки с течением времени корректировались, но неизменной оставалась сущность: выпускник должен прочитать текст, понять его, определить одну из проблем, прокомментировать ее, определить позицию автора и выразить свое отношение к ней.

Сочинение позволяет ученику продемонстрировать, а комиссии проверить сформированность самого главного навыка по результатам изучения курса русского языка — коммуникативного. Способность к коммуникации при помощи естественного языка понимается здесь широко: как умение понять переданный смысл чужого текста, структурировав информационные блоки и выделив главное, и умение передать средствами языка самостоятельно смоделированную информацию.

Критерии оценки работы заставляют ученика показать две стороны коммуникации: декодировку и кодировку информации средствами языка. Способность к интерпретации отражена в части работы, посвященной анализу первичного текста, а способность к самостоятельному выражению смыслов и формированию аргументированного высказывания — в части, посвященной выражению своего мнения по проблеме. Изменения в требованиях, внесенные к началу 2018–2019 учебного года, делают приоритетным первый аспект, почти исключая второй, ранее не менее значимый.

Настоящий материал посвящен тому этапу работы с текстом, который является смысловым центром и основой всего сочинения — определению позиции автора. Почему именно этот этап лежит в основе сочинения, а не постановка проблемы? Потому что понимание выраженной в тексте основной идеи — это главный результат осмысления произведения речи. Любой законченный текст выражает какую-либо идею, и эта идея при сформированном навыке чтения как извлечения концептуальной информации должна быть понята учеником. А постановка проблемы — искусственный конструкт, который логически моделируется. Если идея текста: «Настоящий интеллигент всю жизнь занимается духовным и интеллектуальным поиском», то проблема: «Кого можно назвать настоящим интеллигентом?». Идея некоторых текстов заключается собственно в постановке перед читателями проблемных вопросов. Значит, автор считает именно эти, выделенные им, вопросы значимыми в определенных обстоятельствах. Соответственно, проблема, например: «На какие вопросы должен ответить себе выпускник школы, выбирая профессию?» или «На какие вопросы рано или поздно ответит самой своей жизнью каждый чело-

век?». Понимание текста проявляется прежде всего в умении определить позицию автора.

По описанным причинам рекомендуем начинать работать над сочинением с определения той мысли, которую ученик выделяет как главную, над которой он будет размышлять в работе. Поскольку в тексте, как правило, не одна проблема и идея, ученику придется выбирать. В центре наиболее полного и глубокого сочинения ученики ставят те идеи, которые имеют аккумулятивный характер, то есть включают другие, частные аспекты. В результате технической работы с сочинением расположение частей изменится: после вступления будет поставлена проблема, затем комментарий и только потом позиция автора, но ключ к сочинению — именно позиция автора.

В ходе истории своего развития различные направления филологии, кроме формально-грамматических, так или иначе подходили к проблеме установления связи между комплексом языковых единиц, организованных в текст, и выражаемым этим целостным произведением смыслом. Еще в первой трети прошлого века предпринимается попытка вскрыть психологические механизмы интерпретации текста [Выготский 1998]. Эти работы включаются в контекст нового знания о «технологиях» порождения смыслов [Лихачев 1999]. Ю. С. Степанов проследил историю логико-философских концепций языка [Степанов 1986], исследующих природу человеческого интеллекта, находящего отражение в языке и его продукте — тексте. Научное познание процессов порождения и извлечения информации не прекращается [Алефиренко 2013; Огнева 2013]. Оно значимо не только в нишах искусства и образования, но и в правовой, законотворческой [Иваненко 2014].

Однако в практике обучения школьников востребованы работы, предлагающие конкретные пути формирования навыков извлечения смыслов из текстов. Обучение ребенка тем видам речевой деятельности, которые будут проверены на итоговом экзамене в 11 классе, начинается еще в дошкольный период. Юный читатель сначала с родителями, воспитателями, потом с учителем, затем и самостоятельно учится определять смысл сказки, рассказа, притчи, повести, романа [Эльконин 1976]. Чем крупнее произведение, чем больше в нем сюжетных линий и поднятых проблем, тем сложнее интерпретация. Идеи по разным аспектам темы, взаимодействуя и порождая новые смыслы, образуют авторскую концепцию. На ЕГЭ выпускнику предлагают небольшой монотематический (но не монопроблемный) текст. Однако далеко не всегда ученики успешно справляются с задачей определения основной идеи текста. Согласно методическим рекомендациям, «остаются недостаточно усвоенными разделы речеведения, связанные с интерпретацией содержания текста» [Цыбулько 2017: 14].

Методики извлечения смысла из текста в результате работы с различными уровнями языка, с

подтекстом, интертекстом и другими составляющими художественного пространства произведения предлагаются научно-педагогическим сообществом [Цупкиова 2010; Бабенко, Казарин 2004; Николина 2007]. Однако большая часть работ ориентирована преимущественно на зрелого ученого или студента-филолога, а не на школьника. Мы, педагоги, все еще не добились в практике обучения желаемых результатов, а потому не следует останавливаться в поиске путей в обозначенном направлении. Также следует осознать, что современное клиповое мышление детей требует схематизированной работы даже в гуманитарных областях.

Предлагаем методику осмысления текста, включающую несколько этапов. Поэтапное осмысление произведения речи способствует структуризации аналитических процессов, организации процедур анализа и синтеза как интеллектуальных универсалий применительно к процессу интерпретации произведения речи. Подчеркнем: план хода работы не тождествен плану самой готовой работы как произведения письменной речи ученика. Осмысление прочитанного текста — это интеллектуальная деятельность, которая осуществляется в ходе подготовки сочинения. О конкретных средствах вербализации итогов этого процесса в настоящем материале речь не идет.

Этап первый — установление фактов. Часто ученик ошибочно трактует произведение, имея неверные фактуальные отправные точки. Поэтому сначала нужно ответить на вопросы: кто? где? когда? почему? Если в тексте содержится какая-либо информация фактического характера, необходимо ее извлечь: кто действующий персонаж (пол, возраст, социальный статус, профессия), что с ним происходит, где происходит действие (страна, местность, город / деревня, непосредственное место события), каков временной период, охваченный в тексте (эпоха, время года, время суток, период относительно жизни персонажа), каковы причины поступка, события (болезнь, нехватка денег, страх, любовь и т. д.).

На этом этапе речь еще не идет об интерпретации. Необходимо только внимательно прочитать текст [Антонова 2010], обращая внимание на все показатели фактических обстоятельств, помогающие создать «фактуальную сетку» произведения. Методика медленного осмысленного чтения предполагает работу с семантикой слов и фразеологизмов, соотношение тематически перекликающихся высказываний и, как следствие, выявление большего объема информации. Реализация приема медленного чтения может проходить в двух вариантах. 1. Учитель с детьми читают небольшой текст, останавливаясь на значимых словах и делая выводы по принципу: «А что из этого следует?». Этот путь внешне проще, но таит опасность утонуть в частных потенциально возможных семантических следствиях, возможно, не участвующих в формировании основного смысла. 2. Учитель задает детям вопросы, ответы на которые требуют внимания к деталям. Оба пути заставляют обращаться к тем текстовым фактам, которые помогут понять как минимум фактические обстоятельства, описанные в тексте: социальный статус героев, возраст, родственные отношения и другие, могущие

сыграть роль при определении концепции автора на дальнейших этапах осмысления текста.

Для отработки навыка осмысленного чтения желательно взять тексты, понимание которых искажается при невнимании к фактическим данным. Предлагаем обратить внимание, например, на стихотворение А. С. Пушкина «Ворон к ворону летит». Многочисленные исполнения романса, сопровождаемые видеорядом, которые можно найти в сети Интернет, демонстрируют непонимание создателями клипов содержания текста. Так же и ученики после первого, поверхностного, чтения говорят о верной жене, потерявшей любимого мужа на войне. Традиционные образы («богатырь лежит убитый», «а хозяйка ждет милого, неубитого, живого») провоцируют читателей поддаться стереотипам мышления. И только после внимательного прочтения и системы вопросов делается открытие: жена в сговоре с убийцей мужа. («Кем убит и отчего, знает сокол лишь его, да кобылка вороная, да хозяйка молодая»). Помочь детям отказаться от первоначальной версии помогает внимание к деталям, косвенно указывающим на реальные обстоятельства. Например, после беглого прочтения ученики утверждают, что богатырь погиб в бою. Однако внимание к каждому слову строки: «В чистом поле под ракитой Богатырь лежит убитый», — помогает понять, что богатырь убит не на поле брани, поскольку убит он один.

Полагаем, в старших классах можно обратить пристальное внимание на стихотворение А. С. Пушкина «Зимнее утро». Согласно сформированным с начальной школы стандартам прочтения, в этом произведении видят «гимн природе». Но мало кто видит ту реальную жизнь, которая стоит за хорошо знакомым текстом. Откуда ведется описание? Из комнаты («Веселым треском трещит затопленная печь», «посмотри в окно»). Кто рядом с рассказчиком? Первый ответ: «друг милый», притом многие даже не задумывались ранее, кто скрывается за этим словосочетанием. Называют друзей-товарищей (друг милый), няню. Формальное прочтение знакомого с детства стихотворения — отражение, к сожалению, психологической податливости чужому информационному влиянию, отсутствие навыка самостоятельного чтения и честной, объективной интерпретации фактов. Для удобства процитируем всю первую строфу:

*Мороз и солнце; день чудесный!
Еще ты дремлешь, друг прелестный —
Пора, красавица, проснись:
Открой сомкнуты негой взоры
Навстречу северной Авроры,
Звездою севера явись!*

Друг прелестный — естественно ли назвать так товарища-мужчину или старушку-няню? Друг прелестный дремлет рядом с повествователем. Притом «еще дремлет», то есть не случайно на минуту задремал здесь, а спал ранее. Слово «красавица» позволяет окончательно вычеркнуть варианты «товарищ» и «няня». Кто такая Аврора? Богиня утренней зари в римской мифологии, прекрасная женщина, изображаемая обычно полуобнаженной. И ей

навстречу явится другая звезда — «*звезда севера*». Это, без сомнения, женщина. Она проснулась, но пока не встала из постели: «*Открой сомкнуты негой взоры*» (Что такое нега?). Вчера она тоже была здесь: «*Вечор, ты помнишь...*». Очевидно, что между мужчиной и женщиной близкие отношения. Описание природы — это отражение внутреннего состояния лирического героя. Если не увидеть, где и с кем рядом герой в «Зимнем утре», все красоты природы не передадут жизненной философии, заложенной в стихотворении. Вечер / утро, вьюга / солнце, печальная / веселый — пронизывающая стихотворения антитеза, выраженная рядами антонимов, представляет жизнь переменчивой и непредсказуемой. Меняется природа: «поля пустые, леса, недавно столь густые», непостоянны эмоции человека: «*И ты печальная сидела — А нынче... погляди в окно...*». Рядом прелесть статичности: «*Приятно думать у лежанки*», — и очарование движения: «*А знаешь, не велеть ли в санки кобылку бурую запретить?*». И все-таки жизнь прекрасна: «*Друг милый, предадимся бегу нетерпеливого коня!*». Этой жизни, как бегу коня, нужно **предаваться** с радостью, наслаждаясь сегодняшним чудесным днем. Именно фактуальная основа текста без изъятия семантически значимых компонентов позволяет выйти на гедонистическое восприятие жизни автором, на отрицание самим его творчеством лицемерных запретов на земное осязаемое и зримое, хотя, возможно, и непостоянное, счастье. Счастье одного зимнего утра с затопленной в доме печью и зеленоющей за окном сквозь иней елью.

Нередко для установления фактуальной основы текста ученик должен обладать определенными фоновыми знаниями. Например, в сочинениях по рассказу В. Шаламова «Детские картинки» многие ученики говорили о жестокости фашизма, поскольку не знали, даже в общих чертах, тематического поля и места действия рассказов писателя из цикла «Колымские рассказы».

Итак, на первом этапе осмысления текста мы определяем фактические данные: кто? что? где? когда?

Этап второй — определение оценок автора: положительных, отрицательных, неоднозначных. Как автор относится к персонажам? К их поступкам? К явлениям, событиям действительности? На этом этапе ученики выполняют отбор текстового материала, выражающего авторское отношение к кому-чему-либо.

Легче всего выявляют лексику, коннотация которой практически совпадает с денотатом, поскольку номинативная сущность таких слов заключается в расположении характеристики на шкале хороший / плохой: *прекрасный, отличный, отвратительный, мерзкий, приемлемый*. Такие откровенные характеристики практикуются преимущественно в публицистике и не свойственны художественным текстам. Поэтому ищем не только очевидные, но и скрытые оценки, заложенные в коннотативной периферии лексем с неочечным денотатом.

Предлагаем для отработки описанного этапа поработать с текстами, в которых отношение автора к персонажам и событиям нужно извлекать из различных компонентов текста. Например, описание

«толстых» и «тонких» чиновников на балу у губернатора глазами Чичикова в «Мертвых душах» [Гоголь. Текст ЕГЭ (1) Вошедши в зал, Чичиков...].

Просим детей описать чиновников. Как, на ваш взгляд, автор относится к ним? Как вы определили авторскую оценку? Ученики видят противопоставление двух типов чиновников, но не сразу замечают равно ироничного отношения к ним автора, представленное читателю через призму взгляда сатирически изображенного героя. Некоторые ученики поддаются соблазну отождествить оценки автора и персонажа — Чичикова. Результатом отсутствия дифференциации этих двух значимых категорий становится неразличение учениками отношения автора и характеристик, которые дает главный герой поэмы: «тонкие» чиновники несерьезны, а вот «толстые» надежны и основательны. Конечно, Чичикову ближе вторые, поскольку они добились заметных результатов на ниве приобретения и приращения земных благ. Но если не заметить на настоящем этапе авторской иронии, то ученик так и не определит основной мысли представленного для анализа фрагмента: автор сатирически высмеивает низменность стремлений и примитивизм целей российских чиновников, с горькой усмешкой говорит о предсказуемости их карьер и типичности судеб.

Предлагаем обратиться к рассказу Чехова «Баран и барышня» в сокращении [Чехов. Текст ЕГЭ (1) На сытой, лоснящейся физиономии милостивого государя...].

После выяснения фактуальной структуры текста становится понятно: девушка пришла к «железнодорожному» чиновнику просить бесплатный билет для поездки к родителям из-за болезни матери. Ошиблась подъездом. Но другой «милостивый государь», к которому попала просительница, желая развеять скуку, задержал барышню довольно бестактной беседой о ее личной жизни и, скоротав время до поездки в театр, «раскрыл карты». Проблема посетительницы, усугубившаяся из-за потраченного времени, этого человека нисколько не волновала. На втором этапе ищем средства выражения оценочных установок автора. Средством выражения отношения автора к персонажам является не только название рассказа: «Баран и барышня» (Как эти слова характеризуют каждого персонажа?). Характеризующими, а следовательно, выражающими отношение автора к персонажам являются различные средства создания их образов. Так, дети выявляют признаки сатирического изображения чиновника: неграмотная речь (*небось, ежайте, скидайте, женишок*), контрастирующая со значимым социальным статусом, стилистически эклектичное описание (*физиономия милостивого государя, не хотелось ни думать, ни зевать*), физиологизм внешнего описания (*сытая, лоснящаяся физиономия*), а также собственно само поведение по отношению к просительнице (*Ну, а небось в Курске и амурчик есть, а? Амурашка... Женишок? Покраснели?*).

На фоне очевидной пошлости мужского образа «барышня» остается сначала на периферии внимания учеников. Ее жаль, поскольку ее использовали и оставили ни с чем. Однако наводящий вопрос об от-

ношении автора к героине помогает увидеть стилистическую окраску описывающих ее слов: (56) *Барышня робко потянулась за стаканом и, боясь чамкать, начала бесшумно глотать...* (61) *Барышня конфузливо ответила на оба вопроса*. В речи и поведении барышни отражается ее угодливое подбострастие, которое, конечно, можно объяснить, но которому сложно симпатизировать, поскольку его убогость не стал романизировать Чехов. Без этапа выявления оценок и отношения автора невозможно определение авторской позиции в ее полноте: уродливо не только чиновное равнодушие, но и поощряющее его подбострастие.

Итак, на втором этапе отвечаем на вопрос: как автор оценивает кого и что? какое отношение выражает к кому и чему-либо?

Этап третий — раскрытие подтекста через работу с ключевыми стилистическими приемами. Подтекст — явление парадигматики текста: в основе его распознания лежит способность человека к параллельному восприятию двух дистанцированных друг от друга, но семантически связанных между собой сообщений. Это следующий уровень сложности, требующий определенной подготовки. На этом этапе вскрываются антитезы, определяются значения метафор и смысл аллегорий. Продуктивно на данном этапе анализировать текст с одним из ярких и сильных текстовых приемов, принципиально влияющих на интерпретацию. Обратитесь, например, к тексту М. Пришвина [Пришвин. Текст ЕГЭ (1) *Всю жизнь слышал слово «душа»*].

Дети обычно сначала не понимают связи основного рассуждения с аллегорической частью. Считают даже, что это случайное соединение двух разных текстов. Рассмотрим аллегорию: каков смысл истории про плащ? Рассказчик купил плащ, который долгое время не был востребован, но самим фактом своего существования давал ощущение защищенности. Первая же проверка дождем показала несостоятельность как протекающего плаща, так и долго лелеянного чувства. Теперь наложим эту житейскую ситуацию на размышления автора о душе. Обратим внимание на то, что представления повествователя менялись: абзацы, описывающие этапы осмысления своего места в мире, начинаются с указания на временные параметры (*между тем, и еще прошло много времени, и еще совсем недавно я наконец-то понял*). Представление о душе вообще, о своей душе не было статичным, оно менялось. Притом, если в первом абзаце это школьное понимание, основанное на данных словарей и учебников, то затем оно эволюционирует, преодолевая этапы индивидуализма и подходя к пониманию простых истин. Каждый абзац, описывающий представление о душе на новом жизненном этапе, становится все короче. Итогом размышлений становится лаконичная формула: «душа — это и значит любовь». Но без наложения истории с плащом на текст основного размышления позицию автора не определить. Как же связаны две части? Между ними находится предложение, дающее ключ к интерпретации: (12) *А сколько всего мы храним недостойного среди сокровищ нашей души!* Проведите параллель между двумя

ситуациями: в обеих что-то оказалось нежизнеспособным. Неважно, плащ это или идеи. В мире духовном, как и в мире материальном, мы порой храним нечто, по словам Пришвина, «недостойное». И только время расставляет все по своим местам, проверяя надежность плащей и идей.

Ученик учится накладывать текст аллегории на содержание основного текста и извлекать новый смысл. Как видим, работа с аллегорией помогла процессу декодировки текстовой ткани. Раскрытие антитезы, парадоксов, метафор на этом этапе углубляет анализ.

Этап четвертый — обобщение. В частном референку предстоит научиться видеть типичное. Собственно, умение обобщать — это результат обучения по всем дисциплинам гуманитарного цикла. Например, рассмотрим текст по В. П. Аксенову [Аксенов. Текст ЕГЭ (1) *Мы учились с Ним в одном классе*].

История о ежедневном отстаивании мальчиком в голодное военное время своих булочек от посягательств хулиганов — это не повествование о необходимости сохранения частной собственности, а размышление о самоуважении, о защите своего достоинства в любых обстоятельствах.

На первом этапе работы ученики установили время действия, сущность происходящих событий. На втором этапе вскрыли отношение автора к событиям и персонажам. В настоящем тексте одно из средств трансляции авторской оценки — деноминация персонажа, обозначение его местоимением «Он» (с заглавной буквы) с целью деперсонализации. Повествование ведется от лица персонажа, выражающего авторский взгляд. На третьем этапе рассмотрены стилистические средства, требующие экспликации и позволяющие понять текст. Здесь это прежде всего череда антитез, противопоставляющих а) главного персонажа его врагам, б) его же тем, кто не сдается, а сопротивляется, в) состояние мальчика «до» и «после» принятого решения отстаивать свою самостоятельность. Значима также метафора, позволяющая включить ситуацию в контекст времени: *Вода струилась за ширмой, плескала, булькала, Гитлер захлёбывался в мыльной воде, тётя давила его своими узловатыми руками*. Все, как могли, воевали. Тетя приходила с работы поздно: *Всю ночь тётя стирала*. Ей было трудно, но она стирала, чтобы члены ее семьи ходили в чистом, сохраняя человеческое достоинство. И это тоже вклад в победу. Существенен также фрагмент, в котором мальчик проводит параллель между человеком и животными, что, наряду с другими факторами, подталкивает героя к принятию решения изменить жизнь.

Но, к сожалению, нередко дети, проделав путь раскрытия кодов, так и не делают шаг к обобщению, останавливаются на частном выводе по конкретной ситуации: «Мальчик изменил свою жизнь, решив защищать свое, не сдаваться». Проекция проблемы на частную судьбу в конкретных обстоятельствах передает неповторимую специфику авторского видения, что не исключает возможности и необходимости обобщения как универсальной мыслительной операции, навык использования которой формируется и на уроках русского языка. Подтолкнуть к

обобщению призваны вопросы, выводящие за границы заданных автором времени и пространства: А может такая ситуация сложиться в наше время? Сталкивались вы с подобными случаями? Можете применить к себе тот нравственный вывод, к которому пришел персонаж?

Этап пятый — формирование концепции, соотнесение всей извлеченной из текста информации с внеязыковой реальностью. В то же время это и вербализация итогов анализа, поскольку в филологии содержание может быть отражено только адекватной формой. Итогом всей череды устанавливаемых текстовых, гипертекстовых, интертекстуальных и вне-текстуальных связей становится определение позиции автора, осмысление выраженных морально-нравственных установок, а именно представлений о добре и зле, чести и бесчестье и других ценностях. Позиция автора содержит представление о закономерностях жизни, о взаимосвязях явлений, причинно-следственных взаимоотношениях. Для осуществления этой, самой сложной по сравнению со всеми предыдущими, задачи ученик должен соединить информацию, полученную в результате работы на всех предыдущих этапах, и наложить на общекультурный фон: учесть знаковую систему эпохи, законы художественного языка автора, направления, жанра.

Обратимся, например, к уже приведенным ранее текстам. Так, при анализе текста Гоголя о «тонких» и «толстых» чиновниках многие ученики затрудняются сформулировать позицию автора даже после прохождения всех этапов исследования текста. Видят противопоставление двух типажей, видят негативное отношение автора к ним, понимают авторские метафоры, осознают, что речь не об одном городе и не об одной ситуации, но затрудняются соединить все полученные аспекты и вербализовать выраженную Гоголем мысль — сожаление об отсутствии в среде чиновничества каких-либо иных стремлений, кроме стремления к собственному благополучию. Или, например, в тексте [Шаламов В. Т. Детские картинки. Текст ЕГЭ] ученики уже сделали обобщение: в частных судьбах увидели противопоставление свободного детства детству за колочей проволокой. Но без включения произведения в контекст творчества писателя, без затекстовых знаний об описываемых в рассказе реалиях жизни они не могут увидеть позицию автора в ее социально-историческом аспекте: государственная машина, действующая по принципу «цель оправдывает средства», становится чудовищной машиной по разрушению человеческих судеб, жертвами которой становятся невинные.

Не следует забывать, что не все тексты рациональны, в произведении может доминировать эмоциональное начало: выражение чувства любви, ненависти, горечи, состояния восторга, одиночества, апатии, душевного смятения и множество других. Выраженные в тексте чувства — тоже информация, но другого рода. Ее тоже нужно учиться и учить извлекать и передавать. Способность кодировать и декодировать в комплексе рациональную и эмотивную составляющие информации и «обеспечивает владение средством коммуникации» [Адаева 2015: 14].

Итак, предлагаем пятишаговую методику определения позиции автора как когнитивного процесса по декодировке информации: извлечение фактуальной информации с подключением фоновых знаний; определение авторских оценочных установок; раскрытие подтекста в результате анализа антитезы, аллегорий, метафор, парадоксов; обобщение; формирование концепции и формулирование идеи текста (позиции автора).

ЛИТЕРАТУРА

- Адаева О. Б., Иваненко Г. С. От целеполагания к условиям реализации: о концепции курса русского языка в школе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 10. — С. 14–20.
- Алефиренко Н. Ф. Смысл как лингвофилософский феномен // Вестник Томского государственного университета. Филология. — 2013. — № 1 (21). — С. 5–14.
- Аксенов В. П. Текст ЕГЭ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://neznaika.pro/check/ruswrite/9291.html> (дата обращения: 01.09.2018).
- Антонова Е. С. Обучение читательской деятельности. V–IX классы // Русская словесность. — 2010. — № 4. — С. 3–8.
- Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста: учебник; практикум. — 2-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2004. — 496 с.
- Выготский Л. С. Психология искусства. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 416 с.
- Гоголь Н. В. Мертвые души. Текст ЕГЭ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://reshak.ru/ege/rus/22.html> (дата обращения: 01.09.2018).
- Иваненко Г. С. Судебная лингвистическая экспертиза: специфика анализа художественного текста в аспекте законодательства об экстремизме // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2014. — Т. 20. — № 6. — С. 200–203.
- Лихачев Д. С. Очерки по философии художественного творчества. — СПб.: Блиц, 1999. — 160 с.
- Николина Н. А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 272 с.
- Огнева Е. А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. — 2-е изд. дополн. — М.: Эдитус, 2013. — 282 с.
- Пришвин М. М. Всю жизнь слышал слово душа. Текст ЕГЭ. Инфоурок [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infourok.ru/lingvostilisticheskiy-analiz-teksta-mmprishvina-o-dushe-1293070.html> (дата обращения: 01.09.2018).
- Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. — М.: Наука, 1985. — 335 с.
- ФГБНУ ФИПИ. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2018 году единого государственного экзамена по русскому языку [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.fipi.ru/about/news/proekty-kim-ege-i-oge-2018-goda>.
- Цутикова Е. В. Методика освоения содержания текста с учетом подтекста и двойного смысла // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. — 2010. — № 3 (88). — С. 223–228.
- Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по русскому языку [Электронный ресурс]. — Москва, 2017. — Режим доступа: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1535546943/russkiy_yazyk_2018.pdf.

Чехов А. П. Баран и барышня. Текст ЕГЭ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://reshak.ru/ege/rus/29.html> (дата обращения: 01.09.2018).

Шаламов В. Т. Детские картинки. Текст ЕГЭ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infopedia.su/5x4e64.html> (дата обращения: 26.10.2017).

Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. — М.: Знание, 1976. — 64 с.

REFERENCES

Adaeva O. B., Ivanenko G. S. Ot tselepolaganiya k usloviyam realizatsii: o kontseptsii kursa russkogo yazyka v shkole // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2015. — № 10. — S. 14–20.

Alefirenko N. F. Smysl kak lingvofilosofskiy fenomen // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. — 2013. — № 1 (21). — S. 5–14.

Aksenov V. P. Tekst EGE [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://neznaika.pro/check/rus-write/9291.html> (data obrashcheniya: 01.09.2018).

Antonova E. S. Obuchenie chitatel'skoy deyatel'nosti. V–IX klassy // Russkaya slovesnost'. — 2010. — № 4. — S. 3–8.

Babenko L. G., Kazarin Yu. V. Lingvisticheskiy analiz khudozhestvennogo teksta: uchebnik; praktikum. — 2-e izd. — M.: Flinta: Nauka, 2004. — 496 s.

Vygotskiy L. S. Psikhologiya iskusstva. — Rostov n/D.: Feniks, 1998. — 416 s.

Gogol' N. V. Mertyve dushi. Tekst EGE [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://reshak.ru/ege/rus/22.html> (data obrashcheniya: 01.09.2018).

Ivanenko G. S. Sudebnaya lingvisticheskaya ekspertiza: spetsifika analiza khudozhestvennogo teksta v aspekte zakonodatel'stva ob ekstremizme // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. — 2014. — T. 20. — № 6. — S. 200–203.

Likhachev D. S. Ocherki po filosofii khudozhestvennogo tvorchestva. — SPb.: Blits, 1999. — 160 s.

Nikolina N. A. Filologicheskiy analiz teksta: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. — 2-e izd., ispr. i dop. — M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2007. — 272 s.

Ogneva E. A. Kognitivnoe modelirovanie kontseptosfery khudozhestvennogo teksta. — 2-e izd. dopoln. — M.: Editus, 2013. — 282 s.

Prishvin. M. M. Vsyu zhizn' slyshal slovo dusha. Tekst EGE. Infourok [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://infourok.ru/lingvostilisticheskiy-analiz-teksta-mmprishvina-o-dushe-1293070.html> (data obrashcheniya: 01.09.2018).

Stepanov Yu. S. V trekhmernom prostranstve yazyka: semioticheskie problemy lingvistiki, filosofii, iskusstva. — M.: Nauka, 1985. — 335 s.

FGBNU FIPI. Spetsifikatsiya kontrol'nykh izmeritel'nykh materialov dlya provedeniya v 2018 godu edinogo gosudarstvennogo ekzamina po russkomu yazyku [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.fipi.ru/about/news/proekty-kim-ege-i-oge-2018-goda>.

Tsupikova E. V. Metodika osvoeniya sodержaniya teksta s uchetom podteksta i dvoynogo smysla // Omskiy nauchnyy vestnik. Seriya: Obshchestvo. Istoriya. Sovremennost'. — 2010. — № 3 (88). — S. 223–228.

Tsybul'ko I. P. Metodicheskie rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2017 goda po russkomu yazyku [Elektronnyy resurs]. — Moskva, 2017. — Rezhim dostupa: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1535546943/russkiy_yazyk_2018.pdf.

Chekhov A. P. Baran i baryshnya. Tekst EGE [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://reshak.ru/ege/rus/29.html> (data obrashcheniya: 01.09.2018).

Shalamov V. T. Detskie kartinki. Tekst EGE [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://infopedia.su/5x4e64.html> (data obrashcheniya: 26.10.2017).

El'konin D. B. Kak učit' detey chitat'. — M.: Znanie, 1976. — 64 s.

Информация об авторе

Галина Сергеевна Иваненко — доцент кафедры русского языка и методики обучения русскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск).

Адрес: 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, каф. рус. яз. и МОРЯ.

E-mail: gala.april@mail.ru.

About the author

Galina Sergeevna Ivanenko — Associate Professor of Russian Language and Methods of Teaching Russian, South Ural State University of Humanities and Education (Chelyabinsk).

ЧИТАТЕЛЬСКИЕ СТРАТЕГИИ В СФЕРЕ РУССКОЙ КЛАССИКИ И СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 821.161.1-31(Чехов А. П.)
ББК Ш33(2Рос=Рус)52-8,444

ГСНТИ 17.07.51

Код ВАК 10.01.01

А. В. Кубасов

Екатеринбург, Россия

Художественная рецепция И. С. Тургенева в прозе А. П. Чехова

Аннотация. В работе раскрываются литературные связи А. П. Чехова с И. С. Тургеневым и через него с другими писателями — Л. Н. Толстым и Б. М. Маркевичем. Стилизаторская природа таланта Чехова обусловила его напряженное диалогическое взаимодействие с современниками, что проявилось в форме преимущественно имплицитного интертекста. В отличие от постмодернистов, у Чехова он занимает слабую текстовую позицию. Редуцирование является одной из доминантных черт интертекстуальной поэтики и практики Чехова. В основе редукации лежит синекдоха, понимаемая как ключевой принцип художественного миромоделирования. Произведения писателя наполнены знаками чужих произведений. Чехов не принуждает читателя к поиску и интерпретации приглушенного интертекста, поэтому его произведения поликодовые. Формы освоения и переработки Чеховым чужого текста находятся в широком диапазоне: от элементарной метатезы до изощренных инверсий.

Тургенев дольше других писателей оставался предметом раздумий Чехова. Аллюзии на его произведения начинаются с юношеской пьесы и проходят через все творчество писателя. Объясняется это внимание тем, что техника письма Тургенева, его искусство иронизирования были близки Чехову. Вместе с тем весь творческий путь Чехова сопровождается то угасающим, то усиливающимся актом изживания им властной приверженности творчеству старшего современника. Это лежит в русле одной из важнейших проблем всей жизни и всего творчества Чехова — внутренней свободы человека.

Ключевые слова: художественная рецепция; интертексты; ирония; русская литература, русские писатели; литературное творчество; литературные связи.

A. V. Kubasov

Ekaterinburg, Russia

Artistic Reception by I. S. Turgenev in the Prose by A. P. Chekhov

Abstract. The work reveals the literary connections of A. P. Chekhov with I. S. Turgenev and through him, with other writers L. Tolstoy and B. M. Markevich. The stylistic nature of Chekhov's talent has led to his intense dialogical interaction with contemporaries, which manifested itself in the form of a predominantly implicit intertext. Unlike postmodernists, he has a weak textual position in Chekhov. Reduction is one of the dominant features of the intertextual poetics and practice of Chekhov. The basis of the reduction is the synecdoche, understood as the key principle of artistic world-modeling. The writer's works are filled with signs of other people's works. Chekhov does not force the reader to search and interpret a muted intertext, therefore his works are polycode. Forms of mastering and processing of someone else's text by Chekhov are in a wide range: from elementary metathesis to sophisticated inversions.

Turgenev longer than other writers remained the subject of Chekhov's artistic reflection. Allusions to his works begin with a youthful play and go through all the work. This is explained by the fact that Turgenev's writing technique and his art of irony were close to Chekhov. At the same time, Chekhov's entire creative way is accompanied by the now ebbing, then growing, act of overcoming his imperious commitment to the work of his older contemporary. This lies in the mainstream of one of the most important problems of Chekhov's work and his entire life — the inner freedom of man.

Keywords: artistic reception; intertexts; irony; Russian literature; Russian writers; literary creative activity, literary ties.

И. С. Тургенев издавна был в круге чтения Чехова. По свидетельству Михаила Чехова, в их семье произведениями классика «зачитывались взапой» [Чехов 1981: 87]. Проза Тургенева, а также его пьесы были хорошо известны Антону Павловичу и не могли не отразиться в его произведениях. Чехов может быть признан одним из самых глубоких и оригинальных художественных интерпретаторов тургеневских героев, тем и проблем, а также его поэтики. Следование за Тургеневым не имеет характера вторичности или тем более подражания, ведь в этом случае перед нами был бы просто эпигон. Точными представляются слова В. Б. Катаева, наметившего три варианта взаимодействия произведений Чехова с чужими текстами. По словам ученого, Чехов понимал, что «для объяснения явлений литературы часто необходима литературная же перспектива — будь то установление литературного генезиса, литературного контекста или типология литературных явлений» [Катаев 1989: 4].

Открытие тургеневского интертекста в прозе Чехова связано не просто с осмыслением литературной перспективы XIX века, установлением преемственности и связи Чехова с Тургеневым, но также и с самоопределением, саморефлексией автора «Вишневого сада». Отсылки к Тургеневу появляются уже в юношеской пьесе Чехова «Безотцовщина». Но полнее и глубже тургеневский интертекст проявился в прозе писателя, потому что там он мог тоньше и «технологически» разнообразнее преломлять чужие литературные интенции. К концу XIX века в прозе были разработаны формы и приемы, приспособленные в гораздо большей степени к передаче чужой речи (рассеянное разноречие, несобственно-прямая речь, свободный косвенный дискурс), чем в драматургии, где доминирует прямая речь героев.

При анализе тургеневского интертекста у Чехова внимание исследователей обычно привлекает рассказ «В ландо» (1883). Это оправдано тем, что в эпистолярной прозе писателя сохранилось прямое указание

на связь этого произведения с Тургеневым. Чехов сообщает Н. А. Лейкину, что начинает «работать по-зимнему» и добавляет: «Посылаю Вам “В ландо”, где дело идет о Тургеневе» (П I, 85). Письмо Лейкину написано 19 сентября 1883 года, Иван Сергеевич умер лишь месяцем раньше (22 августа). Поэтому «В ландо» можно признать своего рода художественным травестийным некрологом Чехова писателю и одновременно приговором читателю массовой литературы, ставящему модных современных беллетристов выше классика. Д. Рейфилд называет «эпитафией» Тургеневу другой рассказ Чехова — «Егерь» [Рейфилд 2005: 113]. Ирония жизни заключается в том, что обоим писателям выпадет судьба умереть за пределами России, их тела будут доставлены на родину поездом. Если рассматривать жизнь как текст, то отсылка к автору «Отцов и детей» будет завершающей точкой в самой судьбе Чехова.

Целый ряд рассказов Чехова содержит интертексты, связанные с Тургеневым. Они вносят достаточно существенные коррективы в смысл чеховских рассказов. Остановимся на некоторых из них.

В «Переполохе» (1886) ключом, открывающим связь рассказа с «Отцами и детьми», становится номинация одной из героинь. Фабульная основа этого рассказа — скандал в «благородном семействе»: Федосья Кушкина потеряла брошь и подозревает, что ее украли. Под подозрение попадают все слуги, в том числе и Машенька Павлецкая, «молоденькая, едва только кончившая курс институтка» (С IV, 331).

Тургеневский интертекст в рассказе раскрывается через осмысление номинации героини. Фамилия хозяйки дома, где служит Машенька, создана с помощью метатезы букв в фамилии тургеневской героини: *Кушкина* — *Кушкина*. Чехов использовал метатезу не только в процессе именовании своих героев. Так, в письме Е. М. Шавровой в марте 1892 года он писал: «Изменил я также и подпись, *переставив буквы* (курсив здесь и далее мой — А. К.), на случай если сотрудничество в “малой” прессе покажется Вам немножко мове» (П V, 35). Перестановка букв в фамилии героя или автора — прием, который можно условно назвать авторской речью из-под полумаски. Уместно вспомнить в данном случае замечание Ю. Н. Тынянова о «мелочности пародических средств». В качестве примера он приводит специфическое употребление Пушкиным одной буквы (ижцы) как знака М. Т. Каченовского [Тынянов 1977: 297].

Метатеза позволяет говорить о генезисе некоторых чеховских образов, в основе которых лежит инверсия. Авдотья Никитишна Кушкина характеризуется в «Отцах и детях» Ситниковым как «замечательная натура, *étancirée* в истинном смысле слова, передовая женщина» (С 7, 61). Литературная родственница Авдотьи Никитишны, Федосья Васильевна Кушкина, даже по прошествии четверти века сохранила связь со своей предшественницей. Героиня рассказа Чехова по-прежнему мнит себя «передовой женщиной», для которой не существует таких предрассудков, как личностное достоинство или презумпция невиновности человека. На вопрос Машеньки Павлецкой, почему в ее отсутствие в комнате проводился обыск, горничная отвечает: «Брошку,

говорю, украли... Барыня сама своими руками все обшарила. Даже швейцара Михайлу сами обыскивали. Чистый срам! Николай Сергеич только глядит да кудахчет, как курица. А вы, барышня, напрасно это дрожите. У вас ничего не нашли!» (С IV, 332).

Если в романе Тургенева Кушкина является второстепенным персонажем, то в рассказе Чехова она перемещается с периферии в центр повествования, а главный герой становится, наоборот, эпизодическим лицом. Он не без труда опознается в домашнем докторе Кушкиных. Это некто Мамиков, у которого отмечены лишь две способности: сладко улыбаться и говорить сладким голосом (С IV, 334). В новых условиях новые Базаровы утратили свою значимость и превратились в такую же прислугу богатых, как гувернантки и горничные.

В заметке «Среди милых москвичей» (1885) эксплицирован смысл, скрытый в «Переполохе». В «Формулярном списке петербургских дам» сказано: «Одни произошли от Коробочки, *другие от Кушкиной*, третьи вышли из пены Финского залива» (С XVIII, 59). Кушкина в составленном ряду такой же значимый тип, как и героиня Гоголя или мифологическая Венера, перенесенная с юга на суровые берега Балтики. В известном отклике Чехова на роман Тургенева отметим дважды употребленное слово «сделано»: «Болезнь Базарова *сделана* так сильно, что я ослабел, и было такое чувство, как будто я заразился от него. А конец Базарова? А старички? *А Кушкина?* Это чёрт знает как *сделано*. Просто гениально» (П V, 174). «Сделанность» в данном случае синонимична признанию мастерства писателя, блестящей техники его письма. То, что *сделано*, всегда в определенной степени технологично, тому можно научиться и, видоизменив, использовать для своих целей. Чехов изучал манеру письма Тургенева всю жизнь.

Некоторые герои из ранних рассказов Чехова предстают в качестве эскиза для будущих развернутых литературных портретов. Таков, например, Шмахин из рассказа «Безнадежный» (1885). Представляется, что Чехов еще раз обратится к этому персонажу, переработав и углубив его. И переработанный *Шмахин* превратится в *Шамохина*. В основу именованного героя «Ариадны» (1895) положена модифицированная фамилия героя раннего рассказа с использованием той же метатезы и эпентезы (вставка буквы «о»). Сходство фамилий двух героев дает определенные основания для компаративного анализа двух рассказов, а также для наблюдений над особенностями варьирования в них тургеневского интертекста.

Приведем финал рассказа «Безнадежный»: «Шмахин подошел к этажерке, заваленной книжным хламом. Тут были всевозможные судебные указатели, путеводители, растрепанный, но не обрезанный еще журнал “Садоводство”, поваренная книга, проповеди, старые журналы... Шмахин нерешительно потянул к себе номер “Современника” 1859 года и начал его перелистывать...

— “Дворянское гнездо”... Чье это? Ага! Тургенева! Читал... Помню... Забыл, в чем тут дело, стало быть, еще раз можно почитать... Тургенев отлично пишет... мда...

Шмахин разлегся на софе и стал читать... И его тоскующая душа нашла успокоение в великом писателе. Через десять минут в кабинет вошел на цыпочках Илюшка, подложил под голову *барина* подушку и снял с его груди раскрытую книгу...

Барин храпел...» (С III, 222).

Если попытаться передать соль рассказа «Безнадежный», то ее можно свести к известной посылке — «своя своих не познаша»: новый Лаврецкий не узнал себя в литературном предке. Заключительная фраза, вынесенная в отдельный абзац, с помощью повтора акцентирует слово «барин». Барские замашки героя были отмечены и ранее в поступках героя. Это тоже косвенная отсылка к «литературному отцу» Шмахина, а отчасти и к его автору.

Возникает вопрос: почему Шмахину автором дан в руки именно журнальный вариант романа? Случайность это или деталь, которая имеет художественное целеполагание? Чехов, с одной стороны, верен исторической правде: «Дворянское гнездо» в самом деле было опубликовано в первом номере «Современника» за 1859 год. Но ведь можно было дать герою для чтения и книжный вариант романа. Очевидно, в данном случае важно само указание на год издания журнала и его название. Они выступают как знаки эпохи, маркеры определенного этапа общественно-политической жизни России. Кроме того, 1859 год играет роль временной точки отсчета для литературной жизни Лаврецкого как типа (да и следующий за ним 1860, год рождения самого Чехова, тоже значим). Журнал выписывал, вероятно, отец Шмахина. Временной промежуток между первой публикацией «Дворянского гнезда» и рассказом Чехова — примерно четверть века, то есть срок, когда дети тургеневского Лаврецкого достигли возраста отцов. В рассказе, таким образом, проблема «отцов и детей» связывается уже не с типами соответствующего романа, а с типом из «Дворянского гнезда».

Элемент родства Шмахина с Лаврецким намечается в самом начале рассказа: «Председатель земской управы Егор Федорыч Шмахин стоял у окна и со злобой барабанил по стеклу пальцами» (С III, 219). Отчество героя можно интерпретировать как отсылку к герою романа Тургенева, которого звали Федор Иванович. Шмахин — вдовец, в какой-то момент он берет в руки семейный альбом и рассматривает старые фотографии в нем: «Перед его глазами замелькали сестрицы, полинявшие тетеньки, офицер с тонкой талией, бабушка в белом чепце, <...> он сам, *покойница-жена* с болонкой на руках... Взор его на минуту остановился на жене... приподнятые брови, удивленные глаза, тяжелый шиньон, *брошка на груди* — все это вызвало в нем воспоминания...

– Тьфу!» (С III, 220).

Какие именно воспоминания вызвала фотография жены у Шмахина? Автор недоговаривает, оставляя додумывать это читателю. Ясно одно: воспоминания неприятны герою, недаром он реагирует на них междометием с пейоративным значением. Лаврецкий, как известно, тоже был несчастен в личной жизни. Заглавие рассказа осознается в полной мере лишь после проявления тургеневского интертекста: новый Лаврецкий, как и прежний, — «безна-

дежный» тип личности, не способной на существенные изменения. Как был он некогда барин, так и остался им четверть века спустя — несчастным, бездеятельным и безвольным. Фотография покойницы-жены и выделенные в ее портрете детали не позволяют сказать о ней как о новой m-me Лаврецкой, скорее, она напоминает новую Кукшину. Отмеченная в ее костюме брошка на груди через год в рассказе «Переполах» станет предметом-символом, вокруг которого будет разворачиваться интрига, яснее станет и связь покойной жены Шмахина с второстепенной героиней тургеневского романа.

Через десять лет Чехов возвратится к старому рассказу, а точнее — к своему старому герою. Рассказ «Безнадежный» при публикации в «Будильнике» имел подзаголовок — «эскиз» (С III, 585). В «Ариадне» (1895) эскиз будет развернут в полномасштабное художественное полотно.

При анализе «Ариадны» важно учитывать форму повествования от I лица и структуру «рассказа в рассказе». Два рассказчика, первичный и вторичный, являются не только изображающими субъектами, но и изображаемыми, хотя и в разной степени. Первичный рассказчик анонимен на протяжении всего повествования. Второй рассказчик знает первого. Представляясь, он говорит о себе: «Иван Ильич Шамохин, московский помещик некоторым образом... *Вас же я хорошо знаю*» (С IX, 108). Знать собеседника Шамохин мог только опосредованно, вероятно, по каким-то его произведениям. Текст первичного рассказчика создает раму произведения, основное содержание текста вторичного героя-рассказчика — это своего рода развернутый монолог, имитирующий устную исповедь. Ассоциативный фон «Ариадны», по сравнению с «Безнадежным», отличается гораздо большей сложностью и изощренностью. Автор апеллирует не к одному произведению, а к целому ряду текстов разных писателей. Кроме того, содержание рассказа осложнено еще и элементами имплицитного диалога Чехова с близкими ему людьми.

Первая заявка на интертекст дана в портретной детали будущего вторичного рассказчика, на тот момент еще анонимного, незнакомого не только читателю, но и первичному рассказчику: «На палубе парохода, шедшего из Одессы в Севастополь, какой-то господин, *довольно красивый, с круглой бородкой*, подошел ко мне, чтобы закурить, и сказал...». Чуть позже появится вариация детали: «*Господин с круглою бородкой* сел рядом и продолжал» (С IX, 107). В портрете некоего господина выделена одна опознавательная деталь — «круглая бородка». Двойкий смысл имеет оговорка первичного рассказчика, что «лицо этого господина было уже знакомо» ему. Реально-бытовая мотивировка знакомства тут же указывается: «Накануне мы возвращались в одном поезде из-за границы, и в Волочиске я видел, как он...» (С IX, 107). Однако, помимо реально-бытового, в ситуации узнавания есть и подтекстный смысл, ведущий читателя не к житейской, а к литературной действительности.

В 1881 году Чехов опубликовал заметку «Опять о Саре Бернар». В ней, в частности, пред-

ставлен смысловой ряд, который складывается в мотивный комплекс, устойчивый у Чехова в течение длительного времени: «Вы мечтаете, и перед вашими глазами мелькают один за другим: Булонский лес, Елисейские поля, Трокадеро, длинноволосый Доде, Зола с своей круглой бородкой, наш И. С. Тургенев и наша “сердечная” т-те Лаврецькая, гуляющая, сорящая российскими червонцами семо и овамо» (С XVI, 14). Тургенев и его героиня помещены здесь во французский контекст, в «Ариадне» он смещен на итальянский. Герои «поехали было в Париж», но вернулись в Италию (С IX, 126). В отличие от облика Доде и Зола с идентифицирующей их приметой, внешность Тургенева в заметке лишена ее. Видимо, расчет был на то, что облик русского писателя достаточно известен читателю по его многочисленным портретам. На большинстве из них Тургенев, как и Зола, тоже с круглой бородкой (см., например, фотографию А. И. Денъера). Так что Шамохин с помощью этой детали обретает характер «писательской» внешности, как и герой из рассказа «Попрыгунья»: «...если бы он был писателем или художником, то сказали бы, что своей бородкой он напоминает Зола» (С VIII, 8). Литературность «Ариадны» замаскирована формой повествования. На уровне исходной гипотезы, вследствие сходства фамилии Шамохина с фамилией более раннего Шахина, можно заподозрить близость к типу Лаврецкого поклонника Ариадны Григорьевны, а ее саму — к той, что в заметке 1881 года охарактеризована как «т-те Лаврецькая».

В «Ариадне» всего лишь раз мелькнет фамилия Тургенева: Шамохин с издевкой будет говорить о том, что для Ариадны «Болеслав Маркевич лучше Тургенева» (С IX, 128). Литературная судьба Тургенева была отмечена вечным сравнением его с кем-то. В этом автор «Чайки» чувствовал с ним свою близость. Тема «Тургенев и ...» была одним из лейтмотивов в творчестве Чехова, начиная с самых ранних его произведений. В рассказе «В ландо» (1883) барон Дронкель дает свою оценку Тургенева: «Хорошо писал про любовь, но есть и лучше. Жан Ришпен, например. Что за прелесть! Вы читали его “Клейкую”? Другое дело!» (С II, 243).

Мнительный профессор Серебряков вспоминает Тургенева в связи со своей болезнью: «Говорят у Тургенева от подагры сделалась грудная жаба. Боюсь, как бы у меня не было» (С XIII, 75). В авторском кругозоре реплика героя пьесы имеет двойную мотивировку, так как в свое время доктор Чехов диагностировал грудную жабу как раз у «двойника» Тургенева. В августе 1884 года он писал из Воскресенска Лейкину о живущем рядом Болеславе Михайловиче: «Этот камер-юнкер болен грудной жабой и, вероятно, скоро даст материал для некролога» (П I, 124). Через год тому же Лейкину сообщается о планах на дачный сезон: «Буду жить в комнатах, в к<ото>рых прошлым летом жил Б. Маркевич. Тень его будет являться мне по ночам!» (П I, 149). Серебрякову по ночам, видимо, является тень Тургенева, это тоже своего рода метатеза, только не на уровне буквы, а на уровне образа. Фраза Серебрякова про Тургенева дает возможность показать, как драматические тона, идущие от героя, корректируются

скрытой авторской иронией, раскрывающейся в данном случае с помощью писем писателя. Ирония у Чехова зачастую основывается на выводимости ее из какого-то внешнего, по отношению к данному произведению, контекста или источника.

Как ни иронизировал Чехов над любителями сравнивать Тургенева с другими писателями, сам он то и дело использовал эту традицию, но у него тема «Тургенев и ...» в какой-то мере объективирована, отодвинута от его уст. Если чеховские персонажи соединяют Тургенева с Ришпеном или Маркевичем, то Чехов задает иной масштаб, сравнивая автора «Дворянского гнезда» с Толстым. Статус писателя устанавливается, прежде всего, по письмам Чехова. Для Чехова Тургенев как писатель сомасштабен с Толстым, поэтому они часто возникают у него в паре, при этом Толстой почти всегда занимает первую позицию, а Тургенев — вторую. Характеризуя «чистую публику», ездящую в вагонах III класса и любящую читать писателей уровня К. С. Баранцевича, Чехов замечает: «Для этой публики Толстой и Тургенев слишком роскошны, аристократичны, немножко чужды и неудобоваримы» (П V, 111). И еще одно сравнение: «Я читаю Тургенева. Прелесть, но куда жиже Толстого!», — сообщается в феврале 1893 года А. С. Суворину (П V, 171).

Тургеневский интертекст в «Ариадне» нельзя рассматривать в отрыве от других интертекстов, в частности, от толстовского. Они слиты воедино и вместе с организующим и преобразующим авторским началом составляют художественную целостность, разделяемую только в процессе анализа. Если «Ариадну» сравнить с картиной, то «холст» для своего рассказа Чехов взял не чистый, а уже записанный чужими «картинами», выступающими в роли «грунтовки» для его нового полотна.

Толстой и Тургенев — признанные мастера в постановке и разработке проблем любви, тогда как пара Толстой и Достоевский авторитетна в сфере художественного исследования таких философских проблем, как вера в Бога.

О «Чайке» Чехов писал, что в ней «пять пудов любви» (П VI, 85). Нечто подобное можно сказать и про «Ариадну», играющую по отношению к комедии роль рассказа-спутника, с той оговоркой, что все эти «пуды» ложатся здесь на одного героя, который ведет как бы «двойной рассказ»: о себе и от себя, один рассказ опирается на реальную почву; второй, воображаемый, — сочиняется им. Сложность в том, что текстуально эти рассказы слиты воедино. Не лишена оснований гипотеза В. Зубаревой, что Шамохин является «начинающим писателем, пытающимся “опробовать” свое сочинение на известном писателе» [Зубарева 2015: 163]. Тезис этот находит подкрепление в заявленном Шамохиным желании рассказать попутчику «свой последний роман» (С IX, 109). Чехов использует прием амфиболии, то есть игры двусмысленностью: «роман» в таком речевом оформлении допускает понимание слова не только в значении «любовная история», но и как литературный жанр. Обратим внимание на слово «последний». Вообще-то из содержания рассказа следует, что история взаимоотношений Ша-

мохина с Ариадной — первый любовный роман в его жизни. Так что все «остальные» романы, скрывающиеся за словом «последний», могут быть интерпретированы в литературном смысле, как некие реальные или только воображаемые опусы героя. В завершающей части повествовательной рамы двусмысленность слова закреплена первичным рассказчиком: «На другой день после этой встречи я выехал из Ялты, и чем кончился роман Шамохина, — мне неизвестно» (С IX, 132). Не сказано — «роман Шамохина с Ариадной», что придало бы однозначности слову «роман». М. Л. Семанова точно заметила, что в этом рассказе «финал — бесфинален» [Семанова 1980: 238]. Бесфинальность финала отражается как в незавершенности любовного романа героя, так и одновременно разворачивающегося с ним в рамках этого же текстового пространства имплицитного литературного романа (точнее — образа романа), собранного из осколков чужих произведений и дополненного Шамохиным своим опытом и фантазией. Более того, литературный роман Шамохина тоже двойится: один идет как бы непосредственно от героя-рассказчика, а другой — от передающего его «роман» вторичного рассказчика. Наконец, нельзя забывать и о биографическом авторе. На языке героев-нарраторов он повествует о своих романах с реальными женщинами. Все эти «романы-романы», текстуально совпадая, передают разные интенции, воспринимаются как тонально разнородные. Романы Шамохина во многом мелодраматичны и серьезны, для вменяемого автора эти же романы в большей или меньшей степени подсвечены иронией и объективированы им как получужие.

Обратим внимание на то, что в рассказе нет слов «писатель», «беллетрист» или «литератор». Однако есть фраза Шамохина: «Я того мнения, что каждая женщина может быть писательницей» (С IX, 117–118). Ариадна при знакомстве с первичным рассказчиком благодарит его за то, что тот доставляет ей «удовольствие <...> своими сочинениями» (С IX, 132). Отталкиваясь от этого словоупотребления, первичного рассказчика точнее всего назвать «сочинителем», как, впрочем, и вторичного рассказчика — Шамохина. В этом их отличие от биографического автора, который является подлинным писателем и сочинителем.

Фигурами двух сочинителей (реальным и потенциальным) задается глубинный литературный диалог, который находит подкрепление в «Чайке», в параллели Тригорина и Треплева, опытного беллетриста и начинающего. Соотносительность «Чайки» и «Ариадны» разнопланова, она отражает автоинтертекстуальность Чехова. В «Чайке» жизненные и литературные проблемы воплощены с помощью языка комедии, в «Ариадне» — с помощью повествования в форме Ich-Erzählung. Прототипы героев, которых находят для этих произведений, во многом совпадают [Полоцкая 1979: 97–123]. Рассказ «Ариадна» представляется нам попыткой Чехова досказать то, что осталось недосказанным в «Чайке». Формой маскировки связи двух текстов, помимо жанра, является характер квазиисповедального нарратива в рассказе. Прикрываясь системой рассказчиков, Чехов получил возможность сказать что-то

важное как бы прямо от себя, с помощью повествования, в котором парадоксально сочетаются Я с не-Я. В этом видится вытеснение писателем из своего сознания с помощью художественного акта пресловутых «пяти пудов любви». Не забывая о тургеневском интертексте, напомним, что и в «Чайке» есть рассуждения Тригорина о себе «на фоне Тургенева».

«Ариадна» — рассказ в такой же мере «толстовский», в какой и «тургеневский». «Крейцера соната» (1890) Толстого, которую Чехов читал внимательно и пристрасно, структурно изоморфна «Ариадне». Литературным субстратом для Ивана Ильича Шамохина являются герои произведений Тургенева и Толстого. Чехов художественно ассимилирует их, растворяя в своем рассказе. «Ариадна» при таком подходе должна рассматриваться как «реагирующий текст» [Бахтин 1986: 301], в котором сопоставлены и сплавлены взгляды разных писателей.

Возвратимся к фразе о литературных предпочтениях Ариадны, ставящей Маркевича выше Тургенева. В этом отношении она сходна с m-me Лаврецкой, у которой любимый писатель глубоко спрятан, так как расходится с установившимися в ее среде репутациями писателей: «Паншин навел разговор на литературу: оказалось, что она, так же, как и он, читала одни французские книжки: Жорж-Санд приводила ее в негодование, Бальзака она уважала, хоть он ее и утомлял, в Сю и Скрибе видела великих сердцеведцев, обожала Дюма и Февалья; в душе она им всем предпочитала Поль де Кока, но, разумеется, даже имени его не упомянула» (С 6, 132). Любимый салон Варвары Павловны был для Чехова символом авторитетной, светской массовой литературы. В заметке «Опять о Саре Бернар» читаем: «В лицах и костюмах этих легкомысленных французов вы узнаете Comédie Française с его первым и вторым рядами кресел, на которых восседает сплошной польдекоковский виконт» (С XVI, 14). Столичный парижский театр, как и «польдекоковских виконтов», двадцатилетний Чехов мог знать только по литературе. В контексте «Ариадны» Маркевич выступает как эрзац-вариант Тургенева, подобно тому, как в «Дворянском гнезде» бульварный Поль де Кок — это псевдозаместитель целого ряда более крупных литературных фигур.

Аллюзивный фонд рассказа Чехова чрезвычайно пестр и разнороден, что характеризует Шамохина-рассказчика как начитанного сочинителя. Исповедь его являет собой «попурри» на модные в то время литературные, научные, околонучные и публицистические темы.

Шамохин, при соотнесении его с литературными предшественниками и современниками, как бы примеряет на себя разные роли-маски. Одна из них — роль нового Лаврецкого, оказавшегося в сходной ситуации подчинения женщине-хищнице. Отдельные фрагменты рассказа как будто прямо окликают содержание романа Тургенева. В «Дворянском гнезде» Лаврецкий мечтает о духовном возрождении, обретении смысла жизни после знакомства с Лизой Калитиной. После приезда Варвары Павловны в Россию все его мечты рассыпаются в прах. «Чистые, грациозные образы, которые так

долго лелеяло мое воображение, подогреваемое любовью, мои планы, надежды, мои воспоминания, взгляды мои на любовь и женщину, — *все это теперь смеялось надо мной и показывало мне язык*» (С IX, 123). Как будто это цитата из романа, но она взята не из «Дворянского гнезда», а из рассказа Чехова. Чувства и переживания, выражаемые героем в данном случае, могут быть связаны как с Шамохиным, так и с Лаврецким (а вместе с ними и с толстовским Позднышевым). Суммирующий характер героя складывается из разных компонентов, вынесенных из разных текстов. Однако у Чехова не прямая стилизация Тургенева, а все-таки пародийная: завершающие фразу выделенные слова диссонируют по тональности с предшествующим контекстом, слегка окарикатуривают его. Размежевание тонов проходит по границе двойного пунктуационного знака. Такого рода фразы М. М. Бахтин называл «гибридными конструкциями» [Бахтин 1975: 118], в них реализуется двуглосие и связанная с ним тонкая ироничность. Другая особенность приведенной фразы заключается в том, что она только имитирует устную речь псевдоисповеди героя. Скорее, эта фраза может быть отнесена именно к «роману» Шамохина.

В одном из писем к А. С. Суворину Чехов заметил: «Женские отрицательные типы, где Тургенев слегка карикатурит (Кукшина) или шутит (описание балов), нарисованы замечательно и удались ему до такой степени, что, как говорится, комар носа не подточит» (П V, 174–175). Приведенная выше фраза из «Ариадны», начинающаяся со слов о «чистых грациозных образах» и заканчивающаяся снижающим пафос речевым жестом — сделана Чеховым а la Тургенев, в его вкусе. Здесь «слегка карикатурит» внимательный ученик классика. Так и кажется, что не только жизнь показывает Шамохину язык, но и скрытый венаходимый автор рассказа — своим читателям (не в последнюю очередь близким писателю читательницам).

Если Шамохин генетически связан с Лаврецким, то, по логике вещей, и Ариадна должна иметь родственную связь с Варварой Павловной. В ранней заметке о Саре Бернар Чехов наделил героиню Тургенева одним опознавательным знаком — она транжира, не знающая счета деньгам. Стесненный в деньгах Лубков жалуется Шамохину на свою любовницу: «Ариадна, точно ребенок, не хочет войти в положение и сорит деньгами, как герцогиня» (С IX, 122). В последней пьесе Чехова Раневская тоже сорит деньгами «сема и овамо», проявляя свой неизживаемый дворянский инфантилизм.

Данные в рассказе парой Тургенев и Маркевич могут быть уподоблены поставленным друг против друга зеркалам, в которых отражается анфилада все более мельчающих образов. Добавим, что Маркевич если и зеркало, то с известной кривизной. Если признать Маркевича за эрзац-Тургенева, то естественно ожидать каких-то сигналов или знаков произведений Болеслава Михайловича в рассказе. Для ассоциативного фона рассказа Чехова важна драма «Чад жизни» (1884), переделанная из романа «Перелом». Пьеса была хорошо знакома Чехову и недаром упомянута в «Чайке», что служит дополнительным ар-

гументом в пользу связи рассказа и комедии, а также художественной системности Чехова в целом. Пьеса Маркевича является смысловым узлом, в котором переплетаются разные житейские сюжеты. Пьеса предназначалась для бенефиса М. Г. Савиной, которая была связана с Тургеневым. Это первый круг лиц и сюжетов. Второй круг связан с Чеховым и близкими ему людьми. Здесь следует назвать театры М. В. Лентовского, и Ф. А. Корша, и Л. Б. Яворскую, которая играла главную женскую роль в постановке театра Корша. Чехов видел спектакль с Яворской, и для него поневоле должны были накладываться друг на друга симпатичная ему женщина и ее роль. Ариадна может рассматриваться в том числе и как творческая вариация Чеховым типа Ольги Ранцевой из «Чада жизни», контаминированного с типом Варвары Павловны Лаврецкой. Приведем пример из пьесы, где Ранцева предстает в роли прото-Ариадны. На свидании с Ашаниным она признается ему: «Ну да, я честолюбива... или как это назвать? Сколько я себя помню, с института, меня всегда влекло к верхам, мне все кругом меня мелко, мизерно казалось, все сияли впереди блеск, роскошь, блестящее положение... Это очень гадко — говорят добродетельные люди. Не спорю, может быть, — но что же делать, когда я такая и не могу быть другою? Мне все это нужно, без этого, как без воздуха, — мне жизнь не в жизнь... И я добьюсь всего, всего, я знаю, пока только у вас, у мужчин, искорки вот эти *(указывает пальцем на глаза)* будут прыгать в глазах, говоря со мною...» [Маркевич 1884: 46]. Прямая интенция в речи героини Маркевича в то же время косвенно выражает устремления и героини рассказа Чехова, а также Л. Б. Яворской. Автор «Ариадны» прозорливо угадал судьбу будущей княгини Бярятинской. В чужом произведении он увидел (в тексте) и услышал (со сцены) слова, которые соединились в его сознании с личностью конкретной женщины.

Подведем некоторые итоги. «Мелочность» и невыделенность интертекста у Чехова, кажущаяся слабой его текстовая позиция требуют отдельного рассмотрения. Редуцирование является одной из доминантных черт интертекстуальной поэтики и практики Чехова. В своих произведениях писатель зачастую оставляет лишь какой-то опознавательный знак чужого текста, причем очень редко в открытой форме. В основе редукиции лежит синекдоха, понимаемая не только как троп, но и как принцип художественного миромоделирования. Вариантами максимального редуцирования, очевидно, следует признать фамилию писателя (Маркевич и Тургенев в «Ариадне»), название произведения или ключевое слово из него («Клейкая» — «В ландо», «Nihil» — «Безотцовщина»), трансформу имени известного литературного персонажа (Кукшина / Кукшина — «Переполох») и т. д. Используя выражение М. М. Бахтина, можно сказать, что практически все произведения Чехова «пахнут контекстами» [Бахтин 1986: 302]. Читатель, уловивший «запах» чужого контекста, поставлен автором не перед необходимостью, но лишь перед потенциальной возможностью раздвинуть границы художественного мира произ-

ведения, подключив к нему чужие тексты на сходную тему, с героями-предшественниками, героями-предвестниками. Чехов не принуждает читателя к поиску и интерпретации приглушенного, засурдиненного им интертекста, делая тем самым свои произведения в смысловом отношении варибельными, поликодовыми. Свободный художник предоставляет свободу прочтения своих произведений и читателю.

Формы освоения и переработки Чеховым чужого текста находятся в широком диапазоне: от элементарной метатезы до изощренных инверсий (ср. с советом Авиловой — «сделайте <...> Дуню офицером, что ли...»), слияний чужих героев воедино в своем персонаже или, напротив, разделения чужого героя на несколько своих. Герой рассказа Чехова, отражаясь в зеркалах чужих произведений, обретал литературную и смысловую перспективу, приближался по своей художественной значимости к герою романа. Такое положение вещей декларировалась издавна: «В маленьком рассказе Чехов умел обрисовать те же характеры и дать эстетические наслаждения, как Тургенев и Гончаров в больших романах» [Одиссей (Мандельштам) 1910: 135], — замечал один из авторов чеховского юбилейного сборника. Интертекстуальное подключение ряда разновременных чужих героев к чеховскому персонажу не только создает объемный и в разных ракурсах освещенный тип, но и придает ему определенную архетипичность.

Тургенев дольше других писателей оставался предметом раздумий Чехова. В марте 1894 года он писал А. С. Суворину: «... для меня Толстой уже уплыл, его в душе моей нет, и он вышел из меня, сказав: се оставляю дом ваш пуст. Я свободен от постоя» (II V, 284). От «постоя» Тургенева Чехов так и не освободился, до конца жизни он оставался в его душе, о чем свидетельствуют поздние письма писателя (II X, 70, 194; XI, 184). Вплоть до своей прощальной комедии-завещания Чехов использует аллюзии на Тургенева. Причин этого несколько. Во-первых, Чехов не был лично знаком с писателем и, следовательно, не мог испытывать его непосредственного личностного влияния. Вторая причина заключается в том, что техника письма Тургенева, его искусство повествования и иронизирования были ближе Чехову, чем литературное мастерство Толстого, его художественная дидактичность. Сам масштаб творчества Тургенева казался Чехову соотносительным с его собственным. И последнее: если прибегнуть к языку психоанализа, то можно сказать, что в четвертьвековом литературном пути Чехова был то угасающий, то усиливающийся акт изживания им властной приверженности творчеству старшего современника. Это лежит в русле одной из важнейших проблем всей жизни и всего творчества Чехова — внутренней свободы человека.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. — М.: Художественная литература, 1975. — 810 с.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1986. — 445 с.

Зубарева В. Чехов в XXI веке: позиционный стиль и комедия нового типа. Статьи и эссе. — Charles Schlacks, Jr. Publisher Idylwild, CA, 2015. — 275 с.

Кубасов А. В. Особенности функционирования семейного словаря в рассказах А. П. Чехова // Язык художественной литературы: традиционные и современные методы исследования: сборник научных статей по материалам международной конференции памяти Н. А. Кожевниковой. — М.: Издат. центр «Азбуковник», 2016. — С. 204–213.

Маркевич Б. М. Чад жизни. Драма в пяти действиях. (Заимствована из романа «Перелом»). — СПб.: Тип. т-ва «Обществ. польза», 1884. — 121 с.

Одиссей (А. В. Мандельштам) А. П. Чехов // Чеховский юбилейный сборник. — М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1910. — С. 133–135.

Полоцкая Э. А. А. П. Чехов. Движение художественной мысли. — М.: Советский писатель, 1979. — 240 с.

Рейфилд Д. Жизнь Антона Чехова / пер. с англ. О. Макаровой. — М.: Издательство Независимая Газета, 2005. — 857 с.

Семанова М. Л. «Крейцера соната» Л. Н. Толстого и «Ариадна» А. П. Чехова // Чехов и Лев Толстой. — М.: Наука, 1980. — С. 225–253.

Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. — М.: Наука, 1978–2014. Ссылки на это издание даются в тексте с указанием тома и страницы. Серия сочинений обозначена С.

Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. — М.: Наука, 1977. — 575 с.

Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. — М.: Наука, 1974–1983. Ссылки на это издание даются в тексте с указанием тома и страницы. Серия сочинений обозначена С, писем — П.

Чехов М. П. Вокруг Чехова. Чехова Е. М. Воспоминания. — М.: Художественная литература, 1981. — 335 с.

REFERENCES

Bakhtin M. M. Voprosy literatury i estetiki. — M.: Khudozhestvennaya literatura, 1975. — 810 s.

Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. — M.: Iskusstvo, 1986. — 445 s.

Zubareva V. Chekhov v XXI veke: pozitsionny stil' i komediya novogo tipa. Stat'i i esse. — Charles Schlacks, Jr. Publisher Idylwild, CA, 2015. — 275 s.

Kubasov A. V. Osobennosti funktsionirovaniya semejnogo slovary v rasskazakh A. P. Chekhova // Yazyk khudozhestvennoy literatury: traditsionnye i sovremennye metody issledovaniya: sbornik nauchnykh statey po materialam mezhdunarodnoy konferentsii pamyati N. A. Kozhevnikovoy. — M.: Izdat. tsentr «Azbukovnik», 2016. — S. 204–213.

Markevich B. M. Chad zhizni. Drama v pyati deystviyakh. (Zaimstvovana iz romana «Perelom»). — SPb.: Tip. t-va «Obshchestv. pol'za», 1884. — 121 s.

Odyssey (A. V. Mandel'shtam) A. P. Chekhov // Chekhovskiy yubileynyy sbornik. — M.: Tip. t-va I.D. Sytina, 1910. — S. 133–135.

Polotskaya E. A. A. P. Chekhov. Dvizhenie khudozhestvennoy mysl'i. — M.: Sovetskiy pisatel', 1979. — 240 s.

Reyfield D. Zhizn' Antona Chekhova / per. s angl. O. Makarovoy. — M.: Izdatel'stvo Nezavisimaya Gazeta, 2005. — 857 s.

Semanova M. L. «Kreytserova sonata» L. N. Tolstogo i «Ariadna» A. P. Chekhova // Chekhov i Lev Tolstoy. — M.: Nauka, 1980. — S. 225–253.

Turgenev I. S. Polnoe sobranie sochineniy i pisem: v 30 t. — M.: Nauka, 1978–2014. Ssylki na eto izdanie dayutsya v tekste s ukazaniem toma i stranitsy. Seriya sochineniy oboznachena S.

Tynyanov Yu. N. Poetika. Istoriya literatury. Kino. — M.: Nauka, 1977. — 575 s.

Chekhov A. P. Polnoe sobranie sochineniy i pisem: v 30 t. — M.: Nauka, 1974-1983. Ssylki na eto izdanie dayutsya v tekste s ukazaniem toma i stranitsy. Seriya sochineniy oboznachena S, pisem — P.

Chekhov M. P. Vokrug Chekhova. Chekhova E. M. Vospominaniya. — M.: Khudozhestvennaya literatura, 1981. — 335 s.

Информация об авторе

Александр Васильевич Кубасов — доктор филологический наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

Адрес: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: kbas2002@mail.ru.

About the author

Alexander Vasilyevich Kubasov — Doctor of Philology, Professor; Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

УДК 821.161.1-1(Заболоцкий Н.)
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)6-8,445

ГСНТИ 17.07.29

Код ВАК 10.01.08

Т. Н. Маркова
Челябинск, Россия

«Кавер-версии» стихотворения Н. Заболоцкого «Некрасивая девочка» как способ диалога с советской культурой

Аннотация. Предметом статьи является творческая рецепция советской поэтической классики, приобретающая формы напряженного, остро полемического диалога с советской культурой в целом. В статье предлагается анализ творческого эксперимента, осуществленного в рамках поэтической программы фестиваля современного искусства «Дебаркадер» (Челябинск 2017). В проекте приняли участие 32 поэта, приславшие авторские креативные рецепции стихотворения Николая Заболоцкого «Некрасивая девочка». «Кавер-версии» перевели проект из игровой плоскости в область серьезной филологической рефлексии, в центре которой оказался многообразный опыт взаимодействия с укорененным в культуре текстом, его влияние на личный житейский и поэтический опыт наших современников, его творческое переосмысление. Сюжет стихотворения Заболоцкого, его нравственно-эстетический посыл и сам автор воспринимаются поэтами XXI века как воплощение отвергнутой ими советской идеологии, этики и эстетики, культуры и литературы.

Поэт Данила Давыдов демонстрирует отторжение от дидактизма и двумерности советской эпохи и дистанцируется от прошлого с чувством превосходства человека нового тысячелетия, нового исторического знания. Кавер-версия Александра Гаврилова «Камень» разворачивается в картину, включенную в историко-литературный контекст. Беспощадному осуждению подвергается конформизм деятелей советской культуры.

Женские стихи проекта в большинстве демонстрируют индивидуальные варианты воплощения подросткового комплекса гадкого утенка — некрасивой девочки, осложненные деталями жестокого исторического опыта поколения 1980-90-х годов.

Вновь создаваемые кавер-тексты, переосмысливая исходные, содержащиеся в нем концепты и «шум времени» в свете собственного опыта и личной аксиологии, неизбежно оказываются в пространстве культурного диалога / полилога, в котором и обретают свое место, собственную ценность.

Ключевые слова: кавер-версии; советская культура; русская поэзия; русские поэты; поэтическое творчество; фестивали.

T. N. Markova
Chelyabinsk, Russia

Cover Versions of N. Zabolotsky's Poem «Ugly Girl» as Dialogue with Soviet Culture

Abstract. The article focuses on the creative reception of works of Soviet poetic classics, which takes on the forms of intense and highly polemical dialogue with the Soviet culture as a whole. The article offers an analysis of a creative experiment carried out within the framework of the poetry program of the festival of contemporary art «Debarkader» (Chelyabinsk, 2017). 32 poets took part in the project. They sent authored creative receptions of Nikolai Zabolotsky's poem «Ugly Girl». The cover versions translated the project from the plane of game into the field of serious philological reflection, in the center of which there was a diverse experience of interaction with the text rooted in culture, its influence on the personal everyday and poetic experience of our contemporaries, and its creative understanding. The plot of Zabolotsky's poem, its moral and aesthetic message and the author himself are perceived by the poets of the 21st century as the embodiment of the rejected Soviet ideology, ethics and aesthetics, culture and literature.

The poet Danila Davydov demonstrates the rejection of didacticism and the two-dimensionality of the Soviet era and distances himself from the past with the sense of superiority of man of the new millennium, new historical knowledge. The cover version of Alexander Gavrilov «The Stone» unfolds itself into a picture included in the historical-literary context. The conformism of the figures of Soviet culture is ruthlessly condemned.

Female project verses, in the majority, demonstrate individual versions of the teenage complex of the ugly duckling — an ugly girl; these versions are complicated by details of the brutal historical experience of the generation of the 1980s and 90s.

The newly created cover texts, rethinking the original concepts and the «noise of time» in the light of their own experience and personal axiology, inevitably find themselves in the space of a cultural dialogue/polylogue, in which they find their place, and acquire their own value.

Keywords: cover versions; soviet culture; Russian poetry; Russian poets; poetic creative activity; festivals.

Предметом статьи является творческая рецепция советской поэтической классики, приобретающая формы напряженного, остро полемического диалога с советской культурой в целом. «Кавер-версия»¹ — это игровой фестиваль проект, главное событие поэтической программы фестиваля современного искусства «Дебаркадер», проходившего в Челябинске осенью 2017 года².

¹ Английское «cover» означает «покрытие», так принято называть произведение, получившее новую интерпретацию в исполнении / прочтении другого музыканта / поэта [Маниченко [http](http://)].

² См.: Нарратив & дискурс. URL: <http://wap.intertraditionale.forum24.ru> (дата обращения: 13.01.2018).

Приглашая к участию в проекте, автор идеи Александр Маниченко предложил поэтам написать свою версию известного стихотворения Николая Заболоцкого «Некрасивая девочка» (1955). «Пересказ своими словами» по образцу *Silentium* Тютчева и *Mandelstam* или *Exegi monumentum* Горация — Державина — Пушкина, по его мнению, позволит увидеть, как тексты взаимодействуют сегодня: «чем рождаются, а что добавляет оригинальности и ценности; как зародыш сюжета, содержащийся в исходнике, становится полноценной историей, какими деталями и смыслами обрастает, а что, наоборот, утрачивает» [Маниченко [http](http://)].

«Некрасивая девочка» Заболоцкого была взята в качестве отправной точки эксперимента по ряду причин. Во-первых, это хрестоматийно известный

текст, который читали практически все (и, как оказалось, у всех участников проекта к нему очень личное, весьма неоднозначное отношение). Внутренний сюжет стихотворения предоставляет возможность его деконструкции¹. И наконец, исторический опыт новых поколений, учитывая полувековую временную дистанцию, с неизбежностью должен отразиться на восприятии и интерпретации произведения.

Присланные в электронном виде почти три десятка кавер-версий из Москвы, Екатеринбургa и Челябинска были переданы ученым специалистам с предложением проанализировать получившийся корпус текстов². Так проект из игровой плоскости перешел в область серьезной филологической рефлексии, в центре которой оказались многообразные формы авторской креативной рецепции известного стихотворения.

В последние годы в академической науке сформировался новый взгляд на позднее творчество Заболоцкого. Назовем работы И. Е. Лощилова [Лощилов 2008; Лощилов 2014], в частности статью в «Русской речи», содержащую гипотезу о намеренном «переписывании» Заболоцким некогда популярного, но основательно забытого к середине 1950-х годов стихотворения С. Я. Надсона «Дурнушка» (1883) [Лощилов 2008].

Развивая герменевтический подход, другой исследователь в свою очередь указывает на программное стихотворение Е. А. Баратынского «Не ослеплен я музою моей...» (1829). В статье А. В. Саломатина читаем: «Юноши, не желающие бежать за музой влюбленно толпою, трансформируются в мальчишек на велосипедах, игнорирующих охваченную счастьем бытия дурнушку; неумение прельщаться изысканным убором оборачивается худой рубашонкой, заправленной в трусы, и рассыпанными рыжеватыми колечками кудрей...» [Саломатин 2014: 111–112].

Эти отдаленные контексты, по мнению ученых, «свидетельствуют о развитии и усложнении приемов тайнописи, присутствующих как в ранних, так и в поздних стихах Заболоцкого» [Лощилов 2014: 80]. Поэт продолжает начатые в «Столбцах» стилистические эксперименты, которые в поздний период приобретают характер сознательной ориентации на дидактическую поэзию и откровенную графоманию: «Мнимая простота и гладкость поздних текстов — результат не “перевоспитания” автора, а усложнения индивидуальной поэтики, отказа от броской демонстративности приема, но не от самого приема» [Саломатин 2014: 106–107].

Однако вернемся к вопросу о творческом переосмыслении прочно укорененного в культуре текста и его влияния на поэтический опыт наших современников. Солидаризируясь с И. Н. Сухих, подчеркнем, что в эпоху постмодернизма классическое произведение нередко становится «безличным фрагментом интертекста, с которым можно лишь

играть, цитировать его, не ставя вопроса ни о правде, ни об истине» [Сухих 2013: 588].

Сюжет стихотворения Н. Заболоцкого, его нравственно-эстетический посыл, да и сама личность автора зачастую воспринимаются современными поэтами как воплощение отвергнутой ими советской идеологии, этики и эстетики, культуры и литературы. Впрочем, в этом отторжении отчетливо проявляются — в разных тональностях и с разной степенью экспрессии — индивидуально-авторские стилистические эксперименты.

Из представленных в проекте текстов выделим наиболее репрезентативные — симметрично три мужских и три женских (гендерные отличия проявились в кавер-версиях достаточно отчетливо).

Данила Давыдов ведет отстраненно-философское, подчеркнуто интеллектуальное рассуждение — «По мотивам “Некрасивой девочки”»:

*в некоем мире считается что
мир спасет красота, и каждый ее понимает
разными способами. мы, если что
плохо относимся к тем, кто играет
в игры по принципу «внешнее — внутреннее»,
в принцип уверовал, будто бы есть
нечто свое. рекомендуем прочесть
ряд сочинений, написанных на заре
нашего с вами мироустройства,
скажем, стихотворение эн
заболоцкого, где внешний образ
ставится под вопрос,
важным оказывается ноумен,
некий неуловимый огонь без свойств,
преображающий будто бы нас.
<...>
нет диалектики в бинаризме,
но это понимаем лишь мы, нейросеть,
на предыдущих этапах жизни
сходные вопросы могли в воздухе лишь висеть.
впрочем, должное отдадим сочинителю древних времен:
его мозг был правильно воспален³*

Обращает внимание сознательный отказ автора от заглавных букв в начале строк, в начале предложения и даже в имени собственном, при этом безупречно расставлены все знаки препинания. Строки и строфы в стихе разного объема, то есть мы имеем дело с неклассическим — интонационно-фразовым стихом.

В содержательном плане Давыдов демонстративно подчеркивает полное отторжение от дидактизма и двумерности советской эпохи («нет диалектики в бинаризме»), и, отдавая должное «сочинителю древних времен», дистанцируется от прошлого с чувством превосходства человека нового тысячелетия («мы, нейросеть»), нового исторического знания: «на предыдущих этапах жизни сходные вопросы могли в воздухе лишь висеть».

Сергей Ивкин, «поэт силлабо-тонической школы», по определению Е. Степанова, «поэт постреволюционного катарсиса» [Антология СУП 2011: 312], напротив, стремится передать читателю свое восхищение поэзией классиков и современников. Он

¹ Заметим, выступлению поэтов на фестивале предшествовала теоретическая дискуссия «Как нам деконструировать / реконструировать нарратив?»

² Тексты находятся в личном архиве автора статьи. Публикация готовится А. Гавриловым.

³ Здесь и далее цит. по текстам из личного архива автора статьи.

не скрывает тоски по утерянному классическому Заболоцкому, по почти забытой, но не отвергнутой традиции.

В его кавер-версии проблема красоты внешней и внутренней предстает не только в духовном, но и в психофизиологическом аспекте, когда достаточно звучания речи, касания руки — и жалость превращается в острое желание. Поэта волнует иррациональная природа любви-жалости, любви-страсти:

*Быть может, внешность — это только клеть?
А у души есть грациозность лани?
Что жжет тебя? Желание жалеть?
Иль жалость, пробудившая желанье?*

Кавер-версия Александра Гаврилова «Камень» разворачивается в «трехмерную» картину, включенную в объемный историко-литературный контекст. Широко известные строчки стихов Николая Заболоцкого, предьявляемые как лозунговые клише, перелбиваются фрагментами из «Истории моего заключения», скандальными фактами биографии английского классика Джерома Сэлинджера о его связи с Джойс Мейнард, девочкой с обложки New York Times Magazine (Ему пятьдесят три, ей восемнадцать). Самый текст первоисточника Гаврилов буквально расчленяет на элементы, препарируя их демонстративно рационально:

*Девочка, похожая на лягушку.
Чем — непонятно.
Два велосипеда.
Почему два?
Обнаженная цепочка банальностей:
Пламень чистый.
Сердце не игрушка.
Боль один переболит.
Худая рубашонка.
<...>
Бедная дурнушка
Богатая дурнушка
Дурнушка среднего достатка
Достаточная дурнушка*

В этой кавер-версии очевидна тенденция к устному, т. н. «живому» стиху, отсюда перемежающаяся стихотворная и прозаическая речь со множеством просторечных и бранных слов.

Обструкция, которой подвергается в этом стихотворении Заболоцкий, объясняется, как нам это представляется, тем, что поэт-авангардист, автор «Торжества земледелия», друг Хармса, поклонник Брейгеля, сломленный тюрьмой, становится хрестоматийным советским поэтом, «любимым юношеством и крестьянством».

*Сложных стихов не писал.
Боялся обвинят в формализме.
Про душу стихов не писал
Боялся — в идеализме*

Там, где ученые филологи усматривают проявления «глубинной эволюции метода» Заболоцкого [Лощилов 2014: 75], поэт и критик А. Гаврилов видит основания для вынесения беспощадного приговора конформизму деятелей советской культуры,

капитулировавших перед унификацией: *Вышли литературы худые и пожрали всех литератур*. По его утверждению, в конце жизни поэт, воспевавший красоту души, «удивительно напоминал обрюзгшую жабу в круглых очках. Или сосуд скудельный».

Женские стихи проекта «Кавер-версия» в большинстве демонстрируют индивидуальные варианты воплощения подросткового комплекса гадкого утенка — некрасивой девочкой, осложненные, однако, деталями жестокого исторического опыта поколения 1980–90-х годов. Они впускают свой актуальный житейский опыт в поэтический текст.

Так, у Янины Вишневецкой читаем: «Я была настоящей уродливой, отталкивающей, чудовищной девочкой», «безобразная, неприглядная, отвергательная». Но именно эта некрасивость обернулась спасением, потому что красивые попали в жернова индустрии / рынка Красоты, а потом — в бьюти-зак, за решетку или того хуже. Красота в очередной раз никого не спасла.

Личностный опыт выстраивает собственную картину жизни, и строит ее не только из событий, но из надвременных, надсобытийных категорий — образов, понятий. Индивидуальное сознание формирует свой словарь, свой тезаурус, который охватывает содержание жизни в объеме памятного именно ему бытия.

Автобиографическая рефлексия Оксаны Васякиной (я была тучная и некрасивая девушка 17-ти лет) содержит личную историю непоступления в театральные институты, в частности из-за забытых строчек стихотворения Заболоцкого:

*и я шла и повторяла «но что есть красота»
и видела как в акации старый извращенец мастурбирует с закрытыми глазами
я проходила мимо морга
и повторяла «младенческая грация»
и чувствовала как вьет из решетчатых окон трупным запахом*

Для описания мира, ставшего объектом преступления и поругания, не подходят слова классической поэзии, ими невозможно говорить о травмах сегодняшнего дня. Поэтому детализация маргинального быта в этом стихотворении достигает предельной концентрации: трупный запах морга, мастурбирующий извращенец и т. п. Автор ведет игру на понижение до полной дискредитации, делая в итоге эпатазирующее заявление: «считаю, что стихотворение заболоцкого со всеми его замашками на рассуждение о красоте на самом деле педофильское стихотворение». Но каким бы «низкоэстетичным» ни было произведение, оно заслуживает научного осмысления, т. к. демонстрирует модификации и вариативность классического в пределах вновь создаваемого текста.

Глубоко трагичной нам представляется кавер-версия Натальи Санниковой. С одной стороны, здесь как бы уже знакомое изживание подросткового комплекса и поколенческого опыта. Но читаемся:

*некрасивыми девочками не рождаются,
ими становятся — благодаря родителям
и первой учительнице,
и второй учительнице,*

*и хихикающим одноклассникам,
и скрипичному футляру,
и зеленой записной книжке,
которую нельзя никому показывать.*

Наталья Санникова, по справедливому замечанию Е. Сидорова, «демонстрирует безусловную глубоко индивидуальную интонацию, которая в сочетании с умным, по-настоящему филологическим взглядом автора на собственные стихи дает возможность говорить об оригинальной поэтике» [Сидоров 2003]. Ее рефлексия — «бесконечно длинная», «безнадежно долгая». Плотность ее текста, как пишет М. Загидуллина, представляет собой «пристанище» щемящей боли — какого-то неизбывного и непокидаемого вчера» [Антология СУП 2011: 339].

*некрасивые девочки девяностых
родились в то самое время,
когда некрасивые девочки семидесятых
просыпались от голода
или звуков ночной перестрелки,
плакали в очереди на молочную кухню,
читали «лолиту» и кастанеду,
хоронили отцов и братьев*

Это фантомные боли прошлого, понимание вступую потраченного времени и усилий. И все же ее взгляд — это взгляд женщины-возлюбленной, женщины-матери, поэтому принципиально важным в этой версии нам видится появление архетипа Богородицы:

*мне верить хочется, что я была красивой,
когда родила сына — вот эта история
про сосуд, в котором мерцает
невыразимая новая жизнь.*

Стихотворение Н. Санниковой исполнено материнской тревоги и одновременно сознания мучительного бессилия «сделать мир лучше и безопаснее для наших детей».

Таким образом, можно подытожить: вопрос традиции и новаторства эксплицируется на современном этапе в обращениях чаще к деконструкции, чем сотворчеству, к трансформациям, чем к восприятию творческих приемов и стратегий, наработанных и проверенных предшественниками.

Интертекстуальные элементы служат деконструкции претекста, но одновременно сигнализируют о рождении нового синтеза морально-этических, гносеологических установок хрестоматийного произведения и актуальной картины действительности.

Вновь создаваемые кавер-тексты, переосмысливая исходный, переоценивая содержащиеся в нем концепты и «шум времени» в свете собственного опыта и личной аксиологии, неизбежно оказываются

ся в пространстве диалога / полилога, и в нем обретают свое место.

ЛИТЕРАТУРА

Загидуллина М. О стихах Н. Санниковой // Современная уральская поэзия 2004–2011 гг. — Челябинск: Изд. дом «Десять тысяч слов», 2011. — С. 339.

Маниченко А. Проект «Кавер-версия» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.chelmuseum.ru/news/programma-iii-festivalya-debarkader> (дата обращения: 13.01.2018).

Лоцилов И. Е. «Некрасивая девочка» Н. А. Заболоцкого: функция лексической цитаты // Русский язык в школе. — 2008. — № 3. — С. 46–51.

Лоцилов И. Е. Стихотворение Николая Заболоцкого «Портрет»: тексты и контексты // Филологический класс. — 2014. — № 3 (37). — С. 74–81.

Саломатин А. В. Выражение поэтического кредо в стихах позднего Н. Заболоцкого // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. — 2014. — Т. 156. — Кн. 2. — С. 106–114.

Сидоров Е. «Да просто жить...» (Рецензия на книгу Н. Санниковой «Интермеццо. Стихи») [Электронный ресурс] // Урал. — 2003. — № 9. — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/ural/2003/9/sidor.html/> (дата обращения: 30.05.2018).

Степанов Е. О стихах С. Ивкина // Современная уральская поэзия 2004–2011 гг. — Челябинск: Издат. дом «Десять тысяч слов», 2011. — С. 312.

Сухих И. Н. Русская литература для всех. Классное чтение! (от Блока до Бродского). — СПб.: Изд. шоуппа «Лениздат», «Команда А», 2013. — 736 с.

REFERENCES

Zagidullina M. O stikhakh N. Sannikovoy // Sovremennaya ural'skaya poeziya 2004–2011 gg. — Chelyabinsk: Izd. dom «Desyat' tysyach slov», 2011. — S. 339.

Manichenko A. Proekt «Kaver-versiya» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.chelmuseum.ru/news/programma-iii-festivalya-debarkader> (data obrashcheniya: 13.01.2018).

Loshchilov I. E. «Nekrasivaya devochka» N. A. Zabolotskogo: funktsiya leksicheskoy tsiaty // Russkiy yazyk v shkole. — 2008. — № 3. — S. 46–51.

Loshchilov I. E. Stikhotvorenije Nikolaya Zabolotskogo «Portret»: teksty i konteksty // Filologicheskij klass. — 2014. — № 3 (37). — S. 74–81.

Salomatin A. V. Vyrashenie poeticheskogo kreda v stikhakh pozdnego N. Zabolotskogo // Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. — 2014. — T. 156. — Kn. 2. — S. 106–114.

Sidorov E. «Da prosto zhit'...» (Retsenzija na knigu N. Sannikovoy «Intermetstso. Stikhi») [Elektronnyy resurs] // Ural. — 2003. — № 9. — Rezhim dostupa: <http://magazines.russ.ru/ural/2003/9/sidor.html/> (data obrashcheniya: 30.05.2018).

Stepanov E. O stikhakh S. Ivkina // Sovremennaya ural'skaya poeziya 2004–2011 gg. — Chelyabinsk: Izdat. dom «Desyat' tysyach slov», 2011. — S. 312.

Sukhikh I. N. Russkaya literatura dlya vsekh. Klassnoe chtenie! (ot Bloka do Brodskogo). — SPb.: Izd. shouppa «Lenizdat», «Komanda A», 2013. — 736 s.

Информация об авторе

Татьяна Николаевна Маркова — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой литературы и методики обучения литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск).

Адрес: 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.

E-mail: kaflit353@yandex.ru.

About the author

Tatyana Nikolaevna Markova — a Doctor of Philology, Professor, Head of Literature and Methodics of Literature Education Department, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk).

Н. П. Хрящева
Екатеринбург, Россия

Способы трансляции природного сознания в «Затесях» В. Астафьева (на примере анализа лирических миниатюр «Хлебозары», «Сильный колос»)

Аннотация. В статье исследуется лирический характер миниатюр В. П. Астафьева «Хлебозары» и «Сильный колос», которые входят в первую Тетрадь его книги «Затеси». Методологической основой анализа являются труды ученых (Ю. Н. Чумакова, Е. В. Капинос, Е. Ю. Куликовой, А. Хансен-Лёве и др.) о малых формах, вбирающих в себя свойства стиховых форм, и теории лирического сюжета Анализ лирического сюжета, воплощенного «пульсацией» олицетворений, позволяет установить Софийные свойства изображенного в миниатюрах мира. Эти свойства определяются философской идеей автора, связанной, как показала И. И. Плеханова, с темой Вечной Женственности. Они проявляют себя «нелинейными» изображениями Женственных черт природно-космического бытия как в «Хлебозарах», так и в «Сильном колосе». Целостный образ создается сменой и взаимосоотнесенностью разных граней женственного.

Вместе с тем, миниатюра «Сильный колос», написанная семь лет спустя, имеет несколько иную нарративную и сюжетную структуру. Астафьев отказывается в ней от персонификации лирического субъекта, прибегая к косвенным формам его выражения: «крестьянскому хору», элементам автобиографизма. Но пытаясь дать главное слово самим хлебопашцам, писатель одновременно сохраняет за лирическим сознанием «право» рефлексии природного сознания и его трансляции.

Вместе с тем женственная функция Матери-земли как ключевая мысль автора реализуется системой тематических мотивов. Лейтмотив природной мудрости подсвечивается семантикой мотивов тишины, тепла, темени, пламени. Ритмико-семантическую стройность этой системе придает мотив музыки.

Ключевые слова: лирические миниатюры; цикл; суггестивность; литературные мотивы; лирические сюжеты; софийность; русская литература; русские писатели; литературное творчество.

N. P. Khriashcheva
Ekaterinburg, Russia

Methods of Translation of Natural Consciousness in «The Notches» by V. P. Astafyev (on the example of analysis of the lyrical miniatures «Summer Lightning» and «Rich Ear of Wheat»)

Abstract. The article studies the lyrical character of the miniatures «The Summer Lightning» (Khebozary) and «The Rich Ear of Wheat» (Sil'nyy kolos) by V. P. Astafyev, which are included in the first Notebook of his book «The Notches» (Zatesi). The works of several authors (Yu. N. Chumakov, E. V. Kapinos, E. Yu. Kulikova, A. Hansen-Love, etc.) about small forms absorbing the properties of poetic forms, and the theory of lyrical plot served as a methodological foundation of analysis. Analysis of the lyrical plot expressed by a “fluctuation” of personifications allows the author of the article to reflect the Sophian properties of the world depicted in the miniatures. These properties are determined by the writer’s philosophical idea associated, as it was shown by I. I. Plekhanova, with the theme of Eternal Femininity. They reveal themselves in “nonlinear” presentation of Feminine traits of natural-cosmic being both in «The Summer Lightning» and «The Rich Ear of Wheat». The holistic image is created by an alternation and intercoordination of various facets of the feminine.

However, the miniature «The Rich Ear of Wheat», written seven years later, has a slightly different narrative and plot structure. Astafyev refuses in it from personification of the lyrical subject and uses indirect forms of its expression: «peasants’ choir» and elements of autobiography. But trying to give the floor directly to grain farmers, the writer simultaneously believes that the “right” to reflection of the natural consciousness and its translation belongs to the lyrical consciousness.

At the same time, the feminine function of Mother-Earth as the key idea of the author is realized by a system of thematic motifs. The keynote of natural wisdom is tinged with the semantics of the motifs of quietness, warmth, darkness, and flame. The music motif grants this system rhythmic-semantic harmony.

Keywords: lyrical miniatures; cycle; suggestiveness; literary motifs; lyrical plots; Holy Wisdom; Russian literature; Russian writers; literary creative activity; revolutions.

«Затеси» В. П. Астафьев писал всю жизнь. Они, по его словам, были чем-то вроде «исповеди», отвечавшей потребности в разговоре о самом главном, задушевной беседе. Их путь к читателю был не прост. Но несмотря на всякого рода цензурные препоны, «Затеси» пробивались к нему и в 1970-е и в 1980-е годы, так как человеку, как бы не поглощал его суетливый мир, время от времени необходимо собеседование с самим собой, «постижение смысла жизни «через себя» (536).

К чтению «Затесей» располагает и их форма. В «малютках-произведениях», продолжающих традицию малых жанров в русской прозе (В. В. Розанов, М. М. Пришвин, И. А. Бунин), В. П. Астафьев ведет разговор о том, что поразило воображение, врезалось в память, заставило работать мысль и душу. Их

жанровый диапазон поэтому поразительно разнообразен. Принцип, по которому Астафьев собирал миниатюры в своеобразные циклы, названные Тетрадами, готовя к изданию свое Собрание сочинений, еще не вполне разгадан исследователями. Но есть уже серьезные попытки приблизиться к постижению механизма их целостности. Так, А. В. Кубасов, ссылаясь на теоретическое исследование О. В. Мирошниковой, пишет: «В современном стиховедении понятие «книга стихов» рассматривается <...> как «устойчивая контекстно-циклическая форма» [Мирошникова 2004: 10]. Думается, что в отношении «Затесей» можно использовать ту же дефиницию ... Слово «Затеси» охватывает целый ряд разнообразных жанров — эссе, миниатюра, пейзажная зарисовка

совка, сценка, очерк, свободная медитация, маленький рассказ...» [Кубасов 2015: 263–264].

Одним из направлений постижения данного феномена является детальное исследование поэтики «Затесей» в плане их разножанровости, где важен не только синтез, но и дифференциация. Медитативные миниатюры, близкие к стихотворению в прозе, и малый очерковый жанр, несмотря на объединяющий их исповедальный тон и идейно-тематическую основу, потребуют при жанровом анализе разных методологических подходов. Мы сосредоточим внимание на первом типе миниатюр. Возможность углубления в их поэтику открывается в сегодняшнем литературоведении благодаря методологии, разработанной новосибирскими учеными [Чумаков 2010; Капинос, Куликова 2006; Капинос 2012].

В свою очередь, образотворческие принципы укоренены в мировоззрении Астафьева, сплетены с основами его миропостижения. И. И. Плеханова справедливо связывает эти основы с утверждением сознающего начала, свойственного природе, проводником которого в немалой степени является категория Вечной Женственности [Плеханова 2016: 218–241]. Наша задача — на анализе лирического сюжета миниатюр «Хлебозары» (1965) и «Сильный колос» (1972) показать способы и приемы трансляции природного сознания.

Миниатюра «Хлебозары» (1965) входит в первую Тетрадь «Падение листа». Тетрадь состоит из 28 миниатюр. Единство данного микроцикла определяется системой тематических мотивов. Лейтмотивным является мотив природного сознания и способности человека его (сознание) ощутить, расслышать, вербализировать. Попытаемся проследить, как воплощен в миниатюре этот ведущий мотив.

Название «Хлебозары» связано с народной культурой, народным мышлением: «В русских селах так и зовут их (зарницы — Н. Х.) — хлебозары» (14)¹. В «Толковом словаре» В. Даля мы читаем: «Зорить огурцы для семян (и вообще плоды) влгд. Давать дозревать на солнце» [Даль 2000, 1: 1568]. Астафьевым актуализировано именно это значение. «Хлебозары» отражают таинство встречи Неба (зарниц) с Землей (хлебным полем), результатом которого является дозревание / созревание хлеба.

Проследим за характером изображения участников этого таинства. Первый участник — «неторопливые сумерки», которые «опускаются на землю», «крадутся по лесам и ложбинам, вытесняя оттуда устоявшееся тепло» (13). Смена небесного света тьмою под пером Астафьева оживает, приобретая человеческие черты, что достигается с помощью олицетворения. Но земля и все, что есть на ней: «ложки», «скот на яру», «окошенные кусты с вялым листом», «межи у хлебных полей» и, наконец, «хлеба, двинувшиеся в колос» (13), — все это не хочет отдавать небу «тихое тепло». Оно нужно, чтобы «набиралось силы и зрелости зерно» пшеницы, «еще

и чуть не тронутый желтизной», ржи «с уже седоватым налетом и огрузневшим колосом», и «повешенному» зеленым овсов (13). Эти «овсы» тоже оживают, «дружно» повернувшись к плывущему к колосьям теплу, которое скопилось «в замутневших от угара ложках». Прямым олицетворением выражено здесь состояние упоения, природной благодати, переживаемое «ложками» и передаваемое «овсам».

Теплая тишина, окутавшая землю, располагает к жизненной полноте и спокойному благоденствию не только хлебные поля, но и все живое на ней: «Над водою густо толкутся и осыпаются в воду поденки и туда-сюда снуют стрижи, деловито-молчаливые в этот кормный вечер. Оводы и комары нудью своей гуще делают ... тишину его» (13).

Это особое природное состояние, похожее на «короткий и глубокий сон», названо Астафьевым архаичным словом — «вёдро», по Вл. Далю, «ведрие, ведренье ср. краснопогодье; ясная, тихая, сухая и вообще хорошая погода» [Даль 2000, 1: 428]. Стилистически его смысл проявлен повтором отрицательных местоимений: «нигде», «никто», «ничто», усиливающих умиротворенную тишину земли, пребывающей в «вялой разморенности», «доброй трудовой усталости» (13). Более того, «краснопогодье», охватившее землю, силится перекинуться на небо, что также передано «человеческими» чертами: заря выглядит «разомлелой от спелости и полнокровия» (13).

Отметим также, что таинство созревания хлебов проявлено обилием безличных глаголов, подчеркивающих нерукотворность происходящего: «Над хлебами пылит» (13); «морит им (теплом — Н. Х.) скот»; «ничто не сулило тревоги» и т. д. В роли сказуемого выступают слова категории состояния, которые благодаря множественности семантических оттенков создают особый ритм, обусловленный «движением на месте, пульсацией» [Капинос, Куликова 2006: 305]. Глубина природно-космической жизни увидена и понята эмоционально сочувствующим ей и сопричастующим в ней человеком. В первой части миниатюры его присутствие явлено лишь особой «оптикой», которая олицетворяет природную мистерию, «открывая» в ней все новые черты. За счет этого открытия описание «ведренья» обретает множество дополняющих друг друга оттенков «нелинейного» [Чумаков 2010: 15] характера, что и организует лирический сюжет.

Таким образом, малая форма, какой является лирическая миниатюра, «перенимает некоторые свойства стиховых форм» [Капинос 2012: 4]. Об этом свидетельствует присутствующий в ослабленном виде закон сукцессивности. Он проявляет себя посредством тематических мотивов, возникающих вследствие «дробления» метафорического образа «*тихое тепло*», в результате чего появляются цепочки повторов, углубляющих восприятие. Мотив *тепла* реализует себя в следующей «цепочке»: «плыло и плыло тепло к колосьям»; «все шло в природе к вёдру»; «вялая разморенность была кругом». Соответственно мотив *тишины* предстает парадигмой таких повторов, как: «тихо стало»; «сон надвигался на землю»; «оводы и комары нудью своей гуще делают

¹ Астафьев В. П. Собрание сочинений: в 15 т. — Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. — Т. 7. Затеси: семь тетрадей. Здесь и далее текст цитируется по этому изданию с указанием страниц в скобках.

вечер и тишину его»; «ястреб... недовольно кричавший... на птенцов своих, заробевших от тишины».

Однако «небесная» ситуация мгновенно меняется: небо легко переигрывает упомянутое нами подчинение земле: «Но вдруг та сторона неба, что была за дальними перевалами и лесами, как-то разом *потемнела*... и потекла *чернотой* во все стороны. ... Все затянулось *тьмою*» (13–14). Но эта перемена, оформленная тематическим мотивом тьмы, не означает желание Неба вступить в борьбу с Землей: «*тьмень*... не метала молний, не била ими по деревьям, в столбы, в избы...» (14), а, напротив, свидетельствует об особом покровительстве, проявленном качественно новой формой участия в судьбе Земли — добрососедством. Добрые намерения Неба подчеркнуты свойством *темени*: она была «настоявшаяся бархатисто-мягкая, и от нее тоже вроде бы наносило *живородным духом*...» (14). *Темень*, способствующая рождению живого (о чем говорит двусоставный эпитет), ассоциируется с густотой первородной субстанции, нужной для вызревания. Парадигма пульсирующих состояний природного мира пополняется, таким образом, еще одним — «в мир пришло ожидание» (14). Все «притаилось, даже и небо зажмурилось» (14). Временная пауза, нужная для таинственной работы, внезапно разрешается появлением зарниц, словно «дозревших» под покровом «темени»: «Ящеркой пробежало легкое пламя... По хлебам, на мгновение освещенным, прокатилась легкая дрожь, и они сделались совсем недвижны, склонились покорно, будто ждали, что их поглядят, как гладят ершистых детей, ввечеру усталых и ласковых (14).

Зародившиеся в глубине мироздания и охватившие весь видимый лирическим субъектом «окоем» зарницы несут на себе черты женственности: мягко и ласково их «легкое пламя» осветило и чуть заметным прикосновением успокоило хлеба, «они...склонились покорно, будто ждали, что их поглядят, как... детей...» гладит «ввечеру» мать.

«Играющие на хлеба» зарницы почудились автору-персонажу отсветом Божественной «игры», которую «приемлет» / несет Матери-Земле Вечная Женственность (св. София) уже как своему творению. С. Н. Булгаков отмечает: «София, вечный предмет Любви Божией, «услаждения», «радости», «игры». Однако сама она находится вне Божественного мира... Но она допускается в него... открывает тайны божества и его глубины... Себяотданием же Божественной любви она в себе зачинает все. В этом смысле она женственна, восприимлюща, она есть «Вечная Женственность». Вместе с тем она есть идеальный, умопостигаемый мир, ВСЕ, истинное, всеединое. ... Занимая место между Богом и миром, София пребывает и между бытием и сверхбытием не будучи ни тем, ни другим или же являясь обоими сразу» [Булгаков 1994: 186–188].

С момента появления зарниц меняется и характер повествования: его безличная форма, передающая смену природных состояний, сменяется личной: «казалось мне», «я склоняюсь», «мне чудится», «я слышу» и т. п. Причем, за счет прямых олицетворений первой части, смена совершается мягко, почти незаметно, сливаясь с особым характером отношений между лирическим героем и миром, который

обусловлен местоименным дейксисом. Герой вслушивается в состояние природного мира, растворяется в нем, проникается им настолько, что в нем пробуждается некое новое ощущение природы — ее тончайшее чувствование, неуловимое обычным слухом и зрением. Д. И. Черашняя отмечает: «Каждый поэт по-своему ощущает границу между собой и миром: лирическое «я» растворяется в мире, или мир растворяется в лирическом «я» — наблюдение над подобными процессами в стихе зачастую приоткрывает законы поэтики того или иного автора» [Черашняя 2004: 260]. Эта сверхчуткость лирического героя проявляется повышенной субъективностью в восприятии пространства. В «сдвинувшихся с подворий» скворечнях и в далеких «сполохах» зарниц он прозревает вестников таинственного космического «обряда», который совершается Небом во имя блага Земли. Свое прозрение он воплощает в парадигме риторических вопросов:

1. Отчего же тогда еще в сумерках повернулись колосья в ту сторону, откуда вслед за теплом пришли зарницы?

2. И отчего разом так мудро поседели хлебные поля, а кустарники будто отодвинулись, давая простор им, не мешая совершаться какому-то, хлебам лишь ведомому, обряду?

3. Отчего же и море, сделанное человеком, совсем ушло в темноту, несмело напоминая о себе тусклым блеском, а деревня совсем унялась и будто ужалась в склон горы, стесняясь своих непорядков и обыденности...? (14)

Риторические вопросы прорисовывают те таинственные изменения, которые открываются сверхзрению героя в окружающем его природно-человеческом пространстве / «окоеме». Он обнаруживает, что именно зарницы задают ритм созреванию / дозреванию хлебов: «повернулись колосья в ту сторону, откуда... пришли зарницы»; «разом поседели хлебные поля, а кустарники будто отодвинулись...». Более того, он замечает, что ввиду важности совершающегося нерукотворно, все созданное рукотворно, даже море, сделанное человеком, «ушло в темноту», стремясь стусеваться, стать незаметным. Характерно, что человеческий мир представлен лишь «унявшейся» деревней, которая «будто ужалась в склон горы».

Открывшаяся здесь трансформация пространства говорит о многом. Во-первых, она проявляет отчетливый контраст между природным и человеческим мирами. Во-вторых, она проявляет особый статус астафьевского лирического героя по отношению к природному миру как живой материи. Он берет на себя функцию транслятора сознающего начала, таящегося в природе¹.

Всего определеннее эта функция проявляет себя мотивом Музыки: «Земля слушает их (зарницы — Н. Х.). Хлеба слушают их. И то, что нам кажется немотою, для них, может быть, самая сладкая музыка, ве-

¹ Впервые данную функцию подметит у писателя И. И. Плеханова: «Писатель видит себя выразителем природного сознания, принявшего на себя общую вину за предательство материнской первоосновы жизни» [Плеханова 2016: 220].

ликий гимн о немислимо огромном походе хлебов к человеку...» (15). Герой наделен тем внутренним слухом, которому дано услышать, по выражению В. Н. Ильина, «звучащую софийность материи» [Ильин 1999: 218]. Эта музыка и открывает герою истинную суть природной мудрости: «Музыка есть в каждой минуте жизни, и у всего живого есть свои сокровенные тайны, и они принадлежат только той жизни, которой определены природой» (15). Таким образом, жизнь всего живого, определяемая природой, оказывается улаженной, собранной в единый целокупный организм Музыкой. Именно поэтому она способна приоткрывать тайну Времени. Примечательно в этом плане, что в звуках «великого гимна» лирический герой начинает различать движение времени, его «немислимую» протяженность. Облекая это движение в софийные «одежды», он различает ее начало — от «единого колоска, воспрянувшего на груди еще молодой матери-земли, зажавшей внутри огонь — к возделанному человеческими руками полю» (15).

Вместе с тем медитативное открытие героем тайной связи между Музыкой — Зарницами — Хлебным полем «пульсирует» постижением других тайн природно-космического процесса, и, прежде всего, главной из них — Перворожденья Земли и всего сущего на ней: «Сколько же стою я среди хлебов? Час, два, вечность? ... Ночь без конца и края...» (15). Лирический герой как бы стягивает бескрайность ночного пространства на себя, преобразуя явления внешнего мира во внутреннее переживание. Физическая точка зрения, которую он занимает в ночном пространстве, превращается в метафизическую («стою ... вечность», хлебное поле «древнее»), чертами сверхреальности окрашивается хронопический континуум в целом. И именно эта позиция позволяет герою «узреть» в окружающей его ночи «такую же ночь, какая властвовала в ту пору, когда ни меня, ни этих колосьев, никого еще не было на Земле, да и сама Земля клочкотала в огне, содрогалась от громов, усмиряя себя во имя будущей жизни» (15). В этой космогонической перспективе увиден подлинный смысл зарниц: они «неостывшие голоса тех времен» (15), то есть явлены к жизни тем же «пламенем», из которого «родилось все: былинки малая и дерево, звери и птицы, цветы и люди, рыбы и мошки» (15).

Вариацией на тему таинства созревания хлебов, заданную «Хлебозарами», является миниатюра «Сильный колос» (1972), также вошедшая в «Первую тетрадь». Ситуация «добрососедских» отношений солнца и плодоносящей земли получает здесь несколько иное нарративное и сюжетное оформление.

Так, в отличие от «Хлебозаров», повествование в «Сильном колосе» сплошь движется безличными конструкциями:

«Лето выдалось дождливое» (20);

«И сделалось видно высокую рожь...» (20);

«Пригревало и пригревало солнце» (20);

«Еще жидкую и нестойкую рожь на взгорьях прижало к земле»;

«Ветром раскачивало рожь...» (20) и т. п.

Но, несмотря на то, что здесь нет лирического субъекта, присутствие лирического сознания, спо-

собного постигать природно-космическую «мистерию», ощутимо еще более отчетливо, чем в «Хлебозарах». Достигается это присутствием несколькими способами. Один из них связан с уже знакомой по предшествующей миниатюре «оптикой» — олицетворением природного мира. Однако в «Сильном колосе» эта метафоричность носит несколько иной характер. Попытаемся это показать:

«Травы и хлеба дурели от перепоя, перли в рост и не вызревали» (20).

Влияние дождей на травы и хлебное поле также, как и в предшествующей миниатюре, показано посредством сукцессивности восприятия текста [Поэтика: Словарь актуальных терминов и понятий 2008: 162–163]. Но этот закон распространяется здесь на более «скромные» объекты: «травы», «ржаные колосья», однако зоркость их восприятия резко возрастает. Предложение «рассекается» (Л. М. Гаспаров) глаголами: «дурели» — «перли» — «не вызревали». Они рисуют «густое разноцветье», вытягивающееся «в рост» от избытка влаги и тем самым теряющее способность укорениться в почве. Травы напоминают человека, который от опьянения нетвердо держится на ногах.

«Потом травы остановились, густым разноцветьем придавило их, и они унялись, перестали расти» (20).

Пора цветения трав показана сходным образом. Остановка их роста проявлена перечислением подробностей: «остановились» — «придавило их» — «унялись» — «перестали расти». За счет множества окликающих друг друга семантических оттенков глагольного ряда состояние цветущей травы «очеловечивается» и тем самым онтологизируется, проявляясь во всей полноте своей бытийственности.

«И сделалось видно высокую рожь со сплюснутым колосом. Она переливалась под ветром, шумела молодо и беззаботно» (20).

Вечно Женственная суть земли проявляется образом ржи, «со сплюснутым», еще не начавшим наливаться «колосом», которая подобно молодой девушке, переживает пору «молодости и беззаботности». В свою очередь «юность» ржи подсвечена еще одним метафорическим уподоблением: «она переливалась под ветром». Здесь актуализировано переносное значение глагола «переливать». По Дально, «перелив цветов, голоса, переходы, постепенное изменение красок, цветов, оттенков или звуков» [Даль 2000, 3: 156].

«Но однажды налетела буря с крупным дождем и градом. Еще жидкую и нестойкую рожь на взгорьях прижало к земле» (20).

Данный фрагмент являет собою очередное звено в цепочке олицетворений исходного образа. Рожь «жидкая» — в зн. «непрочная, слабая, бессильная» [Даль 2000, 1: 1344]; «нестойкая», т. е. не пустившая в землю крепкие корни. Молодую рожь «прижало к земле» бурей, которая «налетела» как вражеская сила.

«После бури как бы искупая свой грех, природа одарила землю солнечными днями. Рожь по ложкам и низинам стала быстро белеть, накапливать зерно и знойно куриться. А та, по взгоркам, все лежала вниз лицом и ровно бы молилась земле, просила отпустить ее» (20).

Рожь, согретая солнечным теплом в ложках и низинах, стала «куриться испарениями» [Даль 2000, 2: 570]. А та, что подняться еще не может, лежит «вниз лицом». Это положение заряжено семантикой возрождения. Оно связано с мифологическими представлениями о живоносной силе Матери-Земли. В положении «вниз лицом» есть и оттенок мистериального смысла, отмеченный М. Элиаде: «Смерть приравнивается к семеню, которое засеивается в чрево Матери-земли» [Элиаде 1995: 92], чтобы дать рождение новому растению.

«Пригревало и пригревало солнце. Сохла земля в поле, и под сваленной рожью прела она, прогревала стебли, и они один по одному твердели, выпрямлялись и раскачивали гибко согнувшиеся серые колосья» (20).

В приведенном фрагменте два ряда глаголов, относящихся к разным, но тесно взаимосвязанным объектам восприятия. Первый ряд связан с «добро-соседством» земли и солнца: «пригревало» — «сохла» — «прела» — «прогревала». Второй — со стеблями ржи: «твердели» — «выпрямлялись» — «раскачивали», подчеркивающим бережно-материнское вынашивание Землей урожая. Метафорический перенос, позволяющий отдельно воспринимать каждое слово в тончайших оттенках его значений, равно охватывает здесь Небо и Землю в их совместном усилии помочь вызреванию хлебов.

«Ветром раскачивало рожь, сушило, гнало ее волнами, и вот уже усы пустили колосья, накололи на них солнце» (20).

Здесь появляется еще один участник природно-космической мистерии — «ветер». Он помогает солнцу тщательно устранять последние следы влаги. После чего просохшие, нагретые колосья «пустили усы» (признак созревшего зерна) и «накололи на них солнце», так как стали ему сопричастными, вобрав в себя его частичку. В этой стадии природно-космического действия и совершается заключительное превращение: вызревшее ржаное поле становится похожим на море: «гнало ее (рожь) волнами»; «катились беловатые, будто вспененные на хребтах волны...» (20).

Победное торжество выстоявших, все преодолевших хлебов передается ликующим единением хлебных колосьев: «солется поле в едином расчесе»; «в единый колос встанут хлеба». В финале звучит сходный с «Хлебозарами» мотив гимнической радости Матери-Земли, вырастившей «сильный колос». Этот мотив маркируется художником переходом в праздничное пространство будущего времени.

Итак, функция безличных предложений в «Сильном колосе» по сути та же, что и в «Хлебозарах». Однако «перенос» здесь сосредоточен не столько на «космогонической» игре, затеянной Землей и Небом, сколько на мельчайших процессах, совершающихся в глубинной жизни растений. Изображение бытийной полноты их восприятия позволяет «считывать» их «судьбу» и видеть их полноправными участниками природно-космического действия.

Отличает «Сильный колос» от «Хлебозаров» и наличие косвенных форм выражения образа сверхчуткого лирического субъекта, способного транслировать сознание природного мира. Одной из таких

форм является «крестьянский хор», обрамляющий начальный и конечный этапы созревания хлебов.

««Пропало жито, пропало!» — сокрушались мужики. Горестно качали они головами и вздыхали, как вздыхают люди, утратив самое для себя дорогое» (20).

Крестьяне-труженики появляются в этой миниатюре вместо плененного суетой человеческого мира «Хлебозаров». Солидаризуясь с горестным сетованием хлебопашцев, звучит голос лирического повествователя, как один из голосов «крестьянского хора», что подчеркнуто множественным числом личного местоимения «мы»: «Из древности дошла до нас и еще, слава Богу, жива в крестьянах жалость к погибающему хлебу, основе основ человеческой жизни» (20). Вместе с тем, голос лирического субъекта по отношению к крестьянскому хору занимает позицию нераздельности / неслиянности: он в «хоре», но и выделен из него способностью к рефлексии. Вечность и настоящее в их соотносительности определяется им степенью нравственного отношения к хлебу.

Второй косвенной формой, выступающей в качестве транслятора природного сознания, являет себя автобиографизм, точнее те глубинные, укоренившиеся в сознании писателя-фронтовика черты, которые не могут не окрашивать его видение мира.

«И были провалы в густой и высокой ржи, словно раны. День ото дня все горестней темнели и запекались они в безмолвной боли»; «Раны на поле постепенно закрывались, ровное оно сделалось, безоглядное» (20).

Уподобление побитого «на взгорках» дождем и градом ржаного поля ранам на теле человека заряжено «горечью» и «болью». Но и с этой бедой справилась Мать-Земля, залечила раненое поле.

Подведем итоги.

Итак, открывая нам законы природной жизни, Астафьев наделяет лирического героя и иные транслирующие природное сознание субстанции такой сверхчуткостью к окружающему миру, которая позволяет «узреть» софийную природу Матери-земли как философскую идею автора. Такой характер видения определяет организацию лирического сюжета, главным свойством которого становится «нелинейность». Она проявляет себя «пульсацией» разных граней Женственного, создающих целостный образ. В свою очередь, облачение природно-космического пространства в женственные «одежды» делает его приближенным к человеку: творческие функции передаются Земле в ее софийном «восприимстве».

Отказываясь от персонификации лирического субъекта в «Сильном колосе», Астафьев прибегает к косвенным формам его выражения: «крестьянскому хору», элементам автобиографизма. Но пытаясь дать главное слово самим хлебопашцам, писатель одновременно сохраняет за лирическим сознанием «право» рефлексии и его трансляции.

Лирическую структуру «Хлебозаров» и «Сильного колоса» отражает и характер организации тематических мотивов. Природная мудрость в качестве лейтмотивного начала, обогащается семантикой таких тем / мотивов, как тишина, тепло, темень, пламень, которые, в свою очередь, «собираются» в единое целое мотивом музыки.

ЛИТЕРАТУРА

- Астафьев В. П.* Собрание сочинений: в 15 т. — Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. — Т. 7. — 544 с.
- Булгаков С. Н.* Свет не вечерний: Созерцания и умо-зрения. — М.: Республика, 1994. — 415 с.
- Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. проф. И. А. Бодуэна де Куртенэ. — М.: ТЕРРА, 2000. — Т. 1. — 912 с.
- Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. проф. И. А. Бодуэна де Куртенэ. — М.: ТЕРРА, 2000. — Т. 2. — 1024 с.
- Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. проф. И. А. Бодуэна де Куртенэ. — М.: ТЕРРА, 2000. — Т. 3. — 912 с.
- Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. проф. И. А. Бодуэна де Куртенэ. — М.: ТЕРРА, 2000. — Т. 4. — 864 с.
- Ильин В. Н.* Эстетический и богословско-литургический смысл колокольного звона // Музыка колоколов. — СПб.: Российский институт истории искусств, 1999. — Вып. 2. — 228 с.
- Каминский П. П.* Природа в публицистических очерках Виктора Астафьева 1960–1990-х годов // Вестник Томского государственного университета. Филология. — 2014. — № 1 (27). — С. 147–156.
- Катинос Е. В.* Малые формы поэзии и прозы (Бунин и другие) / отв. ред. К. В. Анисимов; Российская академия наук, Сибирское отделение, Институт филологии. — Новосибирск: ООО «Открытый квадрат», 2012. — 334 с.
- Катинос Е. В., Куликова Е. Ю.* Лирические сюжеты в стихах и прозе XX века / Институт филологии СО РАН. — Новосибирск, 2006. — 336 с.
- Кубасов А. В.* «Затеси» В. П. Астафьева как тип «сибирского текста» // Сибирская идентичность в зеркале литературного текста: тропы, топосы, жанровые формы XIX–XXI веков: монография / отв. ред. Н. В. Ковтун. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. — С. 263–276.
- Мирошникова О. В.* Итоговая книга в поэзии последней трети XIX века: архитектоника и жанровая динамика: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — Омск, 2004. — 31 с.
- Плеханова И. И.* Вечная женственность в природно-социальной концепции В. Астафьева (на материале повестей «Пастух и пастушка» и «Обертон») // Русский традиционализм: история, идеология, поэтика, литературная рефлексия: монография / отв. ред. Н. В. Ковтун. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. — С. 218–241.
- Поэтика: Словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тamarченко. — М.: Издательство Кулагиной; Intrada, 2008. — 358 с.*
- Черашняя Д. И.* Поэтика Осипа Мандельштама: Субъектный подход: учеб. пособие. — Ижевск: Изд-во УдмГУ, 2004. — 450 с.
- Элиаде М.* Мифы. Сновидения. Мистерии. — М.: Рефл-бук; Ваклер, 1995. — 292 с.
- Hansen-Love A.* Die `realisierung` und `Entfaltung` semantischer Figuren zuTexten // Wiener Slavischer Almanach. — 1982. — V. 10. — S. 197–252.

Информация об авторе

Нина Петровна Хрящева — доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

Адрес: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: ninaus.fk@yandex.ru.

About the author

Nina Petrovna Khriashcheva — Doctor of Philology, Professor, Department of Literature and Methods of Its Teaching, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

REFERENCES

- Astaf'ev V. P.* Sobraenie sochineniy: v 15 t. — Krasnoyarsk: PIK «Ofset», 1997. — T. 7. — 544 s.
- Bulgakov S. N.* Svet nevecherniy: Sozertsaniya i umozreniya. — M.: Respublika, 1994. — 415 s.
- Dal' V. I.* Tolkovyy slovar' zhivogo velikorussskogo yazyka: v 4 t. / pod red. prof. I. A. Boduena de Kurtene. — M.: TERRA, 2000. — T. 1. — 912 s.
- Dal' V. I.* Tolkovyy slovar' zhivogo velikorussskogo yazyka: v 4 t. / pod red. prof. I. A. Boduena de Kurtene. — M.: TERRA, 2000. — T. 2. — 1024 s.
- Dal' V. I.* Tolkovyy slovar' zhivogo velikorussskogo yazyka: v 4 t. / pod red. prof. I. A. Boduena de Kurtene. — M.: TERRA, 2000. — T. 3. — 912 s.
- Dal' V. I.* Tolkovyy slovar' zhivogo velikorussskogo yazyka: v 4 t. / pod red. prof. I. A. Boduena de Kurtene. — M.: TERRA, 2000. — T. 4. — 864 s.
- Il'in V. N.* Esteticheskiy i bogoslovsko-liturgicheskiy smysl kolokol'nogo zvona // Muzyka kolokolov. — SPb.: Rossiyskiy institut istorii iskusstv, 1999. — Vyp. 2. — 228 s.
- Kaminskiy P. P.* Priroda v publitsisticheskikh ocherkakh Viktora Astaf'eva 1960–1990-kh godov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. — 2014. — № 1 (27). — S. 147–156.
- Kapinos E. V.* Malye formy poezii i prozy (Bunin i drugie) / otv. red. K. V. Anisimov; Rossiyskaya akad. nauk, Sibirskoe otd-nie, In-t filologii. — Novosibirsk: OOO «Otkrytyy kvadrat», 2012. — 334 s.
- Kapinos E. V., Kulikova E. Yu.* Liricheskie syuzhety v stikhakh i proze XX veka / Institut filologii SO RAN. — Novosibirsk, 2006. — 336 s.
- Kubasov A. V.* «Zatesi» V. P. Astaf'eva kak tip «sibirskogo teksta» // Sibirskaya identichnost' v zerkale literaturnogo teksta: tropy, toposy, zhanrovye formy XIX–XXI vekov: monografiya / otv. red. N. V. Kovtun. — M.: FLINTA: Nauka, 2015. — S. 263–276.
- Miroshnikova O. V.* Itogovaya kniga v poezii posledney treti XIX veka: arkhitektonika i zhanrovaya dinamika: avtoref. dis ... d-ra filol. nauk. — Omsk, 2004. — 31 s.
- Plehanova I. I.* Vechnaya zhenstvennost' v prirodno-sotsial'noy kontseptsii V. Astaf'eva (na materiale povestey «Pastukh i pastushka» i «Oberton») // Russkiy traditsionalizm: istoriya, ideologiya, poetika, literaturnaya refleksiya: monografiya / otv. red. N. Kovtun. — M.: FLINTA: Nauka, 2016. — S. 218–241.
- Poetika: Slovar' aktual'nykh terminov i ponyatij / gl. nauch. red. N. D. Tamarchenko. — M.: Izdatel'stvo Kulaginoy; Intrada, 2008. — 358 s.*
- Cherashnyaya D. I.* Poetika Osipa Mandel'shtama: Sub'ektnyy podkhod: ucheb. posobie. — Izhevsk: Izd-vo UdmGU, 2004. — 450 s.
- Eliade M.* Mify. Snovideniya. Misterii. — M.: Refl-buk; Vakler, 1995. — 292 s.
- Hansen-Love A.* Die `realisierung` und `Entfaltung` semantischer Figuren zuTexten // Wiener Slavischer Almanach. — 1982. — V. 10. — S. 197–252.

ПРОБЛЕМЫ ПОЭТИКИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 821.112.2(436)-32(Шницлер А.)
ББК Ш33(4Авс)5-8,44

ГСНТИ 17.09.09

Код ВАК 10.01.03

T. M. Dubakh
Ekaterinburg, Russia

Arthur Schnitzler's Prose in the Context of Viennese Modernism's Culture

Abstract. Arthur Schnitzler became famous as a dramatist and he was a member of the group of young Viennese writers «Jung Wien». This group of young authors was influenced by the period of social identity crisis and radical change in the direction of a new fast-moving time, but also of a focus on intrinsic values of individuals. To treat this in their work, they developed also new literary forms like Interior Monologue and Free Indirect Discourse. Also members of the group were other contemporary literary figures like Hermann Bahr, Hugo von Hofmannsthal, Felix Salten, Leopold von Andrian and Richard Beer-Hofmann. They usually met in the typical Viennese Cafés, and one of them, the Café «Griensteidl» became their favorite meeting place and developed to a literary center of the Viennese Modernism. In this environment, the literary form of the Viennese Feuilleton was resurrected, which focused on the sensitivities and emotional state of the protagonists instead of some action. The period bore also a new close relationship between literature and sciences like philosophy and psychology, which was reflected by the treated themes like dream, gender identification and sexuality. Arthur Schnitzler and Sigmund Freud for example attended at lectures of the same professors. They shared an intense interest in dreams, but they had fundamental differences in the findings concerning this issue. Schnitzler took an exceptional position within the group «Jung Wien», because his scenarios and protagonists were often sited outside the higher bourgeoisie and his characters spoke an informal language near the Viennese dialect.

Keywords: Viennese Modernism; Vienna cafeteria; satirical articles; novels; identity crisis.

Т. М. Дубах
Екатеринбург, Россия

Schnitzlers Prosa in der Kultur der Wiener Moderne

Аннотация. Артур Шницлер является одним из самых ярких репрезентантов литературы венского модерна. На рубеже XIX–XX веков он входил в объединение венских литераторов «Молодая Вена», чья творческая доминанта сформировалась под влиянием социального кризиса и нового мироощущения, появившегося благодаря развитию науки и техники. Творческая программа младовенцев была ориентирована на изображение внутреннего мира индивида и проявилась в целом комплексе связанных с данной проблематикой тем. Новый предмет изображения требовал использования инновационных повествовательных приемов: внутреннего монолога и несобственно-прямой речи. Наряду с Шницлером в объединение литераторов «Молодая Вена» входили Герман Бар, Хуго фон Гофмансталь, Петер Альтенберг, Феликс Зальтен, Леопольд фон Андриан и Рихард Бер-Гофман. Они предпочитали собираться в кафе «Griensteidl», где представляли на суд публики отрывки своих произведений. Венское кафе приобретает на рубеже веков огромное влияние и получает статус важнейшего литературного и политического центра. Литература и культура венского модерна обнаруживает точки соприкосновения с целым рядом дисциплин научного знания: философией, психологией и др., что получило выражение в интересе литераторов венского модерна к таким темам, как сновидение, гендерная самоидентификация и сексуальность. К примеру, Шницлер и Зигмунд Фрейд слушали лекции одних и тех же профессоров. Оба разделяли интерес к теме «сновидение» несмотря на различные подходы к пониманию данного феномена. Хотя в прозе Артура Шницлера и прослеживаются параллели с творчеством других представителей «Молодой Вены», он занимает в данном объединении особое место, так как в отличие от своих соратников ставит в центр повествования представителей разных сословий венского общества начала XX века, а не только скучающих выходцев из буржуазных семей, что находит отражение в том числе и в речи персонажей, окрашенной венским диалектом.

Ключевые слова: венский модерн; венское кафе; фельетоны; новеллы; кризис идентичности.

Der österreichische Dichter Arthur Schnitzler ist nicht in erster Linie als Schriftsteller, sondern als Dramatiker weltberühmt. Obwohl er viele Novellen und auch zwei Romane geschrieben hat, erfuhren hauptsächlich seine Dramen weltweite Beachtung. Diese werden auch heute noch im Burgtheater in Wien aufgeführt. Anfang des 20. Jahrhunderts trat Schnitzler zusammen mit Hermann Bahr, Hugo von Hofmannsthal, Felix Salten, Leopold von Andrian, Richard Beer-Hofmann der Gruppe der jungen Literaten namens «Jung Wien» bei. Als Ideenträger und Sprecher wurde Bahr gewählt und als Versammlungslokal das Café «Griensteidl». Dieses und andere Wiener Cafés spielten eine außerordentliche Rolle in der Kultur der Wiener Moderne und prägten das besondere Profil des literarischen Lebens Anfang des 20. Jahrhunderts in Wien mit. Der Nachfolger von «Griensteidls» wurde das Café «Central». Die Liste seiner Besucher umfasste viele Autoren von Peter Altenberg bis Stefan Zweig. An einem Tisch sassen Maler, an einem anderen

Schauspieler. Alfred Polgar verfasste sogar eine Theorie des Cafés «Central» [Wunberg 2001].

Diese Epoche veränderte auch nachhaltig die Menschen. Einerseits machten neue Erfindungen (Telefon, Telegraph, Badewanne u.s.w.) das Leben der Einwohner jeder beliebigen Metropole bequemer [Sandgruber 1985: 31; Kos 1984: 111], andererseits vergrößerte sich die Angst der Individuen, allein zu sein, und das Bewusstsein für grosse Distanzen wurde durch die veränderte Reisekultur noch deutlicher [Linhardt 2006: 139]. Was die Bevölkerungszahl in Wien betrifft, so entstand hier von 1869 bis 1910 ein Wachstum auf zwei Millionen Menschen. Gleichzeitig wurde der Anteil an fremdsprachigen Migranten immer grösser. Dazu trug auch die Entwicklung der Verkehrsmittel bei, die — besonders durch die Eisenbahn — das Überwinden auch grösserer Distanzen in für die damalige Zeit bemerkenswert kurzer Zeit ermöglichten (man bedenke, dass nicht lange vorher das

gängige Verkehrsmittel auch für die grossen Distanzen (Reitpferde und Pferdegespanne waren!).

Das Streben nach Geschwindigkeit beeinflusste auch den Charakter der literarischen Produkte. Kleine Formen wurden den grossen vorgezogen. Das Café wurde zum literarischen Zentrum, wo das frisch Geschriebene präsentiert wurde [Thompson 1990: 11–13]. Dank der besonderen Kultur des Cafélebens wurde das Wiener Feuilleton wiederbelebt [Keller 1984: 68]. Einige Novellen Schnitzlers werden auch oft als Feuilletons bezeichnet. Ihnen fehlt die Handlung, sie beschreiben die Befindlichkeit und Gefühlslage der Protagonisten in den geschilderten Situationen [Sprengel 1998: 248]. Im Genre-Geschmack seiner Zeitgenossen gehören Schnitzlers Werke zur «kleinen Form». Während seines künstlerischen Lebens schrieb er — genau wie der berühmte russische Dramatiker A. Tschechow — nur zwei Romane, die gemäß des russischen Germanisten B. Chvostov auf die Zeitgenossen keinen grossen Eindruck machten [Хвостов 2009: 75].

Es zeigt sich, dass die Menschen Anfang des 20. Jahrhunderts an einer Art Identitätskrise litten, die auch die Werke von «Jung Wien» prägte [Ле Ридер 2009]. Sehr oft wurde hier ein einsamer Mensch zum Helden, der sich selbst und das Umfeld hinterfragte. Dazu gehörten auch Zweifel an der Sprache als Kommunikationsmittel, Geschlechtsidentifikations- und Sexualitätsfragen.

Auch die politische Unsicherheit trug zur individuellen Orientierungslosigkeit vieler Menschen bei: Nach dem verlorenen Krieg gegen Preußen musste sich der Kaiser 1867 zum Ausgleich mit Ungarn bereit erklären. Daraus wurde die Doppelmonarchie Österreich-Ungarn. Das Land wurde inoffiziell in 2 Teile geteilt: Cisleithanien und Transleithanien. Von den 28 Millionen Einwohnern Cisleithaniens waren 35,6 % Deutsche, 23 % Tschechen, 18 % Polen, 12,6 % Ruthenen, 4,5 % Slowaken, 3 % Serbokroaten und 2,7 % Italiener. In Transleithanien lebten 42,8 % Ungarn, 15 % Serbokroaten, 15 % Rumänen, 12 % Slowaken und 12 % Deutsche [Hanisch 1994].

Die Versuche, die Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Nationalitäten zu schlichten oder zu beruhigen, scheiterten immer wieder. Auch Schnitzlers Figuren lassen in seinen Werken verschiedene Nationalitäten erkennen, aber dies nicht *expressis verbis*, sondern eher verhalten und ungerne; auch das widerspiegelt den einerseits gesellschaftlichen Widerspruch verschiedener Nationalitäten als Bürger des gleichen Landes und andererseits den individuellen Konflikt der Menschen in dieser Konstellation.

Die 1889 von Viktor Adler begründete Sozialdemokratische Arbeitspartei versuchte, eine Art Sozialismus in die Gesellschaft einzuführen, scheiterte aber unter anderem auch an der Nationalitätenproblematik; denn die Arbeiter fühlten sich in erster Linie als Deutsche oder Tschechen und erst in zweiter Linie als Arbeiter, also konnte man sie als solche auch nicht wirksam ansprechen und mit einer Klassenphilosophie abholen.

Was die Bevölkerungszahl in Wien betrifft, so entstand hier von 1869 bis 1910 ein Wachstum auf zwei Millionen Menschen. Gleichzeitig wurde der Anteil an fremdsprachigen Migrant*innen immer grösser.

Die Situation in der kaiserlichen Familie widerspiegelte ebenfalls die gesellschaftliche Krise: Kronprinz Rudolf beging Selbstmord und 1898 fiel die ihrem

Ehemann entfremdete Kaiserin Sissi in Genf einem Attentat zum Opfer. — Zwischen dem neuen Thronfolger, dem Erzherzog Franz Ferdinand und Kaiser Franz Joseph herrschte zusätzlich offener Hass [Gröbning 2007].

Die innenpolitische Instabilität und der Nationalitätenstreit wurden auch von außenpolitischen Problemen begleitet: Vor allem der Balkan entwickelte sich zum Krisengebiet, und als der Thronfolger, Erzherzog Franz Ferdinand, am 28. Juni 1914 mit seiner Ehefrau die bosnische Hauptstadt Sarajewo besuchte, war dies ein vielbeachtetes und durch die Berichterstattung der Zeitungen weit verbreitetes Ereignis. Jedoch wurden er und seine Ehefrau während dieses Besuchs von einem serbischen Terroristen erschossen, und auch dieser Mord wurde in der Presse breit dokumentiert und schürte Empfindlichkeit, ja, den Hass zwischen den Ethnien und Ländern, und der erste Weltkrieg begann. Das Ende dieses Krieges im Jahre 1918 bedeutete auch das Ende der Monarchie.

Die gesamten Probleme dieser Periode lagen im Fokus nicht nur der Literaten der Wiener Moderne, sondern auch vieler Wissenschaftler (Ernst Mach, Fritz Mauthner, Ludwig Wittgenstein, Otto Weininger, Sigmund Freud u.v.a.).

Der Wiener Physiker und Philosoph Ernst Mach postulierte die Unrettbarkeit des Ichs, das nur eine grammatikalische Funktion sei; tatsächlich könne zwischen Subjekt und Objekt nicht differenziert werden [Mach 2010: 137–146]. Diese Theorie wurde von den Künstlern als wissenschaftliches Fundament für ihr Schaffen empfunden. Einer der Begriffe, mit denen sich die Künstler der Moderne befassten, war Dekadenz.

Auf der Theorie von Ernst Mach fusst auch die Skepsis gegenüber der Sprache. Die berühmtesten Dokumente modernen Sprachzweifels stammen von Literaten «JungWiens». Hugo von Hofmannsthal mit «Der Brief des Lord Chandos» und Arthur Schnitzler mit seiner Novelette «Ich» bearbeiteten ebenfalls dieses Thema.

Mit dem Problem der Sprache beschäftigten sich auch berühmte Wiener Philosophen wie Fritz Mauthner und Ludwig Wittgenstein. Zwei Monate vor Ende des ersten Weltkrieges hatte Wittgenstein auf einem Heimaturlaub in Wien seinen «Tractatus logico-philosophicus» abgeschlossen. Damit schuf Wittgenstein ein neues Werk der philosophischen Weltliteratur. Für Wittgenstein ist die Sprache immer eine Tätigkeit. Sie hat zeitliche und räumliche Dimensionen. Sie ist ein Ding [Wittgenstein 1995: 7–86]. Der Traktat endet mit folgendem Gedanken: «Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen» (Wittgenstein «Tractatus logico-philosophicus») und proklamiert damit den endgültigen Zweifel an den Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache.

Einen erstaunlichen Einfluss auf die Moderne übte auch die Dissertation von Otto Weininger aus, die er 1903 in überarbeiteter Form unter dem Titel «Geschlecht und Charakter» veröffentlichte. Der aus einer bürgerlichen jüdischen Familie stammende Weininger ging von der grundsätzlichen Bisexualität jedes Menschen aus und lehnte den weiblichen Charakter ab. Der weibliche Charakter sei unfähig, Begabung, Gedächtnis, Logik, Ethik, Ich-Bewusstsein und Genialität zu entwickeln. Genau genommen habe das Weib gar keinen Charakter, da es ein

ausschließlich sexuelles Wesen sei. Das weibliche Wesen setzte Weininger mit dem jüdischen gleich und sah das Heil in der Überwindung des weiblichen (und jüdischen) Persönlichkeitsanteils durch den individuellen Mann [Weininger 2007: 45–50]. Seine Geschlechtermetaphysik versuchte die Ordnung der Dinge neu zu begründen.

Die bürgerliche Gesellschaft dieser Zeit war ja auch geprägt durch eine damals durchaus zeitgemässe Doppelmoral: Während Frauen bis zur Eheschliessung Jungfrauen bleiben mussten und nur als solche in die Ehe zu gehen hatten, war es den jungen Männern erlaubt, ja, es war geradezu erwünscht, dass sie voreheliche sexuelle Erfahrungen sammelten. Diesen Zweck erfüllten Kontakte mit Prostituierten oder Affären mit Mädchen niederen Standes, den so genannten «süßen Mädels» aus den Wiener Vorstädten, die keine Chance auf eine Heirat hatten. Und nicht nur junge Männer, sondern durchaus auch gestandene, verheiratete Männer galten als attraktiv, wenn sie in dieser Hinsicht viele «Eroberungen» vorzuweisen hatten.

Eine Auseinandersetzung mit der Situation der Frau findet sich in den Texten einer der bekanntesten weiblichen Intellektuellen der Zeit, der österreichischen Nobelpreisträgerin Bertha von Suttner. Bertha von Suttner kam aus böhmischem Adel. In früheren Lebensjahren erlernte sie mehrere Sprachen und reiste viel. Jedoch war nicht nur die Stellung der Frau ein Thema in ihren Publikationen. Im Jahre 1889 veröffentlichte sie den pazifistischen Roman «Die Waffen nieder». Sie wurde damit zu einer der prominentesten Vertreterinnen der Friedensbewegung. 1905 wurde sie — als erste Frau — mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet [Kempf 2007: 45].

Es lässt sich kaum abstreiten, dass die Kultur der Wiener Moderne ein besonderes Beziehungsnetz aufwies, das die Vertreter verschiedener Kunst- und Wissenschaftsdisziplinen vereinigte [Kandel 2012]. Es ist bekannt, dass Schnitzler und Hofmannsthal die Vorlesungen von E. Mach besucht haben [Michler 1999: 291–292]. Freud und Schnitzler nahmen ihm zufolge zum Beispiel Unterricht bei den gleichen Professoren [Pfohlmann 2006: 129]. Es ist auch unbestritten, dass die Erforschung und Beschreibung mancher Probleme damals parallel ging und der Ruf des Bahnbrechers weder der Literatur, noch der Wissenschaft zusteht.

Das betrifft zum Beispiel das Thema des Traumes, dem in Schnitzlers Schaffen eine grosse Rolle zugemessen wurde. Das Interesse am Charakter und an den Mechanismen dieses Phänomens bringt Schnitzler der bedeutenden Figur der Psychoanalyse, Sigmund Freud, näher, obwohl die beiden darüber und allgemein gewisse Differenzen hatten. Es ist bekannt, dass Schnitzler seine Träume schriftlich festhielt, auch führte er jahrelang ein Tagebuch, das später unter dem Titel «Jugend in Wien» herausgegeben wurde. Selbstbeobachtung wurde nicht nur zum Lebensprinzip mancher Literaten, sondern auch zum Motto der Ära des Anthropozentrismus.

Unter anderem trafen sich Schnitzlers Ansichten mit denjenigen der «Jung Wiener», welche sich solchen Themen und Ideen wie Tod, Einsamkeit, Aussterben, Spiel, Traum, Sexualität u.s.w. zuwandten.

Hier spielt auch die jüdische Abstammung der meisten Exponenten der Wiener Moderne eine Rolle, zu der sie sich verschieden verhielten. Meistens war dieses Verhalten sehr diskret, was ihnen K. Kraus vorwarf

[Kraus 2011: 238]. Schnitzlers Helden bilden da keine Ausnahme. Sie lassen sich ungern als Juden erkennen.

Es sei betont, dass Schnitzler unter den Literaten der Wiener Moderne einen besonderen Platz einnimmt. Er bringt auf seine Art und Weise die Programmthesen des «Jung Wiens» in Erfüllung. Obwohl Bahr den spontanen Charakter der Wiener Moderne überall betonte, schrieb er das Essay «Die Moderne» [Bahr 1998: 97–102], das von vielen Wissenschaftlern als das diesbezügliche theoretisch-praktische Manifest akzeptiert wird. Damit charakterisierte Bahr die Richtung der Wiener Moderne, die sich stark von den anderen Zentren der Moderne wie Paris, Prag, Berlin etc. unterschied. Die Wiener Moderne fokussierte sich speziell auf das Innere des Subjekts, das jetzt den Status des Heiligen bekam. Objektivität und Präzision der Darstellung wurden in den Hintergrund geschoben. Subjektivität wurde als Gesetz proklamiert und gab damit den Literaten nicht nur mehr Freiheit, sondern auch einen Anlass, sich selbst zu bewundern. Der neue Darstellungsgegenstand brauchte auch eine neue Gestaltung. Als solche galten zum Beispiel im Rahmen der deutschsprachigen Literatur neu entstandene Formen wie der Innere Monolog und die Erlebte Rede, die ermöglichten, die Distanz zwischen dem Leser und dem Helden zu reduzieren. Das entsprach dem Hauptmotto der Wiener Moderne, wo das Innere über alles regierte [Bahr 1998: 101]. Die Erfindung der erlebten Rede wurde oft Schnitzler zugeschrieben. Aber das entspricht nicht der Wahrheit. Ihr Erfinder im Rahmen der europäischen Literatur ist Eduard Dujardin [Le Rider 2000: 70]; nur in der deutschsprachigen Literatur ist es wirklich Schnitzler, der zum ersten Mal die erlebte Rede zum Vorschein gebracht hat. Diese Art, den Helden zu zeigen, kombiniert mit dem inneren Monolog, war bei «Jung Wien» sehr beliebt [Zenke 1976: 238], wurde aber nur von Schnitzler so konsequent und oft verwendet. Nebst dieser Neuerungen sind die Werke von «Jung Wien» traditionell geschrieben, was beweist, dass die Literatur der Wiener Moderne nur den Anfang des Bruchs mit der Tradition darstellte, welchen der Expressionismus weiterführte.

Es gibt einen wichtigen Unterschied, der Schnitzler von seinen Gleichgesinnten trennt. Da alle Literaten aus gutem Hause kamen, schilderten sie in ihren Werken die ihnen bekannte, bequeme Welt der Kur- und Kaffeehäuser. Als Haupthelden wählten sie oft einen gelangweilten Aristokraten, der einen besonderen Draht zur Kunst hat. Schnitzler seinerseits brach diese Tradition. Er malte das genaue «soziale Porträt» seiner Zeitgenossen. Deswegen sind in seinen Werken auch Figuren zu finden, die aus niedrigen Schichten der Bevölkerung stammen, zum Beispiel «das süsse Mädel», ein Polizist, Wachmann oder Kutscher. Die Authentizität wird hier nicht nur durch eine ausführliche Darstellung der Lebensdetails dieser Figuren erreicht, sondern auch durch linguistische Besonderheiten ihrer Rede, die durch den Wiener Dialekt stark geprägt ist.

Viele Forscher des Schaffens von Schnitzler und auch seine Zeitgenossen warfen ihm vor, dass er apolitisch war. Manche haben von ihm die explizite Erläuterung solcher Probleme wie Nationalitätenkrise oder Antisemitismus erwartet, haben dazu aber nichts auf den

Seiten seiner Novellen, Erzählungen und Dramen dazu gefunden. Nur in seiner Autobiographie finden sich Erinnerungen an seine Auseinandersetzung mit seiner jüdischen Abstammung.

Lässt man sich jedoch auf die gesamte Stimmung und die individuellen Figuren in seinen Novellen ein, so finden sich dort sehr wohl die inneren und äusseren Konflikte, denen die Protagonisten in dieser Epoche ausgesetzt waren. Jedoch exakt im Sinne der Wiener Moderne wird dies nicht in sachlicher Abhandlung und aus «externer» Sicht diskutiert, sondern innerhalb der Handlung der Geschichten anhand der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner individuellen und der gesellschaftlichen Situation implizit dargestellt. Diese „innere Sicht“ der Dinge wurde ja gerade von den Exponenten von «Jung Wien» proklamiert, und gerade um dies herauszuarbeiten, wurde von Schnitzler der Innere Monolog und die Erlebte Rede so intensiv eingesetzt. Das heisst, apolitisch war Schnitzler nur in der externen Betrachtung, in der inneren Betrachtung und der Handlung seiner Figuren zeigt sich aber sehr wohl seine politische Interessiertheit, wenn auch keine dezidierte Haltung des Autors in der einen oder anderen Richtung zu erkennen ist... es sei denn durch den an manchen Stellen fast unverhohlenen Spott gegenüber gewissen gesellschaftlichen Manierismen der damaligen Zeit.

ЛИТЕРАТУРА

Ле Ридер Ж. Венский модерн и кризис идентичности. — СПб.: Изд-во им. Н. И. Новикова; Издательский дом «Галина Скрипит», 2009. — 714 с.

Хвостов Б. А. Артур Шницлер // История австрийской литературы XX века. — М.: ИМЛИ им. А. М. Горького РАН, 2009. — Т. I. — С. 52–80.

Bahr H. Die Moderne // Die literarische Moderne. Dokumente zum Selbstverständnis der Literatur um die Jahrhundertwende. — Freiburg: Rombach, 1998. — S. 97–102.

Größing S-M. Aeiou. Glück und Unglück im österreichischen Kaiserhaus. — Wien: Amalthea Signum Verlag GmbH, 2007. — 318 S.

Hanisch E. Der lange Schatten des Staates. Österreichische Geschichte 1890–1990. — Wien: Ueberreuter, 1994. — 599 S.

Kandel E. Die Erforschung des Unbewussten in Kunst, Geist und Gehirn von der Wiener Moderne bis heute: aus dem amerikanischen Englisch von Martina Wiese. — München: Siedler, 2012. — 703 S.

Keller U. Böser Dinge hübsche Formel. — Berlin: Verlag Guttandin & Hoppe, 1984. — 232 S.

Kempf B. Bertha von Suttner und die „bürgerliche“ Friedensbewegung // Friede. Fortschritt. Frauen. — Wien: Lit Verlag, 2007. — S. 45–64.

Kos W. Über den Semmering. Kulturgeschichte einer künstlichen Landschaft. — Wien: Tusch, 1984. — 207 S.

Kraus K. Jude // «Kolossal montiert». Ein Lexikon zu Karl Kraus «Die letzten Tage der Menschheit». — Wien: European University Press, 2011. — S. 238.

le Rider J. Arthur Schnitzler oder die Wiener Belle Époque. — Wien: Passagen Verlag, 2000. — 242 S.

Linhardt M. Residenzstadt und Metropole. — Tübingen: Max Niemeyer, 2006.

Michler W. Darwinismus und Literatur. Naturwissenschaftliche und literarische Intelligenz. — Wien: Böhlau, 1999. — 312 S.

Mach E. Antimetaphysische Vorbemerkungen // Die Wiener Moderne. Literatur, Kunst und Musik zwischen 1890 und 1910. — Stuttgart: Reclam, 2010. — S. 137–146.

Pfohlmann O. Arthur Schnitzler // Psychoanalyse in der literarischen Moderne. Eine Dokumentation. Einleitung und Wiener Moderne. Band I. — Marburg: Verlag Literaturwissenschaft.de, 2006. — S. 129–133.

Sandgruber R. Wiener Alltag um 1900 // Ornament und Askese im Zeitgeist des Wien der Jahrhundertwende. — Wien: Brandstätter, 1985. — S. 30–46.

Sprengel P. Berliner und Wiener Moderne: Vermittlungen und Abgrenzungen in Literatur, Theater, Publizistik (Literatur in der Geschichte, Geschichte in der Literatur). — Wien Köln Weimar: Böhlau Verlag, 1998. — 718 S.

Thompson B. Schnitzler's Vienna. Image of Society. — London, New York: Routledge, 1990. — 256 S.

Weininger O. Männliche und weibliche Psychologie (Geschlecht und Charakter, IX. Kapitel, Auszug) // Die deutsche Literatur in Text und Darstellung. — Stuttgart: Reclam, 2007. — S. 45–50.

Wittgenstein L. Tractatus logico-philosophicus // Werkausgabe. Bd. 1. — Frankfurt a/M.: Suhrkamp, 1995. — S. 7–86.

Wunberg G. Jahrhundertwende: Studien zur Literatur der Moderne. — Tübingen: Narr Verlag, 2001. — 371 S.

Zenke J. Die deutsche Monologergählung im 20. Jahrhundert. — Köln-Wien: Böhlau, 1976. — 174 S.

REFERENCES

Le Rider Zh. Venskij modern i krizis identichnosti. — SPb.: Izd-vo im. N. I. Novikova; Izdatel'skiy dom «Galina Skripsit», 2009. — 714 c.

Khvostov B. A. Artur Shnitsler // Istoriya avstriyskoy literatury XX veka. — M.: IMLI im. A. M. Gor'kogo RAN, 2009. — T. I. — S. 52–80.

Bahr H. Die Moderne // Die literarische Moderne. Dokumente zum Selbstverständnis der Literatur um die Jahrhundertwende. — Freiburg: Rombach, 1998. — S. 97–102.

Größing S-M. Aeiou. Glück und Unglück im österreichischen Kaiserhaus. — Wien: Amalthea Signum Verlag GmbH, 2007. — 318 S.

Hanisch E. Der lange Schatten des Staates. Österreichische Geschichte 1890–1990. — Wien: Ueberreuter, 1994. — 599 S.

Kandel E. Die Erforschung des Unbewussten in Kunst, Geist und Gehirn von der Wiener Moderne bis heute: aus dem amerikanischen Englisch von Martina Wiese. — München: Siedler, 2012. — 703 S.

Keller U. Böser Dinge hübsche Formel. — Berlin: Verlag Guttandin & Hoppe, 1984. — 232 S.

Kempf B. Bertha von Suttner und die „bürgerliche“ Friedensbewegung // Friede. Fortschritt. Frauen. — Wien: Lit Verlag, 2007. — S. 45–64.

Kos W. Über den Semmering. Kulturgeschichte einer künstlichen Landschaft. — Wien: Tusch, 1984. — 207 S.

Kraus K. Jude // «Kolossal montiert». Ein Lexikon zu Karl Kraus «Die letzten Tage der Menschheit». — Wien: European University Press, 2011. — S. 238.

le Rider J. Arthur Schnitzler oder die Wiener Belle Époque. — Wien: Passagen Verlag, 2000. — 242 S.

Linhardt M. Residenzstadt und Metropole. — Tübingen: Max Niemeyer, 2006.

Michler W. Darwinismus und Literatur. Naturwissenschaftliche und literarische Intelligenz. — Wien: Böhlau, 1999. — 312 S.

Mach E. Antimetaphysische Vorbemerkungen // Die Wiener Moderne. Literatur, Kunst und Musik zwischen 1890 und 1910. — Stuttgart: Reclam, 2010. — S. 137–146.

Pfohlmann O. Arthur Schnitzler // Psychoanalyse in der literarischen Moderne. Eine Dokumentation. Einleitung und Wiener Moderne. Band I. — Marburg: Verlag Literaturwissenschaft.de, 2006. — S. 129–133.

Sandgruber R. Wiener Alltag um 1900 // Ornament und Askese im Zeitgeist des Wien der Jahrhundertwende. — Wien: Brandstätter, 1985. — S. 30–46.

Sprengel P. Berliner und Wiener Moderne: Vermittlungen und Abgrenzungen in Literatur, Theater, Publizistik (Literatur in der Geschichte, Geschichte in der Literatur). — Wien Köln Weimar: Böhlau Verlag, 1998. — 718 S.

Thompson B. Schnitzler's Vienna. Image of Society. — London, New York: Routledge, 1990. — 256 S.

Weininger O. Männliche und weibliche Psychologie (Geschlecht und Charakter, IX. Kapitel, Auszug) // Die deutsche Literatur in Text und Darstellung. — Stuttgart: Reclam, 2007. — S. 45–50.

Wittgenstein L. Tractatus logico-philosophicus // Werkausgabe. Bd. 1. — Frankfurt a/M.: Suhrkamp, 1995. — S. 7–86.

Wunberg G. Jahrhundertwende: Studien zur Literatur der Moderne. — Tübingen: Narr Verlag, 2001. — 371 S.

Zenke J. Die deutsche Monologergählung im 20. Jahrhundert. — Köln-Wien: Böhlau, 1976. — 174 S.

Информация об авторе

Татьяна Михайловна Дубах — кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

Адрес: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: romt2@list.ru.

About the author

Tatyana Mikhailovna Dubakh — Candidate of Philology, Associate Professor of Department of German Philology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

УДК 821.134.2(82)-31(Кортасар Х.)
ББК ШЗЗ(7Арг)6-8,44

ГСНТИ 17.07.41

Код ВАК 10.01.03

Л. Г. Хорева
Москва, Россия

Нарративные стратегии сказки как отражение национального менталитета в романе Хулио Кортасара «Игра в классики»

Аннотация. Статья посвящена исследованию жанровой природы романа Хулио Кортасара при помощи нарративных стратегий. Актуальность исследования обусловлена появлением большого количества исследований, посвященных творчеству аргентинского писателя, но недостаточным анализом его главного произведения с точки зрения его жанровой принадлежности. Жанровая размытость романа давно является предметом обсуждения литературных критиков и литературоведов, многие из которых обращали внимание на особенности организации текстового пространства в романе, многочисленные ключевые слова, помогающие исследовать мифопоэтику произведения, но не делали далее идущих выводов, которые напрашиваются сами собой. В работе использованы методы современной нарратологии. Новизна авторского подхода заключается в попытке установить жанровую природу произведения и фигуры главного героя сквозь призму нарративных стратегий. Герой романа — аргентинский интеллигент Орасио Оливейра — всеми силами пытается вырваться из окружающего его пространства, которое предстает откровенно враждебным началом. Бесконечный мрак, дождь, холод, окружающие героя, заставляют вспомнить об inferнальном начале Парижа, несмотря на то, что для поколения Хулио Кортасара этот город был центром устремлений, аналогом рая на земле. Здесь же семиотика пространства Парижа, знаковые имена героев романа, многочисленные ключевые знаки в тексте романа заставляют по-иному посмотреть на произведение Хулио Кортасара. Автор статьи приходит к следующим выводам: во-первых, в произведении ярко выражено сказовое начало; во-вторых, главный герой романа — Орасио Оливейра — является героем мифологическим, но героем ложным, который в итоге не проходит испытания и все теряет, будучи депортированным в Буэнос-Айрес, который современниками самого Хулио Кортасара воспринимался как тюрьма. Образ Орасио Оливейры становится знаковым и символическим для самого Кортасара, который изобразил в нем собирательный образ аргентинской интеллигенции, подсознательно искупающей своим бездействием и рефлексией так называемый «комплекс Иуды». Последний становится отличительной чертой аргентинской картины мира второй половины XX столетия, поскольку многие представители аргентинской интеллигенции полагали, что своим молчанием и бездействием они спровоцировали массовые репрессии во времена диктатуры. Приняв во внимание все вышесказанное, автор статьи приходит к выводу, что жанр «Игры в классики» может быть обозначен как роман-сказание.

Ключевые слова: нарративные стратегии; сказки; романы; аргентинская литература; аргентинские писатели; литературное творчество; литературные жанры; категории текста.

L. G. Khoreva
Moscow, Russia

The narrative strategies as a reflection of the national mentality in the novel of Julio Cortázar «Rayuela»

Abstract. The article deals with analysis of genre of the novel of Julio Cortazar «Rayuela» by utilizing narrative strategies. The topicality is caused by number of the researches devoted to the novel of the Argentina writer, but the insufficient analysis of his main work in terms of its genre accessory. The genre peculiarities and non-specificity is the point at issue of lit-crits for a long time. Some of them took notice of peculiarities of textual space of the novel, the key words that can aid to investigate the mythopoeic of the novel without evident conclusions. We cannot see the analysis of the text and the main character through the lens of narrative strategies. So we use the method of narratology as the main one. The main character — the Argentinian refined person Horacio Oliveira — wants like the devil to break away. The space of Paris is presented here as the hostile one. Infinite gloominess, the rain, the alidity gave credence to infernal essence of Paris, although the French capital always is presented as paradise for Julio Cortazar and for his equals in age. Horacio Oliveira's image becomes symbolical one for Cortázar who represented in it a generalized character of the Argentina intellectuals; they were obsessed with so-called «Judas's complex». This one becomes distinctive feature of the Argentina picture of the world of the second half of the XX century as many representatives of the Argentina intellectuals believed that their silence and inaction provoked mass repressions at the time of dictatorship. So nobody can survive in paradise as deserving of existence.

The novel presents the semiotics of the space of Paris, tooltip balloons, key words as the fairy tale ones, so we can say about creation of the folk novel.

Keywords: narrative strategies; fairy tales; novels; Argentinean literature; Argentinean writers; literary creative activity; literary genres; text categories.

Роман «Игра в классики» произвел сенсацию в литературном мире. Написанный в стиле магического реализма он быстро завоевал статус нового шедевра романистики. Опубликованный в 1963 году роман считается одним из самых знаковых образцов литературы постмодернизма и классическим образцом жанра антиромана. Это произведение отличается «лоскутным построением текста», «жанровой размытостью», незавершенностью и фрагментарностью, писали отечественные критики, предлагая оставить термин «роман» как единственно возмож-

ный [Писанова 2011: 105]. Испаноязычная критика была менее консервативна: «контра-роман», «бесконечная книга», «поп-мандала», «кортасариана» [Orteg, Yurkievich 1991] и другие экзотические наименования, которыми читающая публика награждала это произведение даже спустя пятьдесят лет после его появления, свидетельствовала о непрекращающемся интересе к форме произведения.

Жанровая природа романа до сих пор вызывает споры литературоведов. Но до сих пор не было сделано ни одной попытки исследовать природу произведе-

ния при помощи нарративных стратегий. Данный подход — применение нарративных стратегий — нам представляется оправданным, учитывая ментальные интенции латиноамериканской литературы в целом и литературы Аргентины в частности в 60-е гг. прошедшего столетия.

Несмотря на активную социально-политическую жизнь, национальное сознание целого ряда этносов стран Латинской Америки находится на стадии статусно-роевого, которому аналогично психическое состояние ребенка младенческого возраста. Отдельные представители этносов — как правило, представители интеллигенции и высших социальных слоев — демонстрируют развитое индивидуальное сознание, однако общий вектор духовной жизни всего латиноамериканского общества можно назвать архаичным, ориентированным на мифотворчество, богоскитательство, попытке выявления архетипических основ бытия [Першин 2014], которые берут свое начало в долитературных речевых жанрах, так что применение теории нарративных стратегий в исследовании вышеназванного романа будет оправдано.

Теория нарративных стратегий, то есть «стратегии ретрансляции событийного опыта» [Тюпа 2010], исследует событие, отражает культуuroобразующий менталитет, его картину мира и те роли, которые призваны играть в нем его представители. В. И. Тюпа выделяет три стратегии, присущие долитературным речевым жанрам: сказание, притча и анекдот [Там же]. Картина мира каждой из трех стратегий четко детерминирована: картина мира сказания — предопределенность, картина мира притчи — иллюстрация свободы выбора, картина мира анекдота — казусная, которая ставит под сомнение любую предопределенность мира и отношений и во главу угла ставит столкновение индивидуальностей.

Попробуем разобраться, какая из нарративных стратегий (анекдот, притча, сказание) здесь превалирует.

Протагонист романа Орасио Оливейра — сорокалетний интеллигент, который вместе со своей подругой Магой живет в Париже. Безработный Оливейра все свое свободное время посвящает решению вечных, великих вопросов. Он много слушает джаз и читает архив умирающего писателя Морелли. В этом занятии ему помогают остальные члены импровизированного Клуба Змеи, участником которого является и сам Орасио.

Драма Оливейро состоит в том, что он находится в состоянии мучительной рефлексии. Он ощущает раздвоенность, разорванность современного человека. Ему претит, что человек постоянно находится в положении рокового выбора между душевным и телесным, разумным и инстинктивным, истинным и живым, феноменальным и посредственным. М. Б. Смирнова так характеризует этого персонажа: «Его не устраивает бинарный принцип, определяющий западноевропейскую антропологию, да и в целом — мировидение (дихотомия — одно из презираемых им слов)». Подобное мировоззрение приводит к тому, что Оливейро отказывается идти по общему пути европейской расы. Он решительно отторгает готовые модели человеческих отношений: любви, дружбы, профессиональной деятельности,

любых общественных деяний. Так рождается принцип жизни Орасио Оливейры: «Бездействие, умеренное душевное равновесие, сосредоточенная несосредоточенность» [Кортасар 2001]. Презрение к проблеме выбора и активному началу идентифицирует героя определенным образом.

Как известно, проблема выбора — прерогатива притчи [Тюпа 1999], поскольку ее основная задача сводится в иллюстрации данной герою свободе выбора и существованию нравственных законов, подтверждаемых действиями персонажей. Однако для главного героя романа «Игра в классики» Орасио Оливейры — потерянного, чуждого этому миру, расшатанного изнутри — нравственного выбора как будто нет вообще. Он плывет по течению предлагаемых обстоятельств, не делая сколь-нибудь значимых попыток изменить свою жизнь.

Отсутствие личной инициативы в чем бы то ни было подчеркивает отсутствие анекдотического начала, которое, как известно, во главу угла ставит столкновение индивидуальностей, авантюрный характер главного героя. Но Орасио Оливейра вовсе не авантюрист по натуре, его скорее можно назвать фаталистом, изредка делающим робкие попытки вырваться из замкнутого круга в другой мир, который для него реален и ирреален одновременно. Исходя из вышесказанного, мы можем заключить, что красной линией через все произведение проходит нарративная стратегия сказания. Рассмотрим более подробно.

Уже название произведения дает нам сказовую, скорее даже мифологическую картину мира. Если брать его в оригинале, то следует знать, что испанское слово «gaucela» в его аргентинском варианте обозначает игру с заданным алгоритмом хода развития сюжета: «1, 2, 3, 4: Земля, Небо! 5, 6: Рай, ад! 7, 8, 9, 10: Нужно уметь ходить». Земля — Небо — Ад — Рай пересеклись в одной точке пространства, представляя нам, по сути, архетипическую картину мира.

Как в архетипической картине мира очень важным в романе является деление центр — периферия. Пространство в центре обладает целым рядом парадоксальных свойств, прежде всего, мифологическими координатами.

Географический центр Парижа приобретает вид причудливого лабиринта — ризомы, имеющего вход, но не имеющего выхода. Играя с читателем, автор «расставляет» специальные знаки в виде ключевых слов, одним из которых является слово «центр».

Известно, что первоначально Кортасар хотел назвать свой роман «Мандала», являющееся, как известно в буддизме и других религиозных практиках некоей сакральной конструкцией. Впоследствии отказавшись от этой идеи, автор оставил концепцию прежней и в соответствии с ней создал особое художественное пространство, в котором отчетливо выделяются центр, верх (небо), низ (земля). Главным притяжением для героев, в частности, для Оливейры, является центр мандалы, к нему они стремятся, его жаждут обрести. Поэтому слово «центр» довольно часто встречается в тексте, выявляя стремление героя обрести свое место в жизни, которое должно быть именно в центре. Но при этом для них понятие центра не совпадает с понятием сере-

дины, где как раз и находятся герои, мучимые этим несовпадением центра и середины мира. М. С. Бройтман [Бройтман 2010: 25–31], исследуя ключевые знаки в романе Х. Кортасара, обращает внимание на мифопоэтическую организацию пространства романа с Мировым деревом в центре, Небом наверху и Адом внизу. Термин «центр» используется в романе около 40 раз и обрастает синонимами, типа *el eje* (ось), *la llave* (ключ), *la entrada en el infierno* (вход в преисподнюю) и многими другими.

Не только Оливейра, но и менее искусшенная в этих вопросах Мага ощущает странное сакральное пространство, которое окружает ее друга. Спорящие Оливейра и Этьен кажутся ей «стоящими в меловом круге, и ей хотелось войти в этот круг и понять, чем так важен для литературы принцип индетермизма и почему Морелли, о котором они столько говорили, собирались сделать из своей книги стеклянный шар, в котором бы и микро- и макрокосм слились в самоуничтожающем видении» [Кортасар 2003].

Самоуничтожающее пространство пронизывает героев, детерминирует всю их жизнь. Париж, который для аргентинцев 60-х гг. был синонимом рая, неожиданно оборачивается для Орасио Оливейры своей оборотной стороной: темное пространство, открытое холодным ветрам и дождям, совсем не похоже на искомые героем райские кущи. Герой вязнет в лабиринтах улиц и переулков, стремясь всеми правдами и неправдами выбраться из лабиринта-ризомы, столь любимого Х. Кортасаром разновидности лабиринта, который имеет вход, но не имеет выхода. Незримое присутствие центра, который является конечной точкой пути, буквально изводит героя. Он постоянно ощущает его, но с другой стороны, — пока он не достигим для него, отчего герой пребывает в бесплодных поисках. В связи с этим обстоятельством в тексте возникают мотивы дороги, блужданий, а с ними — и новые ключевые слова-знаки: мост (как символ разлуки или, напротив, соединения), гостиница (как указание на бездомность и бесприютность героев). Роман начинается с мыслью о Маге и упоминаний о мосте:

«Встречу ли я Магу? Сколько раз, стоило выйти из дому и по улице Сен добраться до арки, выходящей на набережную Конт, как в плывущем над рекою пепельно-оливковым воздухе становились различимы контуры, и её тоненькая фигурка обрисовывалась на мосту Дез-ар; случалось, она ходила из конца в конец, а то застывала у железных перил, глядя на воду» [Кортасар 2003: 23].

В этом контексте мост оказывается признаком надежды, встречи, но в других случаях он может приобретать и другую, более мрачную окраску, отказывая герою в оптимистическом завершении его дел. Мост является и характеристикой Маги: «Она принадлежала к тем, кому достаточно ступить на мост, чтобы он тотчас же под ней провалился...» [Кортасар 2003: 28]. Атрибуты Маги также весьма красноречивы: «...у неё всегда был цветок, открытка Клее или Миро...», либо подобранный лист платана [Кортасар 2003: 29].

Потеряв Магу, Орасио безуспешно пытается найти нового помощника, который поможет ему найти дорогу. В этом плане любопытным становится

эпизод с пианисткой Берг Трепа. Полусумасшедшая старуха, исполняющая «Павану смерти», завораживает Оливейру и он остается на концерте, в отличие от других слушателей, толпами бегущих из зала. После концерта, сам не зная зачем, Оливейра предлагает пианистке проводить ее до дома. Выйдя на улицу, он внезапно по наитию сворачивает с пианисткой в переулок Сен-Жак, сам удивляясь сложности выбранного пути. Однако если мы обратимся к истории улиц и переулков Парижа, то сможем увидеть, что переулок Сен-Жак со времен средневековья обладал славой переулка паломников, именно с него начинали свой путь пилигримы, идущие в Сантьяго-де-Компостела, к мощам святого Иакова. Иными словами, данный эпизод мы можем интерпретировать как очередную попытку Орасио вырваться из замкнутого лабиринта, найдя дорогу пилигримов. Но и эта попытка оказывается безуспешной. Берг Трепа, которую мы в определенной степени можем расценивать как двойника Маги, но двойника темного (что стоит одно ее исполнение «Паваны смерти»!), совершенно не стремится к святому пути. Дав оплеуху Оливейре, она отправляет его обратно в лабиринт.

Последняя попытка Оливейры выбраться из замкнутого круга связана с фигурой девушки — бродяжки, ночующей под мостом. Орасио встречается с ней, когда бродяжка, проснувшись, совершает утренний туалет: втирает в грязное лицо розовую пудру (бесенок рядится ангелом). Она проводит Орасио по мосту, то есть, по сути, выполняет функции проводника и, казалось бы, выводит, наконец, его из замкнутого круга. Но радость оказывается преждевременной: на другом конце моста их арестовывает полиция, и Орасио депортируют в Аргентину, в Буэнос-Айрес, который на тот момент всеми аргентинцами воспринимался как тюрьма. Освобождения не произошло. Одна тюрьма сменилась другой.

Как видно из сказанного выше, игра с пространством является одним из основополагающих факторов в создании произведения, ведь, по словам Ю. М. Лотмана «семиотика пространства имеет исключительно важное, если не доминирующее значение в создании картины мира той или иной культуры. Природа этого явления связана с самой спецификой пространства. Неизбежным фундаментом освоения жизни культурой является создание образа мира, пространственной модели универсума» [Лотман 1996: 205].

Помимо ключевых слов — мост, центр, середина, лабиринт — знаковыми для романа являются имена героев.

Имя главного героя Орасио Оливейры (*Horacio Oliveira*) выявляет пристрастие автора к литературе, к интеллектуальной рефлексии, поскольку *Horacio* представляет собой испанский вариант имени Гораций. Здесь сразу возникает ассоциация с великим древнеримским поэтом Горацием (65 г. до н. э. — 8 г. до н. э.), который являлся олицетворением Золотого века римской литературы.

Другая ассоциация — Гораций как герой У. Шекспира (1564–1616), друг Гамлета. Как известно из одноименной трагедии Шекспира, Гораций был не только другом, но и поверенным Гамлета, а потому пользовался его безграничным довери-

ем. Как утверждают П. Квиннел и Х. Джонсон, Горацио «наделён чертами римского героя-стойка, популярного в эпоху Возрождения» [Квиннел, Хамеш 1996: 78–79]. Именно эти черты поэта-воина, по всей вероятности, были важны для автора в своем герое, который пытается выстоять в современном мире и не потерять самого себя.

Еще одна ассоциация, которую вызывает имя героя — Орасио — связана с романом Жорж Санд «Орас». Здесь тем более любопытно проследить ключевые моменты совпадения и несовпадения в развитии сюжета и личности героя. Начнем с того, что действие обоих романов происходит в Париже, который, подобно Петербургу Достоевского, играет немаловажную роль в сюжете обоих произведений. В обоих романах внешняя канва поведения героев очень похожа: эгоистичное начало прослеживается довольно отчетливо у аргентинского Орасио и очень ярко у французского Ораса. От обоих в итоге уходят возлюбленные, оба являются чужими в обществе. Но внешняя схожесть только сильнее подчеркивает глубокие внутренние различия. Французский Орас — честолюбивый и тщеславный молодой человек — готов попать любые нравственные законы в погоне за богатством и карьерой. Он отравляет жизнь своим друзьям — Теофилу, Эжени, Полю Арсену и, конечно же, Марте — бесконечными выходками, свидетельствующими о чудовищном эгоизме и себялюбии. Лишь в последних строках романа автор сообщает, что Орас, вернувшись из итальянского путешествия, решает взяться за ум, вернуться к учебе и найти клиентуру у себя в провинции. Будучи авантюристом и романтическим индивидуалистом, Орас резко контрастирует с аргентинцем Орасио, который является эгоистом скорее поневоле и страдает от своей неприкаянности на протяжении всего романа, искренне пытаясь найти хоть какой-то выход и не видя очевидного, того, что Мага способна вывести его из замкнутого круга. Очевидно здесь то, что оба героя являются героями разных нарративных стратегий. Орас постоянно стоит перед проблемой выбора и на протяжении всего романа, за исключением последней страницы, делает неправильный выбор, угождая своим инстинктам. В случае аргентинской версии мы видим, что у героя Орасио выбора как такового нет. Подобно ложному культурному представлению он обречен на прохождение своего пути и провалу в финале.

Если же говорить о фамилии героя — Оливейра, то она, конечно, являясь довольно распространенной для испаноговорящих стран, указывает на желание автора подчеркнуть некоторые типические черты его героя-интеллекта, склонного к рефлексии. С другой стороны, фамилия происходит от испанского «*oliva*» — слова, не нуждающегося в переводе. В мировой культуре олива как символ имеет несколько толкований, основными из которых являются мудрость, мир, значительные достижения [Кирло 2010]. Олива может являться и признаком, указывающим на Гефсиманский сад, и определять, таким образом, степень страдания героя.

Имя главной женской героини Маги (Мага) также выбрано автором со смыслом. В переводе с

испанского Мага — это волшебница, фея. В Маге действительно много непонятно, волшебного, магического. Герой то уподобляет ее внутреннему миру с «захлопнутым мокрым зонтиком»: «...О Мага, в каждой женщине, похожей на тебя, копится, точно оглушительная тишина, острое стеклянное молчание, которое в конце концов печально рушится, как захлопнутый мокрый зонтик»; то упоминает ее крик, схожий с криком Валькирии: «...и с высоты я что было сил швырнул зонтик на дно заросшего мокрой травой оврага, под твой, Мага, крик» [Кортасар 2003: 34].

Здесь следует вспомнить, что валькирия в скандинавской мифологии — дочь славного воина, которая на крылатом коне должна была летать над полем битвы, подбирать упавших воинов и сопровождать их души в Вальхаллу — небесный чертог. Мага действительно напоминает чародейку. Подобно булгаковской Маргарите, она сочетает в себе черты и земной женщины, и ведьмы. Весьма примечательным является тот факт, что Оливейра в определенные моменты считал ее «туманностью, принявшей человеческий облик» [Кортасар 2003: 35].

Оливейра действительно ожидает чудес от Маги, надеясь на нее как на проводника в этом странном лабиринте парижских улиц, из которых он не может выбраться. Но Мага уходит от Орасио. Как и полагается «волшебному помощнику», она должна помогать только истинному герою. Орасио, как и многие другие аргентинцы — его современники, героем себя не считает, подсознательно искупая так называемый «комплекс Иуды», которым страдают образованные аргентинцы середины XX века, считая, что с их молчаливого согласия и моральной слабости в стране происходили ужасные вещи: истребление коренного населения в прошедшие века, уничтожение интеллигенции в периоды правления Хуана Доминго Перона (8.10.1895 — 1.07.1974).

Эта слабость становится визитной карточкой аргентинской интеллигенции середины и второй половины XX века, объясняя тот факт, почему в аргентинской литературе не появляется тип настоящего героя, способного преодолеть все выпавшие ему испытания. Оливейра, подобно многим другим персонажам аргентинской литературы, являет собой особый литературный тип. Это герой сказания, но герой ложный, провалившийся испытания и потерявший всех помощников, которые могли бы ему помочь.

Красноречиво и имя писателя Морелли (Morelli). Как утверждает Д. В. Бобрик, эта фамилия указывает на произведение известного в Аргентине писателя Адольфо Бью Касареса (Adolfo Bioy Casares, 1914–1999) и его фантастический роман под названием «Изобретение Мореля» (*La invención de Morel*) [Бобрик 2012: 39], в центре которого — фигура писателя, сумевшего в нестандартных обстоятельствах изобрести машину времени. Касарес был близким другом Хорхе Луиса Борхеса (Jorge Luis Borges, 1899–1986). В числе произведений Борхеса есть новелла «Жестокий освободитель Лазарус Морель», которая, по мнению В. Андреева, перекликается с романом Кортасара [Андреев 2000: 9], и одной из точек их соприкосновения оказывается фамилия и образ Морелли.

С помощью пласта, связанного с образом Морелли, выражен авторский посыл, адресованный современным литераторам, в котором содержится подсказка того, каким образом следует сегодня писать. По мнению Кортасара, писателю нельзя отказываться от вымысла, не стоит воспроизводить действительность; но нужно опозитивировать ее, отказавшись от старых традиций повествования и предложив новые [Кортасар 1980: 56].

Роман «Игра в классики» воплотил, по сути, творческий посыл Х. Кортасара, став его творческой лабораторией по созданию нового жанра — романа-сказания.

ЛИТЕРАТУРА

Андреев В. А. Для чтения по обе стороны Атлантики // Кортасар Х. Игра в классики. — Санкт-Петербург: Азбука, 2000. — 704 с.

Арутюнова Н. Д. Наивные размышления о наивной картине мира // Язык о языке: сб. ст. / под общ. ред. Н. Д. Артюновой. — Москва: Яз. рус. культуры, 2000. — С. 7–19.

Бобрин Д. В. Постмодернистская концепция культуры в латиноамериканской литературе на примере «Игры в классики» Хулио Кортасара // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 8. — С. 38–41.

Бройтман М. С. Ключевые знаки, организующие пространство текста романа Х. Кортасара «Rayuela» // Вестник Российского университета дружбы народов. — 2010. — № 4. — С. 25–31.

Вежбицка А. Сравнение грация — метафора // Теория метафоры. — Москва: Прогресс, 1990. — С. 133–153.

Квиннел П., Хамеш Дж. Кто есть кто в творчестве Шекспира. — Москва: Дограф; Лондон — Нью-Йорк: Рутледж, 1996. — 280 с.

Кирло Х. Словарь символов. 1000 статей о важнейших понятиях религии, литературы, архитектуры, истории. — Москва: Центрполиграф, 2010. — 525 с.

Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. — Москва: [Б. и.], 1999. — 274 с.

Кортасар Х. Игра в классики. — Москва: НФ «Пушкинская библиотека», ООО «Издательство АСТ», 2003. — 844 с.

Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера-история. — Москва: Языки русской культуры, 1996. — 464 с.

Писанова Т. В. Лингвосомиотические характеристики романа Х. Кортасара «Игра в классики» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. — 2011. — № 616. — С. 105–136.

Почепцов О. Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания. — 1990. — № 6. — С. 110–122.

Першин Ю. Ю. Архаическое сознание: сущность и принципы: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13. — Омск, 2014. — 40 с.

Информация об авторе

Лариса Георгиевна Хорева — кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Института филологии и истории, Российский государственный гуманитарный университет (Москва).

Адрес: 125993, Россия, ГСП-3, г. Москва, Миусская площадь, 6.

E-mail: novella2000@mail.ru.

About the author

Larisa Georgievna Khoreva — Candidate of Philology, Associate Professor, Russian State University for the Humanities (Moscow).

Тюна В. И. Дискурсные формации: Очерки по компаративной риторике. — Москва: Языки славянских культур, 2010. — 320 с.

Шмидт В. Нарратология. — Москва: Языки славянской культуры, 2013. — 312 с.

Ortega Ju., Yurkievich S. Edición Crítica // Julio Cortázar. Rayuela. — Ediciones Unesco, 1997.

REFERENCES

Andreev V. A. Dlya chteniya po obe storony Atlantiki // Kortasar Kh. Igra v klassiki. — Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000. — 704 s.

Arutyunova N. D. Naivnye razmyshleniya o naivnoy kartine mira // Yazyk o yazyke: sb. st. / pod obshch. red. N. D. Artyunovoy. — Moskva: Yaz. rus. kul'tury, 2000. — S. 7–19.

Bobrik D. V. Postmodernistskaya kontseptsiya kul'tury v latinoamerikanskoj literature na primere «Igy v klassiki» Khulio Kortasara // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. — 2012. — № 8. — S. 38–41.

Broytman M. S. Klyucheveye znaki, organizuyushchie prostranstvo teksta romana Kh. Kortasara «Rayuela» // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. — 2010. — № 4. — S. 25–31.

Vezhbitska A. Sravnenie gradatsiya — metafora // Teoriya metafory. — Moskva: Progress, 1990. — S. 133–153.

Kvinnel P., Khamesh Dzh. Kto est' kto v tvorchestve Shekspira. — Moskva: Dograf; London — N'yu-York: Rutledzh, 1996. — 280 s.

Kirlo Kh. Slovar' simvolov. 1000 statey o vazhneyshikh ponyatiyakh religii, literatury, arkhitektury, istorii. — Moskva: Tsentrpoligraf, 2010. — 525 s.

Kornilov O. A. Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye natsional'nykh mentalitetov. — Moskva: [B. i.], 1999. — 274 s.

Kortasar Kh. Igra v klassiki. — Moskva: NF «Pushkinskaya biblioteka», ООО «Izdatel'stvo AST», 2003. — 844 s.

Lotman Yu. M. Vnutri myslyashchikh mirov. Chelovektext-semiosfera-istoriya. — Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996. — 464 s.

Pisanova T. V. Lingvosemioticheskie kharakteristiki romana Kh. Kortasara «Igra v klassiki» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. — 2011. — № 616. — S. 105–136.

Pochepctsov O. G. Yazykovaya mental'nost': sposob predstavleniya mira // Voprosy yazykoznanija. — 1990. — № 6. — S. 110–122.

Pershin Yu. Yu. Arkhaicheskoe soznanie: sushchnost' i printsipy: dis. ... d-ra filoz. nauk: 09.00.13. — Omsk, 2014. — 40 s.

Tyupa V. I. Diskursnye formatsii: Ocherki po komparativnoy ritorike. — Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2010. — 320 s.

Shmidt V. Narratologiya. — Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2013. — 312 s.

Ortega Ju., Yurkievich S. Edición Crítica // Julio Cortázar. Rayuela. — Ediciones Unesco, 1997.

ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ

УДК 821.161.1-1(Маяковский В. В.)
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)6-8,445

ГСНТИ 17.82.09

Код ВАК 10.01.01

В. Н. Терехина
Н. В. Михаленко
Москва, Россия

«Владимир Маяковский в мировом культурном пространстве»: по итогам международной научной конференции

Аннотация. 18–20 сентября 2018 года в Институте мировой литературы им. А. М. Горького РАН состоялась Международная научная конференция «Владимир Маяковский в мировом культурном пространстве», посвященная 125-летию со дня рождения поэта. Организаторами выступили Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН и Государственный музей В. В. Маяковского.

Ключевые слова: международные симпозиумы; литературный процесс; русская литература; русские поэты; поэтическое творчество.

V. N. Terekhina
N. V. Mikhailenko
Moscow, Russia

Vladimir Mayakovsky as Element of the World Art Heritage: Following an International Scientific Conference

Abstract. From 18th to 20th of September, 2018, the Gorky Institute of World Literature hosted a scientific conference «Vladimir Mayakovsky as Element of the World Art Heritage» dedicated to the poet's 125th birthday. The event organizers included the Gorky Institute of World Literature and the State Museum of Vladimir Mayakovsky in Moscow.

Keywords: international symposia; literary process; Russian literature; Russian poets; poetic creative activity.

Конференция прошла при поддержке РФФИ, грант № 18-012-20066

«Проект организации международной научной конференции “Владимир Маяковский в мировом культурном пространстве (к 125-летию со дня рождения В. В. Маяковского)”»

The conference was held with the support of the Russian Foundation for Basic Research, grant number 18-012-20066

«The project of the organization of the international scientific conference “Vladimir Mayakovsky in the world cultural space (to the 125th anniversary of the birth of V. V. Mayakovsky)”»

Изучение творчества В. В. Маяковского — одна из актуальных задач, стоящих перед современными литературоведами, лингвистами, текстологами, специалистами смежных областей знания. Приуроченные к юбилейным датам международные научные конференции проходят в Институте мировой литературы им. А. М. Горького РАН раз в пять лет. Эти форумы собирают ученых разных специальностей из различных регионов России и зарубежных стран. В этом году было заслушано 86 докладов ученых Москвы, Петербурга, Саратова, Новосибирска, Томска, из университетов Италии, Франции, Испании, Швейцарии, США, Израиля, Германии, Латвии, Греции, Сербии, Китая, Бразилии, Армении, Эстонии.

На конференции обсуждался широкий спектр междисциплинарных проблем: художественный мир Маяковского (поэтика, текстология, контекст); творчество Маяковского и синтез искусств (литература, театр, кино, изобразительное искусство, музыка, фольклор); Маяковский и его современники, история рецепции Маяковского за сто лет (переводы, издания, интерпретации, образ поэта).

В рамках конференции состоялось два пленарных заседания, была организована работа трех секций «Поэтика и текстология», «Биография и творческие связи», «Литература и искусство», а также

круглый стол «Творчество Маяковского в зарубежном мире: проблемы рецепции, перевода, изучения».

На открытии конференции выступили директор ИМЛИ РАН, профессор РАН В. В. Полонский, директор Государственного музея В. В. Маяковского А. В. Лобов, заведующая Отделом новейшей русской литературы и литературы русского зарубежья, член-корреспондент РАН Н. В. Корниенко.

Первый доклад сделал руководитель группы подготовки Полного собрания произведений В. В. Маяковского А. М. Ушаков (ИМЛИ), сосредоточивший внимание на магистральных задачах изучения творчества Маяковского. В докладе были подведены итоги издания первых четырех томов академического собрания произведений поэта (планируется 20 т.) и намечены основные задачи, стоящие перед составителями.

Особое внимание в докладах ученых уделялось художественному миру Маяковского. Так, Ф. Х. Исапова (Махачкала) говорила о признаках трагедийного жанра в лирике раннего Маяковского. В. Е. Головчинер (Томск) в докладе «“Юбилейное” и “Во весь голос” в логике одного лирического сюжета В. Маяковского 1920-х годов» отмечала, что в его итоговой поэме были выражены мислеобразы произведений разных лет, которые были реализованы в ней в виде сквозных мотивов.

Говоря о работе поэта в автобиографическом жанре, И. Ю. Иванюшина (Саратов) рассматривала очерк «Я сам» Маяковского в интеллектуальном контексте эпохи. Докладчики анализировали новые материалы об отношении к поэту И. Бабеля (Е. И. Погорельская), о взаимосвязях Маяковского, М. Горького, Ю. Олеши (Л. Ф. Кацис). В. В. Никульцева (Москва) показала, как образ Владимира Маяковского был интерпретирован в творчестве Игоря Северянина. Г. Н. Воронцовой (ИМЛИ) были введены в научный оборот ранее не публиковавшиеся письма Д. Д. Бурлюка, И. М. Зданевича, В. В. Каменского А. Н. Толстому.

Исследованию литературной эпохи был посвящен доклад Д. С. Московской (ИМЛИ) «“Запад есть Запад, Восток есть Восток”, или исторический нарратив поэмы А. Введенского “Минин и Пожарский”». Были затронуты новые, ранее не исследованные темы. Например, М. Вайскопф (Израиль) рассматривал творчество Маяковского в контексте идей «официальной народности».

О новых подходах к синтезу искусств в творчестве В. В. Маяковского сообщила А. Кавальери (Бразилия). В. И. Максимов (Санкт-Петербург) посвятил доклад театральной деятельности Маяковского и его трагедии «Владимир Маяковский» с точки зрения футуристической модели театра.

Тема русского зарубежья также прозвучала на пленарном заседании. Д. Д. Николаев (ИМЛИ) в своем докладе рассматривал оценки, которые давались Владимиру Маяковскому на страницах одной из самых долговечных и влиятельных газет эмиграции — парижского «Возрождения» (1925–1930). О различной концепции мотива «агрессии искусства» против косной материи мира у В. Маяковского и Б. Поплавского говорила Е. В. Тырышкина (Новосибирск). Выступление А. И. Чагина (ИМЛИ) «“Как нам от громких отучиться слов...” О поэзии Анатолия Штейгера» убедительно свидетельствовало о том, что пересечение поэтического мира Маяковского с тем, что возникало в русской литературе, было многомерным и многоаспектным.

Проблемам текстологии произведений Маяковского было посвящено секционное заседание, на котором с докладами выступили составители Полного собрания произведений В. В. Маяковского, сотрудники ИМЛИ РАН Н. В. Михаленко — о подготовке поэмы «Человек» и Т. А. Купченко — об истории текста поэмы «150000000». Докладчики ставили вопросы выбора основного источника этих текстов, анализа особенностей работы Маяковского, отразившихся в автографах, машинописях или различных изданиях, подготовленных к печати при жизни автора. Е. А. Тюрина (ИМЛИ) показала, как уточняется и восполняется картина работы В. Маяковского в отделе Изобразительных искусств Наркомпроса по созданию и продвижению нового искусства, если использовать целостный материал шести стенограмм в ходе подготовки 10 и 11 тома ПСП Маяковского.

О новых принципах работы с автографами Маяковского сообщила Л. В. Хачатурян (Санкт-Петербург) в докладе о публикации на портале «Автограф: электронный архив русской литературы»

(сайт «Владимир Маяковский») рукописей стихотворений и поэм 1915–1927 годов, записных книжек и редких изданий произведений поэта, хранящихся в рукописном отделе ИРЛИ РАН и РГАЛИ. Говоря о необходимости расширенного комментария к некрологу «В. В. Хлебников» (1922), А. Е. Парнис (Москва) привел несколько важных замечаний о последних книгах поэта, в частности, оформленных художником В. Ермиловым. На материале дневниковых записей А. Белого (1918–1932 гг.) И. Б. Делекторская (Москва) проследила, как менялось восприятие им творчества Маяковского. Новые аспекты темы — «Чуковский–Шамардина–Маяковский» затрагивала в своем докладе Е. В. Иванова (ИМЛИ).

Говоря о лингвистических особенностях поэтической системы Маяковского, П. Ф. Успенский (ВШЭ) и А. Шеля (Эстония) отметили преобладание метафор, выраженных конструкциями «сущ. им. п. + сущ. род. п.» (например, «свай шага»), указали на их взаимосвязь со знаменитой «лесенкой» Маяковского. Л. Л. Шестакова (ИРЯ) в докладе «Если песнь не громит вокзала, то к чему переменный ток?» рассматривала функционирование терминов в поэзии В. В. Маяковского.

На секционном заседании, посвященном изучению творческих взаимоотношений Маяковского и писателей его круга, говорилось о том, что до сих пор биография поэта содержит большое число лакун, исследование которых помогает прояснить не только эпизоды его жизни, но и уточнить интерпретацию его текстов. Темой исследования В. Н. Дядичева (ИМЛИ) был вопрос изучения появившихся в последние десятилетия инскриптов Маяковского. О. В. Демидов (Москва) осветил проблемы эпигонства, литературной борьбы и соперничества А. Мариенгофа с В. Маяковским. Доклад Е. Р. Арэнзона (ИМЛИ) касался взаимоотношений В. Маяковского и И. Эренбурга.

В докладе О. Я. Алексеевой (ИМЛИ) были проанализированы литературно-критические статьи и выступления современников поэта, опубликованные в советской и эмигрантской периодической печати за 1931 год. А. П. Зименков (ИМЛИ) сообщил, что формальная организация стиха Маяковского — «от столбика к лесенке» во многом воспринята из творческих опытов А. Белого и имела для Маяковского сугубо практический характер своего рода графических подсказок читателю и будущему актеру-исполнителю.

Большое внимание на конференции уделялось компаративному анализу творчества Маяковского и Андрея Платонова. Родство образов и мотивов пьесы В. Маяковского «Мистерия-Буфф» и пьесы А. Платонова «Ноев ковчег» было подробно проанализировано в пленарном докладе Н. М. Малыгиной (Москва). Сквозной сюжет фиктивного спасения в стихах и поэмах Маяковского и текстах Платонова рассматривала А. О. Горская (Москва). Доклад О. Дискаччати (Италия) был призван показать, что еще недостаточно рассмотрены связи между Платоновым и Маяковским.

Вопрос о смысле смерти поэта в связи с отношением поэта и времени ставился в докладе Н. Н. Зубкова (Москва) на материале текстов

Р. О. Якобсона, Б. Л. Пастернака, В. Б. Шкловского. Р. С. Осминкин (Санкт-Петербург) в своем выступлении попытался дать ответ на вопрос Маяковского: «Как делать стихи?», исходя из социотехнической перспективы XXI века.

Драматургия Маяковского, элементы театрализации в его текстах, работа в кино затрагивались в докладах на секции, посвященной связям литературы и искусства в творческом мире поэта. Об истории и неизвестных эпизодах встреч Дзиги Вертова и Маяковского говорила С. М. Ишевская (Москва). Доклад С. А. Огудова (Москва) был посвящен изучению взаимосвязи различных форм кинематографической условности в сценарии Маяковского «Как поживаете?». А. Б. Мокроусов (Москва) остановился на проблеме взаимоотношений В. Маяковского и С. Дягилева. Г. А. Антипова (Москва) говорила о планах поэта исполнить главную роль в фильме «Евгений Базаров», который должен был снимать В. Э. Мейерхольд.

О постановке пьесы «Клоп» как о единственном опыте совместной работы трех выдающихся представителей художественной культуры 1920-х годов — В. Маяковского, В. Мейерхольда и Д. Шостаковича с точки зрения музыкального решения рассказал А. В. Лукьянов (Москва).

С. А. Васильев (Москва) говорил о том, что живописные образы, подчас соотносимые с графикой, являются доминирующими в ранней лирике поэта. В своем докладе А. В. Швец (МГУ) рассматривала книгу стихов Маяковского «Для голоса» (1923) как его художественно-поэтическое сотрудничество с Эль Лисицким. О поэме «Про это» В. Маяковского с иллюстрациями А. Родченко как о вербально-визуальном высказывании говорила Е. А. Калинина (МГУ). Содержательные выступления Л. К. Алексеевой (Москва) и А. А. Россомахина (Санкт-Петербург) были посвящены уникальным материалам иконографии Маяковского.

Звуковые мотивы ранней поэзии Маяковского рассматривала Л. Л. Гервер. Т. И. Науменко выявила контекст деятельности музыкального авангарда времени революции. С. Е. Бирюков (Германия) в докладе «“Из бархата голоса моего” говорил о проблеме озвучивания необычных поэтических форм.

В докладе В. Н. Терехиной (ИМЛИ), открывавшем круглый стол «Творчество Маяковского в зарубежном мире: проблемы рецепции, перевода, изучения», был освещен современный этап славистических исследований. Т. В. Кудрявцева (ИМЛИ) в своем докладе рассмотрела примеры прижизненной и современной рецепции личности и творчества Маяковского в Германии в контексте проблематики произведений русского поэта и его новаторской техники стиха. Особенности перевода Маяковского на примере испанского языка затрагивала Ю. Л. Черемных (Испания).

Восприятие поэзии Маяковского крупными итальянскими поэтами (Эудженио Монтале, Пьер Паоло

Пазолини, Франко Фортини, Андреа Дзандзотто) впервые стало темой доклада М. Калузио (Италия).

Отдельно можно выделить круг вопросов, связанных с публикацией произведений Маяковского в Латвии и откликов на них в литературной среде. Т. Е. Барышникова (Латвия) проследила, как менялся образ Маяковского на страницах рижской газеты «Сегодня». Н. И. Шром (Латвия) рассматривала рецепцию личности и творчества В. Маяковского в прижизненной латышской критике и художественной литературе. В докладе сотрудника Латвийского университета А. В. Ведель был освещен вопрос о постановках пьес Маяковского на сцене Рижского театра русской драмы в 1950-х годах и о спектаклях, связанных с биографией поэта.

В. С. Отяковский (Санкт-Петербург) говорил об изданиях Маяковского на эсперанто с целью введения в научный оборот неизученных до настоящего времени текстов. Доклад К. Лахти (США) был посвящен обзору и анализу рецепции творчества Маяковского в США за 1993–2018 гг. Об этом же периоде сообщила Парване Пулаки (Иран). Предметом ее исследования явилось выяснение причин заинтересованности иранских читателей в новых переводах и выявление влияния перевода-посредника на то, каким предстал Маяковский на фарси.

О глубоком влиянии поэзии Маяковского на армянских поэтов, особенно на Е. Чаренца, Г. Эмина, говорилось в выступлении З. Г. Айрян (Армения). В докладе М. В. Силаевой (Лобановой) была показана история изменения образа В. Маяковского в представлении чешской интеллигенции.

Несомненно, процесс включения творчества Маяковского в инокультурную среду, начавшийся при его жизни, продолжается и сегодня, несмотря на исторические потрясения, смену границ и политических режимов. Он происходит так, как хотел Маяковский, — «через головы поэтов и правительств» — «векам, истории и мирозданию...». Интенсивное сближение в гуманитарной сфере, использование возможностей современных коммуникаций позволяет активнее взаимодействовать переводчикам и преподавателям русской литературы.

Конференция стала частью праздника Маяковского, включавшего художественные выставки, музыкально-поэтический перформанс «На флейте водосточных труб...». Участники конференции отметили, что сегодня Маяковский воспринимается не только как олицетворение своей противоречивой эпохи, но как явление актуальное, позволяющее понять нечто новое «о времени и о себе».

В целом, международная научная конференция убедительно показала, что феномен Маяковского как одного из ярчайших творцов XX века продолжает быть в центре исследовательских интересов отечественных и зарубежных ученых. По материалам конференции вышел сборник тезисов и книга, включающая статьи участников научного форума.

Информация об авторах

Вера Николаевна Терехина — доктор филологических наук, главный научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН, Отдел новейшей русской литературы и литературы русского зарубежья (Москва).

Адрес: 121069, Россия, г. Москва, ул. Поварская, 25а.

E-mail: veter_47@mail.ru.

Наталья Владимировна Михаленко — кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН, Отдел новейшей русской литературы и литературы русского зарубежья (Москва).

Адрес: 121069, Россия, г. Москва, ул. Поварская, 25а.

E-mail: tinril@list.ru.

About the authors

Vera Nikolayevna Terekhina — Doctor of Philology, Chief Researcher of the Gorky Institute of World Literature of the RAS, Department of Recent Russian Literature and Literature of the Russian Abroad (Moscow).

Natal'ya Vladimirovna Mikhalenko — Candidate of Philology, Senior Researcher of the Gorky Institute of World Literature of the RAS, Department of Recent Russian Literature and Literature of the Russian Abroad (Moscow).

PRO ET CONTRA

Рецензии на книгу: П. В. Басинский. Посмотрите на меня.

Тайная история Лизы Дьяконовой. М.: АСТ, Редакция Елены Шубиной, 2018. 448 с

УДК 821.161.1-3(Басинский П. В.)
ББК Ш33(2Рос=Рус)63-8,44

ГСНТИ 17.82.09

Код ВАК 10.01.08

А. В. Петров
Н. В. Ярина
Магнитогорск, Россия

«Почему она была голой», или жанровые стратегии эрзац-литературы

Аннотация. В рецензии на новую книгу журналиста и критика П.В. Басинского, посвященную дневнику Елизаветы Дьяконовой (1874–1902), описываются постмодернистские текстуальные стратегии тех, кто создает «литературу о литературе», и тех, кто ее издает. Басинский, профессиональный писатель и читатель в одном лице, делится с «обыкновенным» читателем своими субъективными и не требующими доказательств размышлениями о произведении действительно выдающемся. Для того, чтобы привлечь внимание покупателя, т. е. потенциального читателя, используются проверенные жанры и темы: (псевдо)детектив, (псевдо)эротика, (псевдо)биография. В результате словотворчества появляется «невывыщенный роман» с культурологическими комментариями из общедоступных источников. Читателю в очередной раз дают вместо непростого оригинала удобопонятную копию – эрзац-литературу, а из выдающегося сочинения и трагической женской судьбы творят сенсацию. «Понимающий – поймет!»

Ключевые слова: дневники, рецензии; литературные жанры; женская эмансипация; философия индивидуального существования; литературные биографии; русская литература; русские писатели; литературное творчество.

A. V. Petrov
N. V. Yarina
Magnitogorsk, Russia

«Why She Was Naked», or the Genre Strategies of Ersatz-Literature

Abstract. In the review of the new book of the journalist and the critic P. V. Basinsky devoted to Elizabeth Dyakonova's (1874–1902) diary post-modernist textual strategy of those who creates «literature on literature», and those who publishes it are described. Basinsky, the professional writer and the reader in one person, shares with the «ordinary» reader the subjective and not demanding proofs reflections about work really outstanding. To draw attention of the buyer, i. e. potential reader, the verified genres and subjects are used: (pseudo) detective, (pseudo) erotica, (pseudo) biography. As a result of word creation there is "not fictional novel" with cultural background information from public sources. The reader is given once again instead of the difficult original the comprehensible copy — an ersatz literature, and from the outstanding composition and tragic female destiny create sensation. «The understanding — will understand!».

Keywords: diaries; reviews; literary genres; female emancipation; philosophy of individual existence; literary biographies; Russian literature; Russian writers; literary creative activity.

Эта книга должна была появиться. Колоссальный интерес как специалистов, так и простых читателей к литературе non-fiction и к гендерной проблематике вызвал в 2000–2010-е гг. не спадающую волну публикаций, конференций, телепередач и пр. В культурное пространство были возвращены произведения забытых писательниц; инициировано издание дневников и мемуаров действительно замечательных. На гребне этой волны оказался «главный» женский дневник русской литературы (написан он по-французски) — дневник Марии Башкирцевой (1858–1884). С 1990-х гг. он переиздан у нас не менее десяти раз; за последние сто лет послужил основой для нескольких беллетризованных биографий (А. Каюэ, К. Коснье, М. Слабошпицкий, А. Александров, А. Строкач и др.); основательно изучен филологами. А вот второй выдающийся дневник рано умершей девушки — дневник Елизаветы Дьяконовой (1874–1902), пережив взлет популярности после своего выхода в свет в 1904–1912 гг., не стал событием в середине 2000-х, хотя был напечатан сразу тремя издательствами. Литературоведы практически не заметили его появления, но с 2010-х гг.

интерес к даиэристке¹ начинают проявлять историки, социологи, культурологи, искусствоведы. К Дьяконовой и ее дневнику обращаются историки ярославского края (М. В. Александрова), женского образования (М. С. Андрианова, А. И. Громова, Е. А. Косетченкова) и «женского вопроса» (Т. Б. Котлова, Н. А. Ксенофонтова, Н. А. Мицюк, Ю. В. Халявина), российского студенчества (А. Е. Иванов), социологии чтения (Н. Л. Потанина, Д. К. Равинский, С. В. Кончакова), журналистики (А. А. Старышкина), исследователи женского костюма и моды (А. И. Громова, Л. Ю. Звягина).

И вот наконец в текущем году, опередив медлительных и основательных ученых мужей, беллетрист, журналист и литературный критик П. В. Басинский выпустил книгу, посвященную Ели-

¹ Для обозначения человека / автора, ведущего / пишущего дневник, в русском языке не находится специального слова. Такое слово есть в английском — *diarist*. В отличие от «мемуариста», русским языком оно не освоено; иногда встречается его упрощенная форма — *даиэрист*. Мы используем «женский» его вариант — *даиэристка*, за неимением русского аналога.

завете Дьяконовой, ее жизни, личности и ее дневнику [Басинский 2018]. Вернее, дневник становится канвой, по которой автор «вышивает» сюжет своего «невывымышленного романа» (подзаголовок книги, не вошедший в ее библиографическое описание).

И в этой связи следует остановиться на жанре произведения Басинского, поскольку эта «школьная» теоретико-литературная категория многое может прояснить в интересах современных издателей и читателей [см. нашу работу: Ярина 2018]. «Автор» в литературе «умер» еще в 1967 г., утверждает постмодернистская критика, и эта идея действительно помогает увидеть, насколько художественные структуры и редакторские стратегии определяют облик того конечного продукта, который получает читатель. Так что же скрывается за формулами «тайная история» и «невывымышленный роман»?

В целом перед нами то, что принято называть «литературной биографией» и/или «документально-биографической прозой» — жанровыми модусами, составляющими предмет дискуссий в литературоведении. «Посмотрите на меня...» Басинского не есть ни художественно-документальная биография, как другая его книга о М. Горьком этого же года [см. Ариас-Вихиль 2018], ни беллетризованная (романизованная) биография, наподобие образцов данного жанра (Ю. Н. Тынянова, А. Моруа, Э. Радзинского и др.). Тем более это не научная биография, хотя автор пользовался архивом Дьяконовой. Чтобы иметь качество художественности, нужны как минимум вымышленные сюжет, персонажи и пр. — их здесь нет; чтобы претендовать на научность, необходимо присутствие справочного аппарата, полемика, признанной методологии и строгого анализа — их тоже нет. Например, то, что заявлено как «Библиография» [Басинский 2018: 443], на самом деле является небольшим случайным списком книг, который обычно называется «Литература». Из девяти позиций в нем три — издания дневника (причем не все), один — описание архивного фонда Дьяконовой, один — очерк о Ю. Балтрушайтисе, четыре — произвольно выбранные исследования о феминизме. Не названо ни одной работы о дневнике Дьяконовой (а рецензий на него вышло около двух десятков в 1900–1910-е гг. и столько же — статей исследователей 2000–2010-х гг.), во-первых; и ни одной работы о женских дневниках, во-вторых.

Точнее всего жанр книги «Посмотрите на меня...» можно определить, как *комментарии и размышления* профессионального читателя о некоторых заинтересовавших его страницах дневника Дьяконовой. Подзаголовок «Невывымышленный роман» — прекрасная находка редакторов и издателей: ведь для «вымышленного» романа необходимы фантазия и воображение, а для «невывымышленного» — достаточно умений и навыков журналиста.

Для нас и для названных выше современных исследователей дневник Дьяконовой является почти универсальным источником информации о жизни русской девушки на рубеже XIX–XX вв. За 28 отпущенных ей судьбою лет даиэристка сменила три кардинально разнящихся пространства: провинцию (Нерехта, 1874–1886; Ярославль, 1887–1895) — сто-

лицу (Санкт-Петербург, 1895–1899) — Европу (Париж, Лондон, 1900–1902). И каждое она сумела охарактеризовать и освоить сквозь призму своих весьма небанальных интеллектуальных запросов. Однако мало какому современному читателю, готовому заплатить 500 руб. за книгу, будет интересно читать о сложной душевной жизни странной девушки из прошлого, да еще в пересказе и выборочном цитировании. Тем не менее «зацепить» его внимание можно: сначала эффектной картинкой на обложке, потом эпиграфом из классики (не очень репрезентативным, но из известного произведения) и, наконец, первой строчкой в Оглавлении и в самом тексте.

«Почему она была голой?» — начинает свою книгу Басинский и уверяет читателя, что «этот вопрос» ему задавали «все»: «Картина *голой мертвой девушки на краю горного водопада* <курсив Басинского. — А. П., Н. Я.> вызывает гораздо больше вопросов, нежели любые подробности ее жизни, отраженные в дневнике» [Басинский 2018: 16]. Не будем комментировать этот пассаж, но нас, например, интересовали именно «подробности жизни» Дьяконовой. Заметим, что не склонные к экивокам полицейские, осматривавшие 8 сентября 1902 г. место происшествия, спокойно и детально описывают в протоколе степень разложения тела, полученные им повреждения и... используют схожую формулировку: «<...> Водопад образует несколько уступов. На одном из них лежит *совершенно голое тело* <курсив наш. — А. П., Н. Я.>, а на другом уступе <...> — горный шест и носовой платок» [Фотография женщины 2005: 591]. А вот официальные власти Тироля нашли иную формулировку: «Тело было совсем не одето <...>»; сестра Дьяконовой, Надежда, тоже подобрала другие слова: «Нашли ее у ручья раздетую, платье перевязано пажем» [Фотография женщины 2005: 590, 589].

«Почему она была голой?» — ну неужели это самый главный вопрос, который может интересовать писателя, исследователя, читателя?.. Сомневаемся, но зато этот вопрос — главный для жанра квазидетективного расследования, который так любим СМИ и который явился рамкой для «биографии». И именно он положен в основу «расследования» «тайной истории Лизы Дьяконовой», хотя Басинский и утверждает зачем-то, что «это — не та история, распутать которую можно в детективном ключе» [Басинский 2018: 20]. Детектива у него действительно не получилось, и прежде всего потому, что все свои тайны, о которых даиэристка сочла нужным рассказать, она раскрыла в дневнике. А то, что Басинский нашел в ее архиве, например письма, он почему-то не опубликовал, проявив неожиданную для пишущего о «голой мертвой девушке» деликатность. Так, одно из писем Дьяконовой к сестре Вале автор книги о «тайной истории» посетил «слишком интимным и откровенным. Понимающий — поймет!»; в другом письме он нашел «такие подробности, которые нельзя тиражировать» [Басинский 2018: 425]. Но речь ведь не о «подробностях», к которым не читатель, но зритель XXI в. настолько привык, что его вряд ли удивит «откровенностью». Речь, скорее, идет о конфликте между «автором», который, вопреки Р. Барту, еще не

«умер», и жанровой стратегией журналистского расследования, для которой как раз не существует ничего «интимного».

Чтобы завершить разговор о «сюжете» книги и «стратегии» жанра, скажем, что Басинский так и не ответил читателю на скандально-интригующий вопрос, за ответ на который было заплачено 500 руб. Не ссылаясь на источник идеи (ведь это не научное исследование), автор «тайной истории» обратился к концепции так называемого «философского самоубийства». В 1960-е гг. ее выдвинул Ю. М. Лотман в своих статьях о «муже твёрде» — А. Н. Радищеве. Целью его «героического» самоубийства ученый считал «обращение к истории и потомкам», возвышение над обычной жизнью [Лотман 1994: 265]. Явно склоняясь к версии самоубийства Дьяконовой, Басинский делает из него некое романтическое деяние, адресованное... будущим читателям: своей гибелью даиэристка дописывает последнюю страницу романа своей жизни, который обессмертит ее: «И Лиза каким-то непостижимым образом устраивает себе идеальную смерть. Обнаженная девушка на краю водопада, названного ее именем, с переломанными ногами <...> и без других повреждений тела. Вот это красиво! Это романтично! Но главное — это таинственно! Не смерть, а загадка... <...> Она смогла поставить красивую точку в своей судьбе! Заставила всех *посмотреть на себя* <курсив Басинского. — А. П., Н. Я.>, черт бы их побрал! Она доказала, что она героиня романа, который будут читать и через сто лет...» [Басинский 2018: 428–431]. Но если Ю. М. Лотман, доказывая свою весьма спорную идею, опирался на скрупулезный анализ произведений Радищева и культурно-исторического контекста, то стратегия жанра «тайной биографии» по преимуществу требует использования риторических приемов, например, *заимословия*, как его называли в старинных риториках: «Заимословие бывает когда то, что самому автору или представляемому от него лицу говорить должно, отдается другому лицу, живому, либо мертвому, или и бездушной вещи <...>» [Ломоносов 1952: 270]. В приведенной цитате находим и такие «фигуры предложений», как *восклицание* и *восхищение* [см.: Ломоносов 1952: 284]. «Фигуры», несколько не устаревшие в своей функции воздействия на читателя.

Заметим, как настойчиво — и междометием, и курсивом — автор выделяет ключевую для своей книги — вынесенную в заглавие — мысль, считая ее таким образом доказанной: «*Посмотрите на меня*». В тексте она появляется до десяти раз, обычно выделенная курсивом. Смысл, который эта фраза обозначает, неоднократно меняется по ходу «сюжета», но чаще всего она выполняет функцию эмоционального лейтмотива, должного напомнить читателю... о названии книги. В целом же *Посмотрите на меня* означает, по видимому, тоску Дьяконовой по *Другому*, который сумел бы за непривлекательной внешностью разглядеть ее духовную сущность, настоящее «я». Ср.: «Все эти годы Дьяконова мечтала только о том, чтобы кто-нибудь *посмотрел на нее* и разглядел за ее невзрачным обликом красивую душу» или «Провозглашая любовь к людям как свой идеал, Дьяконова, в сущно-

сти, одержима эгоистической потребностью найти человека, который бы *ее* понял, на *нее* посмотрел бы и *ее* оценил» [Басинский 2018: 192, 238].

Басинский — читатель Дьяконовой действительно интуитивно нащупал ключик (не единственный, подчеркнем) к ее дневнику. Но если, например, в научной или хотя бы в документальной биографии идея или мысль нужно доказывать, то формат «комментариев» к этому мало приспособлен. Проведенный же нами научный анализ мотивно-образных репрезентантов темы *рассматривания* (*зеркало, фотография, натурщица, статуя* и др.) обнаружил в дневнике Дьяконовой множество отдельных «сюжетов» и соответствующих им смыслов, в частности, стремление даиэристки открыться миру, посмотреть на самое себя, на жизнь «русской женщины», с одной стороны, и фатальное неприятие ее миром — с другой [см.: Ярина 2018: 79–101].

Автору рецензируемой книги нельзя отказать в искреннем интересе к личности и судьбе даиэристки; в кругозоре и начитанности; в проницательности, хотя и субъективности, многих комментариев; в том, наконец, что он захотел вывести из забвения имя Елизаветы Дьяконовой. Все эти интенции, подчиненные избранному жанру, определяют «методологию» Басинского, а точнее, приемы писательской техники. Они просты и действенны: отчасти напоминают школьные рефераты, отчасти — публичную лекцию или телепередачу: более половины объема каждой главы — это цитаты из дневника и его пересказ, оставшийся листаж заполняется вопросами автора самому себе и ответами на них. В нужные места является плодом длительных изысканий и вдумчивых интерпретаций, как, например, в культурологических работах Ю. М. Лотмана, а заимствована из доступных всем справочников и пособий. Таковы, например, фрагменты, посвященные Бестужевским курсам, истории феминизма, Н. Н. Неплюеву и его «братству», клинике Сальпетриер и др. [Басинский 2018: 100–103, 138–151, 243–246, 288–290]. Однако то, что требует специальных разысканий и кропотливого анализа, оговаривается мельком, скажем, разнообразнейший круг чтения Дьяконовой — целый мир ее чаяний и идеалов, во многом сформировавший ее «я», или ее мучительные метания между верой и неверием, религией и наукой.

Завершает книгу 2018 г. хронология жизни Елизаветы Дьяконовой [Басинский 2018: 437–442], в упрощенном виде дублирующая такой же раздел в издании дневника 2005 г. [Фотография женщины 2005: 597–601].

Прочитав книгу Басинского, понимаешь, что свою роль она сыграла: дневник Елизаветы Дьяконовой читать уже не хочется, ибо возникает иллюзия, что он прочитан и понят. «Литература о литературе» существовала всегда и всегда имела и будет иметь свою аудиторию. В современном ее варианте нам как читателям предлагаются выдержки из текста, вопросы автора-составителя и краткие ответы на них. Всё это очень похоже на популярные у нынешних школьников и студентов издания «Вся мировая литература в кратком изложении» и иже с

ними: профессионалы уже всё прочитали за нас и вместо непростого оригинала предлагают удобопонятную копию — эрзац-литературу. Но иногда задаешься вопросом: а кому же адресованы подобные произведения, ведь те, кто любит мемуарно-дневниковую литературу, дневник Дьяконовой давно уже прочли. Как 12 лет назад это сделал П. В. Басинский.

ЛИТЕРАТУРА

Ариас-Вихиль М. А. «Логика последовательного и крайнего гуманизма»: о новой книге Павла Басинского «Горький: страсти по Максиму» (М.: АСТ, редакция Елены Шубиной, 2018) // Филологический класс. — 2018. — № 2 (52). — С. 180–182.

Басинский П. В. Посмотрите на меня: Тайная история Лизы Дьяконовой. — М.: Изд-во АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2018. — 448 с. — (Литературные биографии Павла Басинского).

Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. — М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1952. — Т. 7: Труды по филологии. 1739–1758. — 993 с.

Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). — СПб.: Искусство–СПБ, 1994. — 399 с.

Фотография женщины: Мария Башкирцева. Дневник. Елизавета Дьяконова. Дневник. — СПб.: Кирцидели, 2005. — 618 с.

Ярина Н. В. «Дневник» Елизаветы Дьяконовой: жанровое своеобразие»: дис. на соискание квалификации «Исследователь, Преподаватель-исследователь»: Рукопись. — Магнитогорск, 2018. — 151 с.

REFERENCES

Arias-Vikhil' M. A. «Logika posledovatel'nogo i kraynego gumanizma»: o novoy knige Pavla Basinskogo «Gor'kiy: strasti po Maksimu» (M.: AST, redaktsiya Eleny Shubinoy, 2018) // Filologicheskii klass. — 2018. — № 2 (52). — S. 180–182.

Basinskiy P. V. Posmotrite na menya: Taynaya istoriya Lizy D'yakonovoy. — M.: Izd-vo AST: Redaktsiya Eleny Shubinoy, 2018. — 448 s. — (Literaturnye biografii Pavla Basinskogo).

Lomonosov M. V. Polnoe sobranie sochineniy. — M.; L.: Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1952. — T. 7: Trudy po filologii. 1739–1758. — 993 s.

Lotman Yu. M. Besedy o russkoy kul'ture: Byt i traditsii russkogo dvoryanstva (XVIII — nachalo XIX veka). — SPb.: Iskusstvo–SPB, 1994. — 399 s.

Fotografiya zhenshchiny: Mariya Bashkirtseva. Dnevnik. Elizaveta D'yakonova. Dnevnik. — SPb.: Kirtsideli, 2005. — 618 s.

Yarina N. V. «Dnevnik» Elizavety D'yakonovoy: zhanrovoe svoeobrazie»: dis. na soiskanie kvalifikatsii «Issledovatel', Prepodavatel'-issledovatel'»: Rukopis'. — Magnitogorsk, 2018. — 151 s.

Информация об авторах

Алексей Владимирович Петров — доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания и литературоведения Института гуманитарного образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова (Магнитогорск).

Адрес: 455000, Россия, г. Магнитогорск, пр. Ленина, 26.

E-mail: alexpetrov72@mail.ru.

Наталья Викторовна Ярина — аспирант кафедры языкознания и литературоведения Института гуманитарного образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова (Магнитогорск).

Адрес: 455000, Россия, г. Магнитогорск, пр. Ленина, 26.

E-mail: alexpetrov72@mail.ru.

About the authors

Aleksey Vladimirovich Petrov — Doctor of Philology, Professor, Department of Linguistics and Literature, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk).

Nataliya Viktorovna Yarina — Graduate Student, Department of Linguistics and Literature, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk).

УДК 821.161.1-3(Басинский П. В.)
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)63-8,44

ГСНТИ 17.82.09

Код ВАК 10.01.08

М. А. Ариас-Вихиль

Москва, Россия

«Новый человек я, и моя обновлённая жизнь требует иных людей...»: история Лизы Дьяконовой, рассказанная ей самой и писателем Павлом Басинским

Аннотация. Материалом для новой литературной биографии Павла Басинского послужила книга Елизаветы Дьяконовой (1874–1902) «Дневник русской женщины» (М.: Захаров, 2004), изданный посмертно в 1905 году. Ее дневник отражает этапы ее становления как личности в борьбе за получение полноценного образования и возможности найти свое место в жизни. Он является ценнейшим эго-документом: Дьяконова ведет его в гимназии, потом на Бестужевских курсах, затем в Париже, став студенткой Сорбонны. Басинский прослеживает события жизни Дьяконовой, запечатленные талантливой девушкой, размышляя над ними и давая свой комментарий. Образ «обыкновенной русской девушки», хотя и несколько экзальтированной и непредсказуемой, созданный ее биографом Басинским, не вполне соответствует серьезности и амбициозности ее намерений и жизненных планов. Мироззрение Дьяконовой, сформированное под влиянием культа героической личности и учения Льва Толстого, отличается целостностью и заставляет ее искать пути решения «женского вопроса» в России. Склонность к постановке философских проблем делает ее дневник важным свидетельством осмысления религиозных вопросов, проблем индивидуального существования, а также проблем женской эмансипации. Героиня Басинского оказывается волевой и сильной женщиной, способной идти до конца в поисках истины. Подвергнув переоценке привычные формы социальной жизни, она утверждает право женщины на высшее образование и свободу выбора собственного жизненного пути.

Ключевые слова: дневники; эго-документы; женская эмансипация; философия индивидуального существования; литературные биографии; русская литература; русские писатели; литературное творчество.

М. А. Arias-Vikhil

Moscow, Russia

«I am a New Person, and My New Life Needs New People...»: a Story of Liza D'yakonova Told by Herself and by the Writer Pavel Basinskiy

Abstract. The book by Elizaveta Dyakonova (1874–1902) «The Diary of a Russian Woman» (Moscow: Zakharov, 2004), published posthumously in 1905, served as the material for Pavel Basinsky's literary biography. Her diary reflects the stages of its formation as a person in the struggle to get a full-fledged education and the opportunity to find its place in life. He is the most valuable ego document: Dyakonova leads him to the gymnasium, then at the Bestuzhev courses, then in Paris, becoming a student at the Sorbonne. Basinsky traces the events of Dyakonova's life, captured by a talented girl, reflecting on them and giving her comment. The image of an «ordinary Russian girl», although somewhat exalted and unpredictable, created by her biographer Basinsky, does not quite correspond to the seriousness and ambitiousness of her intentions and life plans. Dyakonova's worldview, formed under the influence of the cult of the heroic personality and the teachings of Leo Tolstoy, is distinguished by its integrity and makes it look for ways to solve the «women's issue» in Russia. A penchant for posing philosophical problems makes her diary an important evidence of understanding religious issues, problems of individual existence, as well as problems of women's emancipation. The heroine of Basinsky is a strong-willed and strong woman who can go all the way in the search for truth. Having revalued the usual forms of social life, she affirms the right of women to higher education and the freedom to choose their own life path.

Keywords: diaries; ego-documents; female emancipation; philosophy of individual existence; literary biographies; Russian literature; Russian writers; literary creative activity.

Книга Елизаветы Дьяконовой «Дневник русской женщины» (М.: Захаров, 2004), которая привлекла в свое время внимание Павла Басинского, известного писателя и автора литературных биографий Максима Горького и Льва Толстого, не оставляла его долгие 14 лет, и вот в 2018 году ее героиня оказалась в центре его новой литературной биографии.

Это не удивительно: книга Елизаветы Дьяконовой несет в себе мощный энергетический заряд и является великолепным образцом эго-документа, документальным свидетельством, заставляющим вспомнить гениальные слова Варлама Шаламова: «В документе — во всяком документе — течет живая кровь времени» [Шаламов 1998: 380].

Елизавета Дьяконова принадлежала к поколению 1870-х годов, поколению женщин, стремящихся к образованию, самореализации, творчеству, активно ищущих свой путь в жизни, чья деятельность заставила говорить о женской эмансипации, о первой волне феминизма: многие из них оставили воспоминания о своей жизни, автобиографические романы и дневники. К этому поколению принадлежа-

ли писательницы, актрисы, общественные деятельницы (назовем, к примеру, Лесю Украинку и Сибиллу Алерамо, Аду Негри и Грацию Деледда, Сидони-Габриэль Колетт и Жоржетт Леблан, ученицу Гурджиева и многолетнюю спутницу Метерлинка, Анну Кулишову, Анжелику Балабанову и Еву Амендола, Софью Ковалевскую). Павел Басинский воссоздает краткую историю русского феминизма на примере деятельности Надежды Стасовой и Анны Философовой, университетской профессуры и самих «бестужевок».

Елизавета Дьяконова оказалась в числе волевых, образованных русских женщин, которые уезжали в Европу для получения высшего образования, учились в университетах Франции, Италии, Швейцарии, куда охотно принимали российских девушек. Как с юмором вспоминал писатель и краевед Алексей Золотарев, в Неаполитанский университет можно было поступить чуть ли не по багажной квитанции [Золотарев 2016: 467]. В России, как и в Европе, «женский вопрос» — проблема женской эмансипации, высшего образования и оплачиваемого труда

для женщин — стоял очень остро. Он проходит красной нитью сквозь повествование Дьяконовой. Экскурсы в историю вопроса, сделанные Басинским, являются отступлениями, которые необходимы писателю для углубления и разработки этой сложнейшей, хотя и очевидной на первый взгляд проблемы.

Русские женщины в Европе, их участие в европейской общественной и культурной жизни — важная тема типологии русской культуры. Русские эгерии и музы спустя всего каких-нибудь десять лет после смерти Е. Дьяконовой стали европейским социокультурным феноменом, которым увлекается популярная литература, но который еще не поддается научному исследованию. Елена Дьяконова (Гала Дали), Соня Делоне, Дина Верни, Надя Леже, Эльза Триоле и многие другие российские женщины имели большое влияние на европейскую культуру. Дорогу проложила Мария Башкирцева, воссоздав духовный облик художественно одаренной девушки в своем дневнике, высоко оцененном современниками и потомками. На долю дневника Елизаветы Дьяконовой такого успеха не выпало, хотя амбиций у нее было ничуть не меньше, чем у Башкирцевой. Басинский справедливо проводит сравнение этих двух ярких эго-документов. Дневник Дьяконовой отличается более глубокой проработкой экзистенциальных и социальных вопросов, он воссоздает духовную жизнь русской провинции, Петербурга, Парижа, Лондона в тончайших штрихах, жестах, разговорах, субъективных переживаниях и, конечно же, воспроизводит круг чтения героини и ее современников, определявший духовный климат эпохи.

Лиза живо интересуется европейскими достопримечательностями и самими европейцами: «Передо мной был светлый, ласкающий Париж, весь залитый яркими лучами весеннего солнца. <...> И здесь я увлекаюсь искусством. Какие музеи! какая скульптура! У нас в России нет ничего подобного». А вот описание Лондона: «Город громадный, город-чудовище раздавил, уничтожил меня. Бесконечные улицы, однообразные дома... до такой степени однообразные, что можно позвонить, войти и не заметить, что это чужой дом. Осматриваю Лондон. Была в Вестминстерском Аббатстве, в Национальной галерее. Огромные расстояния и трудность объясняться очень утомляют меня» [Дьяконова 2004]. Для Лондона Елизавета Дьяконова составляет отдельную программу: «Я составила себе целую программу, что делать: по приезде прежде всего — овладеть немного языком, а потом — ознакомиться с женским движением и физическим воспитанием детей, с народными университетами. Всё это полезно — и пригодится в моей будущей деятельности». Какой же видится Елизавете Дьяконовой ее будущая деятельность? «Я вспомнила курсы и наши пылкие мечтания о работе на пользу народа... и мою гордую радость, при мысли, что, изучая юридические науки, я прокладываю женщинам новую дорогу и потом буду защищать её человеческие права...» [Дьяконова 2004].

Однако где бы ни находилась героиня Басинского, она неутомимо и мучительно пытается разрешить вечные вопросы — о смысле индивидуального бытия. Ее тайная история и есть это умение в

суете повседневности не упускать из виду главные вопросы: «Для чего?», «Зачем?», умение увидеть детали общей картины, которые поставят под сомнение саму ее суть. Поэтому ее не увлекают ни модные революционные теории, ни социалистические идеи. Думать, что это дневник «обыкновенной девушки», как стремится представить его сама героиня, было бы огромным заблуждением. Это дневник странной женщины, или страстной женщины, поживавшей «призраком буржуазного существования» и личным счастьем ради поиска истины. Она гениальна своей страстностью в поисках истины, не меньше, чем ее кумир Лев Толстой: «Его слово было этим божьим духом. В гениях есть нечто сверхъестественное. Моя любовь к нему — безгранична». Безупречны и неизмеримо глубоки ее характеристики русского гения: «Что будем мы, русские, без Толстого? Ведь единственное, чем мы можем гордиться, что мы создали действительно своего за это столетие — это наша литература. Она — наша слава, наша гордость, и Толстой явился миру как мощное проявление народного русского духа, как совесть русского народа, которая, расширяясь и отбросив национальные рамки, стала всемирною совестью» [Дьяконова 2004]. Душа Дьяконовой настроена по камертону Толстого: она судит о России и о мире, руководствуясь этой формулой «всемирной совести» (вспомним ее рассуждения о смертной казни в споре с французским доктором).

С детства ее культ — героические личности, великие люди, гении. Наполеон или Иоанн Кронштадтский — именно они владеют умами современников, прокладывают новые пути человечеству: «Жестко ошибаются те, кто считает жизнь пустой, ничтожной, скверной, да и вообще все, которые недовольны жизнью, потому что от человека же зависит сделать её бессодержательной или прекрасной и высокой...» [Дьяконова 2004]. Еще в гимназии единственной отрадой Лизы стали книги: «Боже, как счастлив тот человек, который может создавать великие произведения, которые по прошествии ста и более лет живут, говорят прямо сердцу и невольно возбуждают людей к чему-то лучшему, высшему будничной жизни? Гении — счастливейшие избранники всего человечества» [Дьяконова 2004].

Учителя Лизы считают ее самобытной, оригинальной, хорошо владеющей пером, но этого ей мало. Для нее важно найти ответ на главный вопрос: «К чему готовить себя в жизни?». Басинский в одном из интервью замечает: «У меня книга имеет посвящение — “памяти русского феминизма”, после этой истории я совершенно по-другому стал понимать историю женского движения в мире, в России. Стал понимать, какое море слез было пролито женщинами, на протяжении веков, для того чтобы добиться просто права считаться человеком» [Басинский 2018].

Как «обыкновенные» русские женщины готовились к жизни, какие воззрения на судьбу женщины были распространены в интеллигентной среде, показывает еще один яркий документ этого времени, только что введенный в научный оборот Институтом мировой литературы им. А. М. Горького Российской академии наук — переписка Александры

Волжиной, сестры Е. П. Пешковой, со своим женихом Адамом Богдановичем в книге «М. Горький и А. Богданович: дружба, рожденная на берегах Волги. 150-летию со дня рождения Максима Горького посвящается» (М.: Художественная литература, 2018 / сост., отв. ред. Д. С. Московская). Юная Александра пишет жениху: «Помнишь, на Пасхе как-то ты говорил о женщинах и отвел им очень неприглядный уголок в жизни. Ты говорил, что на курсы идут только те, которые не могут выйти замуж. О, как ты мне был тогда отвратителен! Я даже не верю теперь, что это ты сказал такую вещь! Ты тогда говорил, что женщина должна быть хорошей матерью и женой и только... Остальное значит не их ума дело <...> Как было больно, что человек, которого я начала считать одним из лучших людей в мире, говорит такие прямо унижительные для него вещи» [Горький и Богданович... 2018: 54].

Сестры Волжины — из обедневших дворян, обе хотят работать и зарабатывать на жизнь самостоятельно. Екатерина поступает корректором в 1895 году в «Самарскую газету», где и знакомится со своим будущим мужем Максимом Горьким. Ее младшая сестра Александра становится учительницей, о чем с гордостью сообщает своему жениху А. Богдановичу: «Теперь сообщу тебе новость. С первого октября я начну заниматься в школе приходской, для мальчиков. Открывается отделение и я назначена. Ты ведь знаешь, что я была назначена первой кандидаткой. Отказаться не могу я, т. к. деньги нужны, а учительницы получают 35 р. Теперь я зарабатываю 32, но очень устаю с беготней, да 32 рублей не хватает нам, приходится брать у Кати, а у ней у самой нет» [Горький и Богданович... 2018: 99]. Стремление к самостоятельности, к образованию, к обретению профессии стало смыслом жизни этого поколения русских женщин. Однако выбор профессий был невелик: акушерка или учительница. Когда Александра получает предложение из приходской школы перейти в гимназию, ее энтузиазму нет предела: «Теперь у ней частная женская гимназия и она предлагает мне место учительницы по русскому языку и арифметике в младших классах, чтоб в то же время быть классной дамой. Завтра я узнаю, когда откроют отделение при приходской школе, и если нескоро, то поступлю в гимназию — тогда я буду важная, важная! Ты только подумай! настоящая учительница!» [Горький и Богданович... 2018: 101].

В письмах жениху Александра излагает характерные для дворянских девушек взгляды на любовь: «Я чувствую какое-то отвращение ко всем проявлениям любви. Мне чудится, что это ее унижает. Кажется, что это уже не любовь, а какое-то животное чувство. Я не такой любви хочу. <...> Будем любить друг друга, как ангелы на небе <...> Будем вместе заботиться о счастье всего мира» [Горький и Богданович... 2018: 31]. Дьяконова отмечает такое же отсутствие понимания брака у младшей сестры Вали: «Таким образом, выходя замуж, сестра была похожа на овцу, которая не знает, что её через несколько времени заколют. Я слыхала и раньше, что ужаснее этого нет ничего <...> И однако Толстой, не обинуясь, признаёт женщину “более слабым ду-

ховно существом” <...> “хорошая семейная жизнь возможна только при сознательном, воспитанном в женщинах убеждении в необходимости всегданнего подчинения мужу”» [Дьяконова 2004].

Замужество младшей сестры Вали внушает Лизе глубокое сожаление: сестре пришлось отказаться от учебы на Бестужевских курсах, от жизни в Петербурге, она попала в настоящее семейное рабство. В этом Елизавета видит глубокое пренебрежение общества интересами женщины, ее личностью. Отсутствие выбора для женщины — вот проблема, которая волнует ее: «А как я дорожу этим правом — свободно располагать своею личностью! Бог один знает, какое оно для меня недоступное сокровище» [Дьяконова 2004]. Лиза делает выбор в пользу безбрачия после чтения «Крейцеровой сонаты», запрещенной цензурой, но ходившей в списках и ставшей настоящим откровением для современников: «Я хочу одного и только одного: учиться. Я чувствую, что слишком мало знаю и слишком неразвита, чтобы вполне вступать в жизнь» [Дьяконова 2004].

В письмах сестре Александре Екатерина Пешкова, уже будучи женой Максима Горького и матерью их сына Максима, отговаривает сестру от замужества, рождения детей: ей важно, как и Елизавете Дьяконовой, чтобы младшая сестра продолжила образование, стала личностью, имела профессию, получала плату за свой труд. Предстоящий брак перечеркнет все планы. Просвещая свою будущую жену, Богданович, как и Дьяконова, обращается к творчеству Толстого: «Во всем мире есть только один смельчак, который имеет необыкновенное мужество изображать любовь так, как она есть, во всем ее объеме, во всех ее проявлениях и видоизменениях. Это — Толстой. Еще в молодости он написал повесть «Семейное счастье» (рекомендую ее твоему вниманию), где изобразил любовь не только до брака, но и после брака» [Горький и Богданович... 2018: 66–67]. Судьба поддавшейся на уговоры жениха 18-летней Шурочки вопреки противодействию сестры и матери складывается еще более трагически, чем судьба Вали, сестры Елизаветы: через год Александра умирает в родах.

Произведения Толстого стали настоящим учебником жизни для молодежи. Его героиня размышляет: «Невольно я подошла к полке книг и перечла вновь “Крейцерову сонату”. Каким глубоко нравственным произведением показалась она мне! Ещё более я поняла величие гения Толстого в его откровенных признаниях, сознании испорченности, в призыве молодежи к нравственности? Это было известно всем, но Толстой первый осмелился говорить, и за это его обвиняли чуть ли не в разврате» [Дьяконова 2004]. Еще один роман становится культовым для героини Басинского: «Десятый раз перечитывала “Отцов и детей”. Я знаю почти наизусть этот роман. В нём мои симпатии постоянно привлекает Анна Сергеевна Одинцова, её холодность и спокойствие; моё самолюбие удовлетворяется тем, что Базаров, всё отрицающий, ни во что не верующий, циник и нигилист — полюбил именно такую женщину, и несчастливо. Она оказалась неизмеримо выше его». Басин-

ский недаром останавливается подробно на круге чтения своей героини: именно книги формировали мировоззрение Е. Дьяконовой, ее мироощущение первопроходца на путях женской эмансипации.

Елизавета хорошо ориентируется и в зарубежной литературе, которую она читает в оригиналах. Ее интерес неизменно привлекают выдающиеся женщины, которые сумели достичь в своем развитии высот, которые не покоряются и мужчинам! Так, еще гимназисткой она мечтает о том, чтобы последовать их примеру: «Удивительная женщина была m-me Stael, ведь недаром называли её гениальной. В наше время таких нет. Какая она была умная! Семнадцати лет, когда наши девушки начинают только о выездах думать, она уже издавала “Письма о Ж. Ж. Руссо” {Сочинение Жермены де Сталь (1766–1817) “Письма о произведениях и личности Ж. Ж. Руссо...” было опубликовано в 1788 году.}. Хорошо сочинять; мне иногда самой хочется что-нибудь написать, да всё лень, всё кажется, что не умею». Она зачитывается шиллеровской трагедией «Мария Стюарт» — вот ее подлинная героиня, чья драма «написана кровью»: «Прочла “Марию Стюарт” {Трагедия Ф. Шиллера.} в оригинале. Эта страстная трагедия как нельзя более соответствует моему теперешнему настроению. Читая монологи Марии Стюарт, кажется, что они написаны не пером, а кровью — так всё ярко, страстно, живо» [Дьяконова 2004].

Дьяконова выделяет судьбу А. Я. Панаевой: «Зависть берёт к иным людям, Вот, например, воспоминания г-жи Головачёвой-Панаевой {А. Я. Панаева (1820–1893), писательница, мемуаристка. Ее воспоминания “Русские писатели и артисты. 1824–1870” печатались в NoNo 1–11 журнала “Исторический вестник” за 1889 год.}. Сколько интереса! Сколько видела она, с какими образованными людьми находилась с самого детства! <...> Если ей с малых лет приходилось вращаться в той среде, где главное — искусство, требующее более или менее умственного развития, то как же тут не позавидуешь! У г-жи Головачёвой отец и мать Брянские — артисты императорского театра, у них постоянно бывало большое общество, актёры и театралы, — есть что вспомнить, даже и с раннего детства. А потом — какое у неё бывало блестящее литературное общество! Островский, Некрасов и другие!» [Дьяконова 2004].

Литературные способности самой Лизы с детства отмечены окружающими («Александр» Ник<олаевна> решительно угадывает мои мысли: она советовала мне вести дневник, и так, чтобы можно было впоследствии его издать»). Басинский замечает по этому поводу: «С неким П. они пишут комедию “Провинция”, по-видимому, о нравах российской глухомани, столь далекой от мирового просвещения и науки. Она отправляет свои стихи в газету “Северный край” под псевдонимом Е. Нерехтская...» [Басинский 2018: 37].

Однако именно ведение дневника стало главным делом ее жизни, оно требует от Елизаветы немалой концентрации сил, так как в дневнике она пытается осознать свои духовные потребности, проанализировать происходящее с ней и вокруг нее, отдать себе отчет в собственном максимализме и

бескомпромиссности, а затем и болезни, которые становятся причиной ее тотального одиночества. Сравнивая свой дневник с дневником Башкирцевой, она замечает: «Написав свой дневник, Мария Башкирцева думала оставить “фотографию женщины”, и ошиблась: её дневник, выходящий из ряда обыкновенных, не может представить “фотографию женщины” — в нём она писала искренно и правду <...> Я буду писать о себе, ещё одной “фотографией женщины” будет больше. Но я женщина изломанная, если можно так выразиться, я полна противоречий самой себе, у меня неровный характер. Прежде всего, — что я такое? я и сама не могу сказать. Находятся люди, называющие меня странной. Это неправда: я очень обыкновенна; даже моя наружность — мое отчаяние» [Дьяконова 2004].

В самом начале своего повествования Басинский упоминает фотографию Лизы с распущенными волосами, с взглядом, скользящим вниз по диагонали — это ее любимая фотография, которая отражает двоемирие ее души, скрытое от окружающих: «Странно: во мне точно два человека: один — домашний, который живёт в семье, болтает вздор, ссорится с матерью, а другой — живёт совершенно особенно, своею внутренней жизнью, отдаваясь то радости, то печали. <...> Я так и живу раздвоено» [Дьяконова 2004].

Можно ли признания Лизы, как и ее фотографию, рассматривать в качестве образца русского декаданса, как предлагает ее биограф Павел Басинский? «Отраженная» болезнь Лизы, доставшаяся ей в наследство от отца, объективно отделяет ее от окружающих, позволяя уйти в свой мир, созданный ее воображением. Болезнь настаивает на самом неподходящем времени, мешает ей сдать вовремя экзамены, но одновременно она служит ей экраном, защитой от окружающих, позволяя ни с кем не сближаться, ни к кому не привязываться. Лиза хочет достичь вершин образования, окончить Сорбонну, стать первой женщиной-юристом в России. Но ее будущая карьера имеет чисто умозрительный характер: она — еще одно жизненное препятствие, которое надо преодолеть, чтобы доказать окружающим, что любое препятствие может быть преодолено «русской женщиной».

Символично ее последнее путешествие в горы: в одиночку, вопреки мнению окружающих, вопреки ненастной погоде — еще одно преодоление себя, связанное с противостоянием многочисленным рискам, которые привели ее к трагической гибели. Ее целеустремленность и решительность, как и опущенный вниз взгляд на фотографии, отвергающий саму идею коммуникации с миром, отказ от себе-седника, ее страстность указывают на невозможность определить суть ее интеллектуального усилия преодоления жизни как дань декадансу. Ее противостояние обществу сродни попытке Ницше переоценить ценности. Ницше называл себя знатоком декаданса, однако целью его было создание новых форм жизни, по которым могло бы жить человечество. Попытка Лизы не менее амбициозна: она отвергает предлагаемые ей формы социальной жизни как устаревшие и нежизнеспособные, опрокидывая одну схему за другой. Ее болезнь, как и болезнь Ницше, служит катализатором ее поступков, идущих вразрез

с привычными представлениями, категорических и необратимых жизненных решений. Таким образом, настроение героини, принятое Басинским за настроенное упадка, оборачивается своего рода новым жизнетворчеством: «Вместе с тем я чувствую себя иногда так легко, дышится так вольно... и чувствую в груди моей какой-то прилив силы необыкновенной: мне хочется борьбы, подвига, чтобы показать эту силу, которая, кажется, так и рвётся наружу... Дыхание занимает... иногда кажется, — весь мир был бы в состоянии перевернуть... Мне хочется действовать, идти, ехать — куда-нибудь, а главное — дела, дела! Хочется разом увидеть весь мир, и глубокое-глубокое отрадное чувство свободы переполняет всю душу. Да? и я — свободна? и я могу ехать, куда хочу, делать — что хочу, поступать — как хочу, и меня уже более не связывают эти цепи рабства» [Дьяконова 2004].

Однако за время обучения на Бестужевских курсах ее неудовлетворенность окружающей жизнью и собственным выбором только нарастает: «С мыслью стать народной учительницей поступила я на курсы, — согласно с нею была и моя научная подготовка и избранный мною факультет. Но... четыре года назад, накануне этого самого дня, за всеобщей в Ярославском соборе, в темном углу стояла пламенно молящаяся девушка; через 4 года, сегодня — за столом сидит она... и только внешность осталась прежняя, — я бы хотела, чтобы кто-нибудь мне указал, — что в лице осталось прежнее» [Дьяконова 2004]. Мысль стать народной учительницей уже не увлекает ее, она решает продолжить образование в Париже, на юридическом факультете Сорбонны. Разочарование в карьере учительницы лишь подтверждает последовательность ее поведения и силу воли и характера — то, что достигнуто, оставлено позади. Е. Дьяконовой нужны новые цели и новые препятствия для их преодоления: «Да, вышла я, было, на дорогу и думала пойти по ней уже без препятствий; но спустился туман, не вижу теперь, — куда идти, и должна ожидать, пока не рассеется...» [Дьяконова 2004].

Характерно в этом смысле и ее отношение к любви. Выйдя из юношеского возраста и став студенткой Сорбонны, Лиза превращается в красавицу, у нее роскошные волосы, элегантная одежда, в нее влюбляются, а одному из них она разрешает стать своим пажом. Однако она не отказывается от идеи безбрачия, отвергая предлагаемые ей формы любви и выбрав любовь невозможную: к человеку, к которому она приходит на медицинские консультации в связи со своей болезнью. Но даже и в этой ситуации она нацелена на преодоление себя и своих чувств, старается видеть доктора реже, чем могла бы, уезжает в Лондон, чтобы переживать свою любовь подалше от ее объекта.

Нигилизм Толстого в отношении существовавших общественных институтов, в том числе и брака, становится главной идеей, необходимой Лизе для самоутверждения во враждебном ей мире, полном препятствий, которые она согласна преодолевать любой ценой. Даже ценой собственной жизни, как показывает ее трагический финал. Таким образом, анализ содержания дневника Лизы Дьяконовой

не позволяет признать ее «обыкновенной русской девушкой», как пишет Павел Басинский. Это сильная и волевая русская девушка, эгоцентричная, наделенная острым аналитическим умом и пронизательностью, творческим потенциалом, своего рода сверхчеловек Ницше, Überfrau. Может быть, у нее и нет особых талантов, но есть уникальный дар не останавливаться на достигнутом, постоянно испытывать духовное беспокойство, пребывать в мучительном поиске истины. Личность она далеко не заурядная, о чем свидетельствует постановка вопросов в ее дневнике и проведение в жизнь собственных решений.

«Модные веяния» культуры декаданса и символизма Дьяконова подвергает суровой ревизии. Свои взгляды на современное ей мироощущение она излагает в связи со знакомством и общением с Юргисом Балтрушайтисом, с которым в 1899 году тайно венчалась (вопреки воле родителей) ее двоюродная сестра М. И. Оловянишникова: «Я никогда не забуду, как летом Д-с {Так (иногда Д.) в изданных дневниках Е. Дьяконовой обозначен Юргис Казимирович Балтрушайтис (1873–1944), к моменту упоминания — студент Московского университета, впоследствии поэт-символист, переводчик, дипломат.}, всё время твердивший о тяжести жизни, вечно погружённый в пессимизм, сказал: “если я женюсь, то мой брак будет эстетико-психологическим”, и этого достаточно было, чтобы он сразу наполовину упал в моих глазах. Я не удержалась и сказала: “ведь это абсурд, признавая бессмысленность и тяжесть жизни, — жениться и производить на свет ещё более несчастных существ...” Он, несколько не задумываясь, отвечал: “да ведь я же не думаю о детях...”. Чудный ответ! Похвальная откровенность! <...> Таня — очень привлекательная, оригинально-изящная, поэтическая девушка, он — даровитый юноша, поэт, мечтатель, и оба — поклонники Ибсена, д’Аннунцио, Метерлинка, Ницше... их точно создали все модные веяния. Бедные поэтические дети! <...> 29 августа. Завтра свадьба Тани с Д-сом <...> Соединение двух родственных душ, двух туманных мистиков, двух больных детей нашего болезненного времени, полного всяких аномалий. Будет ли она с ним счастлива, как думает? Ах, отчего так мало на свете сильных духом, отчего так мало героев, отчего так мало борцов за идеи?! Отчего?!» [Басинский 2018: 116–117].

Мысли о смерти являются оборотной стороной желаний утвердить себя во враждебном мире. Лиза очень рано проявила интерес к теме смерти и трактует ее, как правило, парадоксально. «Смерть — освобождение “я” от зла» — в этом высказывании жизнь и смерть меняются местами, жизнь становится злом, смерть благом. Ее рассуждения о смерти, так же как и рассуждения о вере, носят экзистенциальный характер. Она приходит к выводу, что вера нужна лишь потому, что существует смерть: «Мы слишком мало думаем о смерти во время жизни, а между тем именно о ней-то и следует помнить более и чаще всего, так как в ней одной только мы можем быть уверены; мы ничего не можем сказать о своей жизни» [Дьяконова 2004].

Индивидуальное бытие Лиза рассматривает в философских категориях экзистенциализма — как

«бытие-к-смерти», «бытие-для-других», «бытие-для-себя». Таким образом, рассуждения о смысле индивидуального существования делают Дьяконову не только стихийной феминистской, как об этом пишет Басинский, но и стихийной экзистенциалисткой. В ее мировосприятии сильно философское начало, желание и умение сформулировать важные мировоззренческие вопросы.

Парижский дневник Дьяконовой открывается описанием болезни, вызванной отчасти невозможностью, перемещаясь в пространстве, освободиться от преследующих ее мыслей о неспособности найти свое место в жизни, свой путь: «Кажется, опять начинается со мной старая история. Опять это ужасное состояние. Оно подкрадывается так тихо, так незаметно, как ядовитая змия... А я уже чувствую её жало. Точно обруч какой сжимает голову, сначала слегка, потом сильнее и сильнее... Ничего не хочется делать, читать, работать — сил нет, умственных сил... Эта проклятая головная боль уничтожает их. И от сознания своего бессилия, своей неспособности к работе — отчаяние, ужас. Душа вся болит, в ней нет живого места, и тоска безграничная, отчаяние страшное охватывает её...» [Дьяконова 2004].

Эта невозможность вписаться в окружающую жизнь и общество — причина или следствие болезни? Елизавету охватывает ужас, когда она всматривается в свое умственное состояние: «Временами мне казалось, что я начинаю сходить с ума... Я боялась даже в дневнике признаться себе самой в этой мысли» [Басинский 2018: 101].

Жизнь дома была для нее невыносимо тяжела, воспоминание о курсах было столь же мучительно... В этой «земле обетованной» она не обрела родственной души, друзей и подруг, страдала от одиночества: «Я чувствовала, что нервное моё состояние было прямо ужасно: я была точно разбитое фортепиано, до которого нельзя было дотронуться, оно издавало фальшивый, дребезжащий звук. <...> Смерть! когда подумаешь, что рано или поздно она является исходом всякой жизни, а я — молодая, красивая, интеллигентная женщина — и не испытала её единственного верного счастья, — взаимной любви, без которой не может существовать ничто живое, мыслящее, чувствующее... Невероятная злоба поднимается в душе, и хочется бросить бешеные проклятия — кому? чему? слепой судьбе?» [Дьяконова 2004].

Однако ее болезнь рассматривается парижским доктором не как болезнь, а как некое экзистенциальное состояние: «Вспомните слова Священного Писания: “Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство Небесное”... Не знаю, как Вы относитесь к этим словам, но вот как их понимаю я: ищущий — никогда не найдёт, мыслящий — никогда не поймёт, выскующий знания — никогда не узнает; человек — пленник своего разума, он хочет выйти из положенных ему пределов, надеется, что наука приблизит его к бесконечности, но он лишь раздвигает границы своего бессилия: чем больше он узнаёт, тем яснее понимает, сколь ничтожно его знание, и тем больше он страдает, чем больше он страдает — тем сильнее проклиная жизнь, чем сильнее проклиная жизнь — тем сильнее он жаждет смерти. Такова,

мадмуазель, природа и вашей болезни. Это замкнутый круг, и Вам из него не выйти. Смиритесь, научитесь быть никем, даже если Вам кажется, что Вы нечто значительное. Вы не можете стать меньше, чем Вы есть, но Вам и никогда не стать больше. <...> Поймите это, научитесь этим довольствоваться, и Ваша болезнь станет столь же бессмысленной, как и Ваша жизнь. <...> Единственный совет, который я могу Вам дать, — это научиться тратить свою энергию на работу, не задавая себе ни малейшего вопроса о будущем и Вашей грядущей судьбе. Когда Вы приехали во Францию, Вы знали о Вашем будущем не более теперешнего, и всё-таки Вы ведь приехали: итак, сделайте же теперь то же, что и тогда — действуйте и не терзайте себя бесполезными вопросами, хозяином своей судьбы можно стать лишь тогда, когда сам за себя не отвечаешь. Поверьте, мадмуазель, что моё искреннее желание помочь Вам вернуться к душевному равновесию, не просто формула вежливости, призванная завершить это письмо» [Дьяконова 2004]. Лиза оценила послание парижского доктора. Его аргументы относятся к области феноменологии М. Хайдеггера, «философии поступка» М. Бахтина, философии «бесцельного действия» Мальро и Камю. Так он вывел ее на путь осознания смысла индивидуального бытия в категориях философии существования. Действительно, это не формулы вежливости, но формулы философии экзистенциализма: «Несмотря на то, что всё это письмо — одно бесстрастное, отвлечённое рассуждение, каждое слово, каждая буква в нём — дороже всех сокровищ мира» [Дьяконова 2004].

Французскому доктору Лиза дарит портрет Толстого: в то время Толстой был болен. В дневнике Лизы появляются пророческие слова: «Сердце было полно; слёзы навертывались на глаза, и ужас и горе охватывали душу. Мы и так достаточно несчастны. Что ж — неужели ещё мало?! неужели судьба отнимет у нас нашу славу, нашу гордость — как раз в тот момент, когда, быть может, мы переживаем подготовительные минуты перед неизбежной впереди революцией? <...> Когда человечество теряет великий ум — тяжелая потеря. Какова же она должна быть, — когда мы теряем не только великий ум, но и великое, святое сердце?.. Он искал истину. Быть может, никому из нас не дано найти её, — но в этом искании, в этом бесконечном стремлении души к идеалу — и есть святость...»

Он светил всему человечеству, не только нам. Немного найдётся гениев в истории человечества, и вряд ли есть равный Толстому гениальный человек — великое сердце, великая душа...» [Дьяконова 2004].

Дьяконова предъявляет высокие требования и к себе самой и к окружающим. Поэтому расценивает знакомства свои на курсах как неудачные, вступление в «кружок» как провал. Человеческие качества — вот что выходит на первый план в ее отношении к окружающим. Характерна в этом смысле такая запись в дневнике: «Сегодня же узнала ошеломляющее известие: Кареев и Гревс ушли с курсов и из университета. Они в числе тех профессоров и приват-доцентов, которые “уволены” заодно, так сказать, со студентами после второй забастовки. В

Карееве мы теряем “имя”, в Гревсе – человека» [Дьяконова 2004].

В письме одному из членов Неплюевского братства, опубликованном вместе с ее дневником, Дьяконова замечает: ««Да, могу сказать, что я за это время изучила вашу братию, — и сколько жестокости, бессердечия, сухости в мужском сердце! Без преувеличения могу сказать, что прав Максим Горький в рассказе “Однажды осенью”. Прочтите этот чудный маленький рассказ... Чем дольше живёшь — тем больше видишь нравственного безобразия рода человеческого. И вот почему я всем сердцем и душой люблю искусство и литературу: эти области стоят вне власти человеческой, их нельзя присвоить, унижить, обезобразить. Красота есть нечто вечное, стоящее вне раздоров. <...> Мадонны Рафаэля, сочинения Гёте, Гюго, Толстого — вечны, доступны для всех народов; для них — нет границ, и войн, и вражды» [Дьяконова 2004].

После мучительных раздумий о судьбе женщины в России в дневнике Лизы звучит настоящий гимн русской женщине: «Женщины рады работать, и как работают на всех открытых им путях деятельности! Смело можно утверждать, что в России — воскресные школы своим существованием обязаны женщинам едва ли не больше чем мужчинам, равно как и другие просветительные учреждения последнего времени: бесплатные библиотеки, читальни, вечерние классы, дешёвые столовые. Где бы ни открылась женщине возможность приложения своей энергии, своего труда, — она смело идёт туда и работает ничуть не хуже мужчины» [Дьяконова 2004].

Что касается «невывышенного романа» Павла Басинского о своей героине, то, возможно, он недооценил ее. Совсем недостаточно «посмотреть на нее», надо долго всматриваться, помня о том, что «видеть можно только сердцем», как говорил А. Экзюпери. Да и сам факт, который писатель посчитал наиболее интересным в ее жизни, ее смерть в горах, требует иного осмысления. В свете философии существования, к которой была склонна героиня, ее путь закончился на вершинах, она ушла, но не сдалась: «Если бы я обладала талантом Грановского, страстностью же Белинского — я бы пошла на кафедру и стала бы “учителем жизни”... Но я — человек обыкновенный, да ещё мои способности подкошены нервами — мне остаётся одно: бороться по

мере силы одной, а затем, в случае — уйти, но не сдаться!! Новый человек я, и моя обновлённая жизнь требует иных людей...» [Дьяконова 2004].

ЛИТЕРАТУРА

Басинский П. В. Посмотрите на меня. Тайная история Лизы Дьяконовой. — М.: АСТ: Астрель; Редакция Е. Шубиной, 2018.

Басинский П. В. Прошлое висит на нас гирями [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/3515293> (дата обращения: 07.10.2018).

Дьяконова Е. А. Дневник русской женщины [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://itexts.net/avtor-elizaveta-dyakonova/274376-dnevnik-russkoy-zhenschiny-elizaveta-dyakonova/read/page-1-25.html> (дата обращения: 07.10.2018).

Золотарев А. А. Campo Santo моей памяти. Мемуары. Художественная проза. Стихотворения. Публицистика. Философские произведения. Высказывания современников / отв. ред. Д. С. Московская. — СПб.: Росток, 2016.

М. Горький и А. Богданович: дружба, рожденная на берегах Волги. 150-летию со дня рождения Максима Горького посвящается / сост., отв. ред. Д. С. Московская. — М.: Художественная литература, 2018.

Шаламов В. Т. <о моей прозе> // Шаламов В. Т. Собр. соч.: в 4 т. — М.: Худ. лит.; Вагриус, 1998. — Т. 4. — С. 380.

REFERENCES

Basinskiy P. V. Posmotrite na menya. Taynaya istoriya Lizy D'yakovoy. — M.: AST: Astrel'; Redaktsiya E. Shubinoi, 2018.

Basinskiy P. V. Proshloe visit na nas giriyami [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.kommersant.ru/doc/3515293> (data obrashcheniya: 07.10.2018).

D'yakonova E. A. Dnevnik russkoy zhenschiny [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://itexts.net/avtor-elizaveta-dyakonova/274376-dnevnik-russkoy-zhenschiny-elizaveta-dyakonova/read/page-1-25.html> (data obrashcheniya: 07.10.2018).

Zolotarev A. A. Campo Santo moyey pamyati. Memuary. Khudozhestvennaya proza. Stikhotvoreniya. Publitsistika. Filosofskie proizvedeniya. Vyskazyvaniya sovremennikov / отв. ред. D. S. Moskovskaya. — SPb.: Rostok, 2016.

M. Gor'kiy i A. Bogdanovich: druzhba, rozhdennaya na beregakh Volgi. 150-letiyu so dnya rozhdeniya Maksima Gor'kogo posvyashchaetsya / sost., отв. ред. D. S. Moskovskaya. — M.: Khudozhestvennaya literatura, 2018.

Shalamov V. T. <o moyey proze> // Shalamov V. T. Sobr. soch.: v 4 t. — M.: Khud. lit.; Vagrius, 1998. — T. 4. — S. 380.

Информация об авторе

Марина Альбиновна Ариас-Вихиль — кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Архива А. М. Горького, Институт мировой литературы им. А. М. Горького, Российская академия наук (Москва).

Адрес: 121069, Россия, г. Москва, ул. Поварская, 25А.

E-mail: marina.arias@mail.ru.

About the author

Marina Albinovna Arias-Vikhil — Candidate of Philology, Senior Researcher, A. M. Gorky Institute of World Literature, Russian Academy of Sciences (Moscow).

«ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС»

Цель журнала «Филологический класс» – обеспечивать высокий уровень научных исследований в области лингвистики и литературоведения; способствовать воздействию академической науки на методику преподавания филологических дисциплин в вузе и школе. Насущным для журнала является расширение географии контактов с научно-методическими центрами в России и за рубежом.

Журнал «Филологический класс» публикует исследования по трем группам научных специальностей: литературоведение, лингвистика, педагогические науки.

Основные разделы журнала:

Концепции. Программы. Гипотезы.

В разделе публикуются исследовательские статьи теоретико-концептуальной направленности; авторские программы преподавания филологических дисциплин в вузе и школе; материалы, содержащие плодотворные научные и научно-методические гипотезы, которые призваны обеспечить дискуссионное поле журнала. Раздел делится на две рубрики: в первой печатаются статьи литературоведческого цикла и соответственно — преподавания литературы в вузе и школе; во второй — материалы по проблемам лингвистики и преподавания языковых дисциплин.

Проблемы современной лингвистики

В разделе публикуются статьи по актуальным вопросам современного языкознания, а именно: теория и история языка, психолингвистика и лингвокогнитология, коммуникативистика и корпусная лингвистика. Особое внимание уделяется концептуальным работам, представляющим результаты фундаментальных исследований, развивающих теорию и методологию актуальных направлений лингвистики.

Траектории литературного процесса XX – начала XXI веков

Публикуются материалы, исследующие русскую и зарубежную классику XX века, представляющие новое прочтение «этапных» и анализ современных произведений. Приветствуются статьи, посвященные специфике бытования модернизма и постмодернизма в мировой литературе.

Теория и методика преподавания филологических дисциплин в вузе и школе

Рубрика предполагает освещение основных проблемных полей современной методики преподавания языка и литературы и выступает площадкой для дискуссий в связи со спорными вопросами преподавания предметов филологического цикла в вузе и школе.

Теория и практика современного урока

Публикуются материалы, которые содержат исследование учебного процесса в школе с акцентом на уроке как его единицы. Предлагаемые материалы должны содержать не только конспект урока (технологическую карту), но и его развернутое научно-методическое обоснование, связанное с узловыми вопросами организации и проведения урока литературы и языка.

Перечитывая русскую и зарубежную классику

Основной для рубрики является новое прочтение классических произведений, осуществленное на основе современных аналитических стратегий, неожиданные интерпретации знакомых текстов в контексте рецептивной эстетики.

Русский язык в мультикультурном взаимодействии

Рубрика представляет научные статьи, посвященные вопросам изучения русского языка в сопоставлении с другими языками мира, а также проблемам мультикультурной коммуникации. Внимание также уделяется работам, направленным на изучение социокультурного статуса русского языка в межкультурном пространстве и усилению влияния русского языка за рубежом.

Из методического наследия

В рубрике публикуются статьи, демонстрирующие эвристический потенциал работ ярких отечественных филологов и педагогов прошлого (XIX–XX вв.) в связи с вызовами современности, востребованность их научных результатов и методических идей сегодня.

Медленное чтение

Цель настоящей рубрики — публикация исследований художественного текста, выполненного с опорой на современные теоретические идеи и оригинальную методику анализа. Подобные «разборы», демонстрирующие высший «класс», могут служить одним из ориентиров для филологического совершенствования, а также быть привлеченными к практике преподавания в школе.

С рабочего стола ученого / молодого ученого

Публикуются материалы исследований, отличающиеся новизной методологических подходов и гипотетической направленностью, представляющие актуальные направления лингвистики и литературоведения.

Региональный компонент вузовского и школьного образования

Публикуются статьи, освещающие специфику духовной культуры Урала и других регионов, богатство художественных традиций, своеобразие развития языковых процессов, а также рассматривающие конкретные приемы работы в вузе и школе по изучению региональной культуры.

Обзоры. Рецензии

Публикуются аналитические обзоры конференций; рецензии на научные и научно-методические исследования.

Основная специальность: 10.00.00 — Филологические науки
13.00.00 — Педагогические науки

Издательство: ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, кафедра литературы и методики ее преподавания (к. 279)

телефон: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41

E-mail: olga-skripova@mail.ru

Главный редактор: Н. П. Хрящева

Ученый секретарь журнала: О. А. Скрипова

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-53411 от 29.03.2013.

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера ISSN2071-2405.

Включен в Объединенный каталог «Пресса России»
Индекс 84587
Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486932

Включен в базу данных
Web of Science Core Collections Emerging
Sources Citation Index (ESCI)

Материалы журнала регулярно размещаются на платформе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32349

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ с 2017 года.

Правила направления, рецензирования и опубликования

Поступившие в редакцию рукописи должны удовлетворять установленным требованиям (строгое соответствие тематике журнала; теоретическая и методологическая оснащенность; научная новизна, теоретическая и практическая значимость; достаточность данных для анализа и надежность источников материала; полнота описываемого материала; корректность анализа; следование научной этике; соответствие Требованиям к оформлению статей в журнал; качество иллюстративного материала — при наличии).

Рукописи принимаются на 4-х языках (русском, английском, французском, немецком). Статьи публикуются на 4-х языках (русском, английском, французском, немецком).

Порядок рецензирования

1. После получения рукописи ученый секретарь редакции определяет степень соответствия рукописи критериям публикации. Рукописи, оформленные с нарушением указанных критериев, не рассматриваются. К публикации допускаются рукописи с оценкой оригинальности в системе «Антиплагиат» не ниже 75%. Материалы, опубликованные в других изданиях (или одновременно поданные в другие издания), не принимаются.

2. Статьи, в которых обнаружены неправомерные заимствования, отклоняются. Редакция оставляет за собой право не вступать с авторами и другими представляющими их лицами в полемику по этому вопросу и в дальнейшем не рассматривать рукописи данных авторов, поступающие для публикации.

3. В случае положительного рецензирования редакция выносит заключение о возможности публикации рукописи в журнале, определяет очередность публикаций в зависимости от тематики номеров журнала. Редакция оставляет за собой право не предоставлять полную версию отрицательной рецензии и не раскрывать имя рецензента.

4. Редакция не берет на себя обязательства по публикации статьи в сроки, указываемые автором. Редакция оставляет за собой право производить необходимые правку и сокращение рукописи, не искажающие ее содержание.

5. Статьи проходят двойное слепое рецензирование. По результатам рецензирования рукопись может быть принята к публикации без существенной доработки; принята к публикации при условии внесения изменений и исправлений; отклонена.

6. В случае если рукопись возвращается на доработку, автор после внесения соответствующих изменений вновь направляет ее в редакцию. Рукопись в этом случае, как правило, оценивается теми же рецензентами.

7. На всех стадиях работы с рукописями, а также для общения с авторами редакция использует электронную почту.

8. В период отпусков редакции (с 1 июля по 25 августа) статьи не принимаются и не рецензируются. Уведомление о приеме к рассмотрению статей, присланных в этот период, редакция направляет автору после 25 августа. С этой же даты начинается отсчет сроков рассмотрения и рецензирования.

9. Журнал не вступает в полемику с авторами относительно сделанных рецензентами замечаний, а также по другим вопросам, касающимся установленного порядка представления, оформления, рецензирования и публикации статей.

10. За неточности научного и фактического характера ответственность несет автор (авторы) публикации.

11. Перед сдачей номера в печать автору предоставляется оттиск его статьи. Существенная правка в макете не допускается

Требования к оформлению статей в журнал

1. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с распечаткой текста. Параметры: Word 6.0/7.0 (формат doc или rtf), шрифт Times New Roman, кегль основного текста 14-й, интервал – 1,5, абзац 0,7 (установленный через меню). Если вы используете нестандартный шрифт, приложите к письму файл с шрифтом, а также приложите копию статьи в формате PDF. Языковой иллюстративный материал выделяется в тексте работы курсивом. Для выделения лексического значения используются кавычки ‘’, при цитировании – угловые кавычки («»), при цитировании внутри цитаты – английские двойные кавычки (“”), смысловые выделения можно подчеркнуть разрядкой.

2. Объем исследовательских статей не должен быть менее 0,5 п.л. (20 000 знаков) и не может превышать 1 п.л. (40 000 знаков), но в отдельных случаях объем статьи может быть увеличен по согласованию с редакцией. Обзоры, рецензии, хроники, краткие сообщения не должны превышать объем 0,5 п.л. (20 000 знаков). Нумерация страниц не требуется.

3. Основной текст статьи должен быть хорошо структурирован и содержать следующие рубрики: Введение, Методология исследования, Цель, Этапы исследования, Результаты, Выводы. Авторы должны дать краткий обзор предшествующих публикаций по теме статьи, эксплицитно сформулировать используемые методы и аналитические приемы, сформулировать цель работы, представить собственное исследование, снабдив его необходимым иллюстративным материалом, сформулировать выводы.

4. Примечания – подстрочные (даются в сносках внизу страницы), нумерация сквозная.

5. Библиографические ссылки – затекстовые (алфавитный список). Форма связи ссылки с основным текстом – с помощью фамилии автора (названия книги) и года издания (страницы, если это необходимо) в квадратных скобках. Образец [Фамилия год: страница], пример: Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д. С. Лихачев, что их сумеречность – основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419–421].

6. Список литературы оформляется в конце статьи без нумерации в алфавитном порядке по ГОСТ 7.0.5-2008 (<http://protect.gost.ru>). Заголовки у списка: «Литература».

7. Список литературы должен быть объективным и академически полным, содержать не менее 15 источников. Русские источники необходимо транслитерировать, используя для автоматической транслитерации программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант BGN (Board of Geographic Names).

8. В оформлении статьи не рекомендуется использовать выделение прописными буквами и подчеркиванием.

9. Помимо основного текста, содержать следующие сведения на русском и английском языках:

1) Сведения об авторе: фамилия, имя, отчество автора полностью; ученая степень, звание, должность; полное и точное место работы автора; подразделение организации.

2) Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале).

3) Название статьи.

4) Аннотация (должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме не менее 250 слов и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты; область применения результатов; заключение/выводы). Аннотации не требуются для обзоров и рецензий, кроме тех случаев, когда они выполняются в жанре статьи. В этом случае нужна аннотация не менее 100 слов и список литературы.

5) Ключевые слова (5-10 слов).

Направить рукопись статьи для рассмотрения можно через сайт или напрямую на электронный адрес журнала olgaskripova@mail.ru

С вопросами, пожалуйста, обращайтесь к ученому секретарю журнала, к. филол. н., доц. Ольге Александровне Скриповой olgaskripova@mail.ru

«PHILOLOGICAL CLASS»

The goal of *Philological Class* is to ensure high level scientific research in the field of linguistics and literature studies; to facilitate the impact of academic research upon the methods of teaching philological disciplines in higher and secondary school. Widening geographical contacts with scientific-methodological centers in Russia and abroad is an important constituent of the policy of the journal.

Philological Class publishes papers in three groups of scientific specialties: literature studies, linguistics and pedagogy.

The main sections of the journal:

Conceptions, Programs, Hypotheses

This section publishes research articles in theory and concepts of education; authored programs of teaching philological disciplines in higher and secondary school; materials containing promising scientific and scientific-methodological hypotheses called upon to create the journal field of argument. The section is divided into two sub-sections: the first one publishes papers in literary studies and, correspondingly, teaching literature in higher and secondary school; the second one carries articles on the issues of linguistics and teaching linguistic disciplines.

Problems of Modern Linguistics

The section publishes articles on urgent issues of modern linguistics, and specifically: theory and history of the language, psycholinguistics and linguocognition, and communicative studies and corpus linguistics. Special focus is given to conceptual works presenting the results of fundamental research developing the theory and methodology of urgent areas in linguistics.

Trajectories of the Literary Process of the 20th – early 21st Centuries

The published materials explore the Russian and foreign classics of the 20th century offering new interpretations and analysis of “landmark” and contemporary works of literature. The papers dedicated to the specificity of existence of modernism and postmodernism in world literature are welcome.

Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines in Higher and Secondary School

The section presupposes exploration of the main problem areas of modern methods of teaching language and literature, and functions as a forum for discussion with relation to controversial issues of teaching philological subjects in higher and secondary school.

Theory and Practice of the Modern Lesson

The section publishes materials containing the study of the secondary school learning process with emphasis on the lesson as its unit. The submitted materials should not only present the notes of the lesson (a technological chart) but also provide its extended scientific-methodological substantiation connected with the pivotal questions of organization and conduct of the lesson of literature and language.

Rereading Russian and Foreign Classics

The section focuses on new interpretations of works of classics undertaken on the basis of modern analytical strategies and new approaches to well-known texts in the context of perceptive esthetics.

Russian in Multicultural Interaction

The section presents scientific papers dealing with the issues of the study of the Russian language in comparison with other world languages and with the problems of multicultural communication. Attention is also paid to the works focusing on the study of the socio-cultural status of the Russian language in intercultural space and to enhancing the impact of the Russian language abroad.

Methodological Heritage

The section publishes articles demonstrating the heuristical potential of the works of outstanding Russian philologists and pedagogues of the past (19th-20th centuries) in connection with the modern challenges, and the relevance of their scientific findings and methodological ideas today.

Slow Reading

The aim of the given section is to publish literary text research based on the modern theoretical ideas and original methods of analysis. Such analyses demonstrating top quality skills of text interpretation may serve as benchmarks of philological proficiency, and may be used in practical teaching at school.

From the Writing Table of a Scholar / a Young Scholar

The section covers research materials distinguished by the novelty of methodological approaches and hypothetical orientation, and representing urgent areas of linguistics and literary studies.

Regional Component of Higher and Secondary Education

Articles on the specificity of the spiritual culture of the Urals and other regions, the wealth of artistic traditions, the specificity of language processes development and concrete pedagogical techniques used in higher and secondary school to study regional culture are included in this section.

Reviews

The section carries analytical reviews of conferences and scientific and scientific-methodological research works.

Major Specialties: 10.00.00 — Philology
13.00.00 — Pedagogical Sciences

Publishing Institution: Ural State Pedagogical University
Postal Address: 620117, Ekaterinburg, Cosmonauts Ave, 26, Department of Literature and Methods of its Teaching
(Room 279), Russia
Phones: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41
E-mail: olga-skripova@mail.ru
Editor-in-Chief: Nina Petrovna Khriashcheva, Ph.D., Prof.
Scientific Secretary: Olga Alexandrovna Skripova.

Registered by The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media and Cultural Heritage Protection. Registration certificate ПИИ № ФС 7753411 of 29.03.2013.

Registered by the ISSN Center and provided the International Standard Serial Number ISSN 2071-2405

Included in Web of Science Core Collections Emerging Sources Citation Index (ESCI)

Included in the United Catalog «Russian Press», Index 84587.

Included in European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486932

The materials published in the journal are regularly uploaded at the platform of the Russian Science Citation Index (РИИЦ) http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32349

Included in the List of leading peer-reviewed scientific journals and publications in which the main results of dissertations for the academic degree of a doctor and candidate of sciences should be published, by the Decision of the Presidium of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 2017.

Submission process

The articles submitted to the Editorial Board should meet the existing requirements (rigorous correspondence to the themes of the journal; theoretical and methodological foundation; scientific novelty, theoretical and practical significance; sufficiency of analysis data and reliability of material sources; comprehensiveness of the material described; reliability of analysis; adherence to scientific ethics; compliance with the Article Formatting Requirements; high quality of illustrations – if available).

Manuscript Review Procedure

1. On receiving the manuscript, the Academic secretary decides if it complies with the publication criteria (*see*: Publication Criteria). Manuscripts violating the said criteria are not subject to review. Articles with the threshold of originality less than 75%, as tested by the “AntiPlagiat” system, are not accepted for publication. Materials published elsewhere (or simultaneously sent to other publishers) are denied publication.

2. Papers with unlawful borrowings are rejected. The Editorial Board has the right not to open dispute with the author(s) or any other persons representing them on this issue and not to accept any prospective papers of the given author(s) for publication.

3. The articles submitted to the Editorial Board are subject to mandatory double blind peer review. In case of a positive review, the Editorial Board takes the decision about the publication of the manuscript, and determines the order of publication depending on the themes of the prospective issues of the journal. The Editorial Board reserves the right not to present the full text of a negative review and not to disclose the name of the reviewer.

4. The Editorial Board does not take an obligation upon itself to publish the article at the time designated by the author(s). The Editorial Board reserves the right to edit or shorten the text of the manuscript without distorting the content of the text.

5. On the basis of the manuscript review outcomes, the paper may be accepted for publication without significant revision; it may be accepted pending revisions and corrections; or it may be rejected.

6. If the manuscript is returned to the author(s) for revision, after certain corrections having been made, it is submitted by the author(s) to the Editorial Board again. As a rule, the manuscript is reviewed again by the same experts.

7. At all stages of the submission process, and for interaction with the author(s), the editors communicate via email.

8. During the vacations of the Editorial Board members (from July 1 to August 25), the manuscripts are not accepted and are not reviewed. Receipts about acceptance of the article sent during this period for consideration are emailed to the author(s) after August 25. The same date is considered to be the beginning of the review process.

9. The journal does not discuss the remarks made by reviewers and any other questions related to the rules of presentation, organization, review and publication of the articles.

10. The author(s) of the publication are responsible for mistakes of scientific and factual nature.

11. A preview of the article is sent to the author(s) before the issue goes to print. Significant correction of the preview should be avoided.

Article Formatting Requirements

1. The authored original of the manuscript is submitted in both electronic and printed formats. Materials for publication should be sent by e-mail. All papers have to be written in Word 6.0/7.0 (.doc or .rtf formats), font Times New Roman, font size 14, line spacing 1.5, paragraph indentation 0.7 (selected in the menu). If you use a non-standard font, please, attach a file with the font to your email, and attach a PDF copy of the article. Language material used for illustration should be italicized. Single quotation marks (‘’) are used to specify lexical meaning, angle quotes («») are used to mark quotations, English double quotation marks (“”) single out a quote inside a quotation, and semantic emphasis can be expressed by spacing.

2. Research papers are to be minimum 20,000 and maximum 40,000 characters with spaces; extra pages may be granted by the Editorial Board. Reviews, chronicles and short reports should not exceed the limit of 20,000 characters. Pages should not be numbered.

3. The main body of the text should be well structured and contain the following sections: Introduction, Research Methods, Research Aim, Discussion and Findings, Conclusions. Thus, the author(s) should provide a brief overview of the previous studies on the topic of the article, formulate research methods and analytical techniques explicitly, present their own research supplementing it with the necessary illustrations, and formulate the conclusions.

4. Footnotes should be given at the bottom of the page with continuous numbering.

5. References to the literature should be placed after the text (in alphabetical order). References in the body of the text and footnotes are given in square brackets according to the model: [Name or title, year: page]. Sample:

Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д. С. Лихачев, что их сумеречность – основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419–421].

6. Additional Bibliography should come after the main body of the text in alphabetical order without numbering in accordance with GOST 7.0.5-2008 (<http://protect.gost.ru>) under the heading «Literature».

7. Reference List should be academically complete and contain at least 15 real sources. Russian sources should be transliterated via automatic Cyrillic converter at: <http://www.translit.ru>, variant BGN (Board of Geographic Names).

8. Capitalizing and underlining in the body of the text are not recommended.

9. In addition to the main body of the text, the following information should be provided in Russian and English:

1) Information about the author(s): Full family name, first name and patronymic; scientific degree, rank and appointment; affiliation to organization; department.

2) Contact information (e-mail, postal address for shipping and publication in the journal).

3) Title of the article.

4) Abstract (it should summarize the content of the article in min 250 words and should include the following aspects: scope and object, topic, aim, methods or methodology, findings, sphere of outcome application, conclusions). No abstract is needed for a review.

5) Keywords (5-10 words).

Manuscripts can be submitted via the journal site or emailed directly to olga-skripova@mail.ru

On all issues, please, contact the Academic Secretary of the journal, Candidate of Philology, Associate Professor Ol'ga Aleksandrovna Skripova olga-skripova@mail.ru

Редактор: О. А. Адясова

Компьютерная верстка О. А. Адясовой

Для детей старше 16 лет
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

2018. № 4 (54)

Подписано в печать 28.12.2018. Формат 60x84/8.

Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.

Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 20. Уч.-изд. л. 21,9.

Тираж 500 экз. Заказ 5008.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета.

620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.