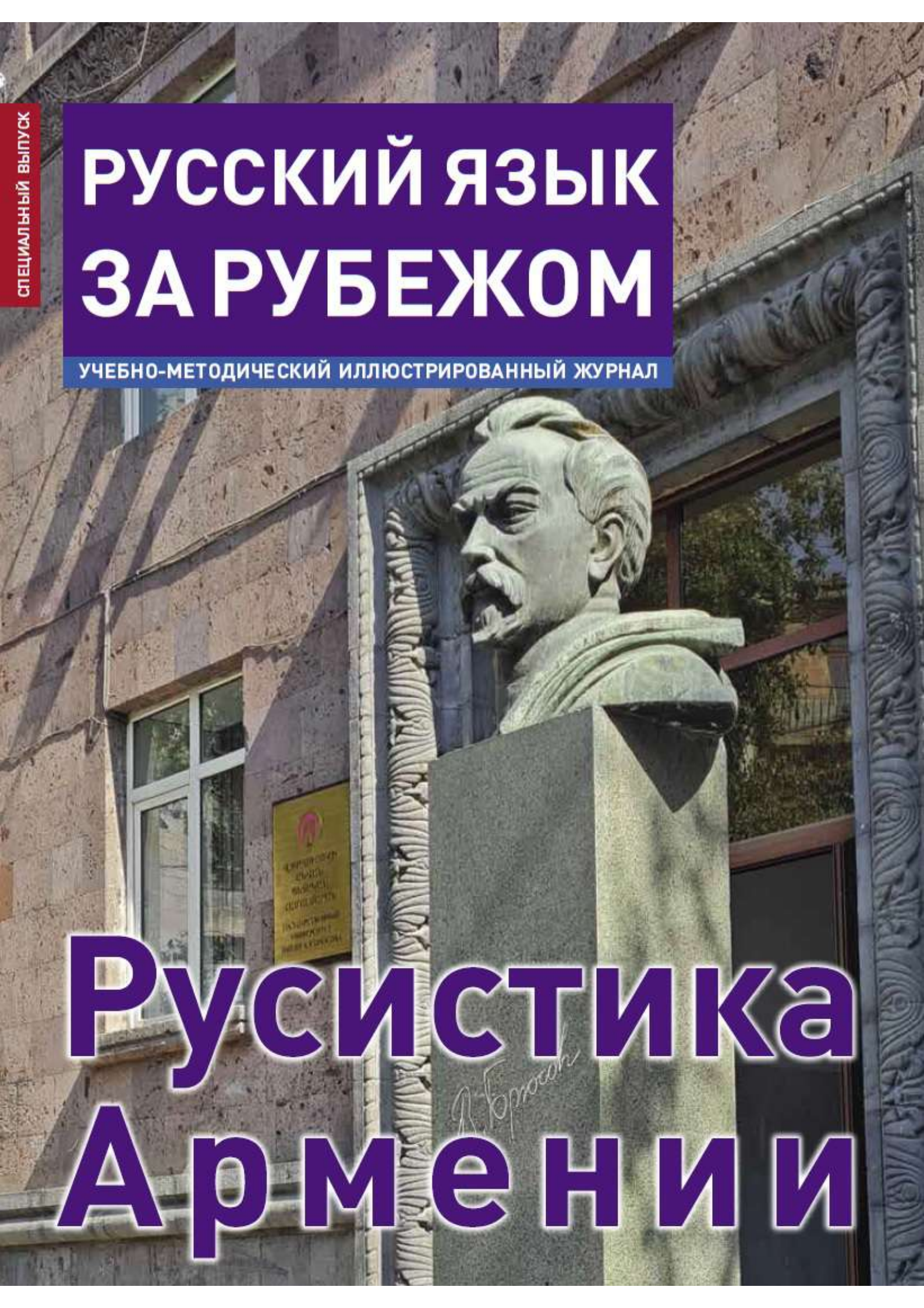


РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛ



Русистика
Армении

УЧРЕДИТЕЛИ:



МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



МАПРЯЛ
МЕЖДУНАРОДНАЯ
АССОЦИАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО
ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМ. А.С. ПУШКИНА

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМ. А.С. ПУШКИНА



ФОНД РУССКИЙ МИР

Попечительский совет:

В. И. Толстой, президент МАПРЯЛ;
В. В. Кочин, исполнительный директор фонда «Русский мир»;
Н. С. Трухановская, ректор Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина

Международный редакционный совет:

Н. М. Алиева (Азербайджан), Н. В. Брунова (Россия),
Х. Вальтер (Германия), Р. Гусман Тирадо (Испания),
Д. Дэвидсон (США), И. Клапка (Чехия), Т. В. Кортава (Россия),
А. Красовски (Румыния), С. А. Кузнецов (Россия),
Л. А. Кудрявцева (Украина), Т. П. Млечко (Молдавия),
А. Мустайоки (Финляндия), А. Пенчева (Болгария),
И. С. Ровдо (Белоруссия), Э. Д. Сулейменова (Казахстан),
В. И. Толстой (Россия), Чжэн Тиу (Китай), Т. Шмидт (Швейцария)

Номер подготовлен совместно с Центром языковой политики
и международного образования Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина (руководитель **Камышева С. Ю.**)

Главный редактор И. А. Орехова

Научные редакторы: С. Ю. Камышева, К. С. Акопян

Выпускающий редактор Е. А. Васюкова

Редакторы: А. Н. Арефьева, А. А. Орлова, Н. М. Разумова

Младший редактор Е. А. Орежев

Дизайн и верстка А. В. Дунько

Адрес редакции: 117485, Россия, Москва,
ул. Академика Волгина, д. 6. Тел./факс: +7(495) 330-86-65, доб. 1708

E-mail: rla@pushkin.institute

Адрес сайта: <http://journal.pushkin.institute/>

http://www.pushkin.institute/science/russkiy_yazyk_zh_rubezhom/

Подписка на журнал «Русский язык за рубежом»

«Урал-Пресс» 18382; 48868 (годовая подписка)

НПО «Информ-система», тел. +7(499) 789-45-55, info@informsystema.ru

ООО «ПРЕССИНФОРМ», тел. +7(812) 335-97-51; ООО «Кризис-тив

Сервис Бэнд», periodicals@csb-agency.ru, www.csb-agency.ru

ООО «ИВИС», +7(495) 777-65-57, доб. 186, sales@ivis.ru

В номере использованы иллюстрации из архива авторов публикаций.

На фото 1-й стр. обложки — памятник В. Я. Брюсову перед зданием
ЕГЛУ, Ереван. Скульптор А. М. Сарксян, 1966 г. Автор фото:

А. Н. Матрусова.

На фото 4-й стр. обложки: Freepik.com (1, 3). Автор фото:

А. Н. Матрусова (2).

Специальный выпуск журнала «Русский язык за рубежом»
(свидетельство ПИ № ФС 77-25333 от 03.08.2006).

Использование фотоматериалов и цитат из произведений
в оформлении публикаций в объеме, оправданном учебной
и просветительской целями, соответствует положениям
статей 1274 (п. 1) и 1275 (п. 6) Гражданского кодекса РФ.

ISSN 0131-615X

Формат 84x108 /16. Объем 5,25 п. л. Тираж 500 экз.



Дорогие коллеги!

Ирина Орехова,
главный редактор журнала
«Русский язык за рубежом»



Сотрудничество армянской и российской русистики насчитывает десятилетия и десятилетия. Огромный вклад в это партнерство вносит журнал «Русский язык в Армении», с которым мы плодотворно взаимодействуем. С благодарностью вспоминаем первого главного редактора журнала — Беллу Марковну Есаджян, до последнего дня трудившуюся на ниве продвижения РКИ.

Новое время, геополитические изменения внесли свои коррективы в методику преподавания русского языка и в задачи русистики в целом. Это требует более глубокого подхода, ориентированного на компарацию с родным языком. Формирование вторичной языковой личности на материале русской культуры также приобретает более сложную специфику в современных реалиях. Но, как показывают работы, опубликованные в этом номере, армянские специалисты успешно с ними справляются. И мы желаем им больших творческих успехов на этом поприще!

С уважением,

СОДЕРЖАНИЕ

Содружество

С. Т. Золян, К. С. Акопян

РУССКИЙ ЯЗЫК В АРМЕНИИ:

ИСТОРИЯ, ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 4



Лингвистика

А. Б. Матевосян

СТАЦИОНАРНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

И ВАЖНОСТЬ ИХ ИЗУЧЕНИЯ ДЛЯ РКИ

(на материале русского языка)..... 11

А. Г. Саркисян

О СУБСТАНТИВАЦИИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ 18

К. А. Оганесян

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ В СИСТЕМЕ

ОБУЧЕНИЯ РКИ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ 26

Е. Н. Арефьева

РЕКОНСТРУКЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

ТВЕРСКОГО КУПЦА МИХАИЛА ТЮЛЬПИНА

НА МАТЕРИАЛЕ «ЛЕТОПИСИ О СОБЫТИЯХ

В ТВЕРИ 1762–1823 гг.» 32

Методика

И. Р. Саркисян, В. А. Григорян

ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

КАК ОДНА ИЗ ФОРМ СТИМУЛИРОВАНИЯ

ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 38

Л. В. Петросян

УЧЕТ НАВЫКОВ И ВЫЗОВОВ XXI ВЕКА

ПРИ СОЗДАНИИ СОВРЕМЕННОГО ПОСОБИЯ

ПО РКИ (опыт Российско-Армянского

[Славянского] университета)..... 45

М. А. Кочарян

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МИКРО-

И МАКРОПРОБЛЕМ В РАМКАХ ПРОБЛЕМНОГО

ОБУЧЕНИЯ РКИ 51

А. А. Татевосян

ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

ОСНОВ РУССКОГО СТИХОСЛОЖЕНИЯ 57



Диалог культур

С. С. Маргарян

**ЛИТЕРАТУРА И ТЕАТР: ОПЫТ РЕЖИССУРЫ
В СТУДЕНЧЕСКОМ ТЕАТРЕ..... 62**

Н. А. Диланян

**ОНОМАСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ
В ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
В СВЕТЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ ... 71**

Н. И. Мартирян

**КОСТЮМНЫЕ ПЕРЕКЛИЧКИ РОМАНА
И. А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ» 77**



РУССКИЙ ЯЗЫК В АРМЕНИИ: ИСТОРИЯ, ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ



С. Т. Золян

доктор филологических наук,
профессор Балтийского
федерального университета
им. Им. Канта, Российско-
Армянского (Славянского)
университета
Калининград, Россия
Ереван, Армения
szolyan@kantiana.ru



К. С. Акопян

кандидат филологических наук,
доцент, зав. кафедрой русского
языка и профессиональной
коммуникации Российско-
Армянского (Славянского)
университета
Ереван, Армения
karen.hakobyan@rau.am

Ключевые слова:
русский язык, Армения,
язык-интегратор,
язык межкультурной
коммуникации

В моноэтнической Армении в силу сложившихся исторических и геополитических условий русский язык играл и играет важную роль. Русская культура является неотъемлемой частью духовной жизни образованного армянина, сегодня русский язык в стране — второй по распространенности язык общения и выступает в различных ипостасях — родной язык, второй язык, основной иностранный, *lingua franca* при межнациональном общении (нацменьшинств). Но что важнее — это новая функция языка-интегратора культурно-цивилизационного пространства русскоязычия и инструмента-посредника межкультурной коммуникации. И дальнейшее развитие русского языка в Армении во многом обусловлено именно внешними геополитическими, экономическими и культурно-цивилизационными факторами и оказывается в тесной зависимости от протекающих сегодня интеграционных процессов, их направления и той роли, которую играет в них Россия и русская культура.

■ Таблица 1. Национальный состав населения РА по данным переписи 2011 г.¹

Население	армяне	езиды	русские	айсоры (ассирийцы)	курды	украинцы	греки	другие
3 018 854	2 961 801	35 308	11 911	2769	2162	1176	900	2827

Армения — древнее христианское² государство на Южном Кавказе. На западе она граничит с Турцией, на юго-западе и на востоке — с Азербайджаном, на юге — с Ираном, а на севере — с Грузией.

На сегодняшний день общее количество армян в мире оценивается в более чем 11 млн человек [см.: 1]. В то же время в самой стране проживает около 3 млн. Республика Армения — моноэтническое государство: по данным переписи населения 2011 г., армяне составляют более 98 % населения страны.



Рис. 1



Рис. 2

¹ Статистические данные переписи 2011 г. содержатся на официальном сайте: <https://www.armstat.am> [16]. Правда, согласно официальным данным, показатель численности постоянного населения РА по состоянию на 1 января 2022 г. на основе текущего учета составил уже только 2 961 400 человек [19]. В 2022 году, с 13 по 22 октября, была проведена очередная перепись населения РА (см. <https://www.armstat.am/am/?nid=743> [12]; <https://www.arlis.am/Document-View.aspx?DocID=166588> [13]; <https://www.youtube.com/watch?v=9ARB-jVNSR8>). Однако данные переписи находятся в процессе обработки и пока не представлены в свободном доступе на сайте Статистического комитета РА.

² Армения первой в мире приняла христианство как государственную религию. Произошло это в 301 г., за 12 лет до подписания императором Константином I знаменитого Миланского эдикта (313 г.) — о свободе вероисповедания, уравнявшего в правах христианство и язычество в Римской империи.

Однако, несмотря на то что этнические русские составляли только 0,4 % граждан страны, русский язык был и до сих пор является широко распространенным языком в Армении. Как и в прошлом, его роль определяется «не столько этническими, сколько политическими, социальными и культурными факторами» [5: 69]. В Армении в силу сложившихся исторических и геополитических условий русский язык играл и продолжает играть важную роль. Русская культура является неотъемлемой частью духовной жизни образованного армянина, а русский язык в Армении — второй по распространенности язык общения [см.: 7: 373].

Русский язык начиная с присоединения Восточной Армении к России в 1828 г. всегда оказывал значительное влияние на протекавшие политические и культурные процессы в стране. Пика своего развития в Армении русский язык достиг в советский период. В конце 1980-х гг. армянские русисты даже заговорили о распространении в республике нового социолингвистического явления — армянско-русского билингвизма [3]. «В советской моноэтнической Армении функционирование русского языка параллельно с армянским не создавало дискомфорта, а лишь благотворно влияло на общий образовательный и культурный уровень населения» [7: 374].

После провозглашения Арменией независимости в 1991 г. и принятия в 1993 г. закона «О языке», в соответствии с которым единственным государственным языком был объявлен армянский литературный язык, ситуация кардинально изменилась. В так называемые смутные времена (1991–1995 гг.) русский язык стал ассоциироваться с советской властью, что вызвало «борьбу» с ним. Прежнее отношение к русскому языку стало считаться неверным и уступило место отказу от его употребления, особенно в официальной и административной сферах. Началось искоренение русского языка как языка обучения из армянской общеобразовательной системы. «Борьба велась некорректными методами и причинила огромный вред прежде всего самой республике и ее жителям» [5: 69].

Уже через год после начала реформы в Армении не осталось ни одной школы с русским языком обучения. Неизбежным результатом этих масштабных перемен стало резкое снижение уровня владения русским языком среди молодежи. Тем не менее даже спустя 10 лет после провозглашения независимости и изменения статуса русского языка ситуация не была драматичной. По данным

■ Таблица 2. Владение русским языком нерусскими гражданами Армении (по данным переписи 2011 г.)

Этнические группы	Всего	Владеют русским
Население	3 018 854	1 591 246
Армяне	2 961 801	1 585 567
Езиды	35 308	2022
Айсоры (ассирийцы)	2769	1193
Курды	2162	59
Украинцы	1176	408
Греки	900	343
Грузины	617	147

переписи населения 2001 г., 85 % населения владело русским языком, а 13 % этнических армян считали русский своим родным языком [см.: 18].

Однако эта, казалось бы, благоприятная ситуация была не более чем инерцией прошлого. Впоследствии показатели владения русским языком ощутимо снизились. После распада Советского Союза из-за тяжелого социально-экономического положения новообразованную республику покинуло около 1 млн армян. Русская община также сильно сократилась: около 65 % русских (35 000 человек) покинули страну, потому что не было ни работы для взрослых, ни профессионально-технических или высших учебных заведений с русским языком обучения для их детей. По данным переписи 2011 г., число владеющих русским языком армян в стране уже не превышает 54 % [11], тогда как русский язык как родной указало менее 1 % от общего числа населения страны (и среди них 11 862 армянина) [10]. (Следует отметить, что столь низкий показатель связан с усилением корреляции между языком и этнической принадлежностью в сознании респондентов.)

Основной массив носителей русского языка как родного составляют армяне — выходцы из России или других регионов бывшего СССР, армяне, получившие в Армении образование на русском языке, а также беженцы. Однако совершенно очевидно, что интенсивному функционированию русского языка в его основных сферах — СМИ, научная коммуникация и культурная деятельность — способствуют не только те 13 %, которые считают русский родным, но и то большинство (54 %), которое владеет русским языком в достаточной мере хотя бы для осуществления пассивной коммуникации.

В конце 90-х ситуация с русским языком нормализовалась: отрицательное отношение к русскому языку в республике стало пересматриваться. В общественном сознании созрело понимание того, что суверенитет и независимость — это

не самоизоляция страны от внешнего мира. Наоборот, в условиях независимой государственности еще шире должны развиваться политические, экономические и культурные связи Армении с миром, в том числе со странами СНГ и, конечно, с Россией, и в сложившейся ситуации роль языка-посредника, несомненно, должен был взять и взял на себя русский язык как язык международного общения.

В августе 1997 г. Армения и Россия подписали Договор о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи. Это событие стало поворотным пунктом в государственной языковой политике. Вновь открылись несколько школ с русским языком обучения и десятки русских классов. В Ереване был основан Российско-Армянский (Славянский) университет с обучением на русском языке, который за 25 лет существования стал лучшим классическим вузом не только в Армении, но и в регионе, занимая лидирующие места в мировых рейтингах и получив признание как среди населения страны, так и в диаспоре. Университет выпускает высококвалифицированных специалистов-билингвов (с родным (материнским) армянским и вторым родным русским), владеющих к тому же иностранными языками. Кроме того, раз в два года в РАУ проводится получившая широкое международное признание научная конференция «Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике», проводятся курсы повышения квалификации, олимпиады и конкурсы по русскому языку.

Свидетельством изменившегося отношения к русскому языку стала принятая правительством в 1999 г. государственная концепция «Русский язык в системе образования и общественно-культурной жизни РА». В итоге сегодня во всех школах страны русский язык является обязательным иностранным языком. Выпускники школ по своему выбору могут сдавать централизованный выпускной экзамен по русскому языку.



Рис. 3 и 4. Подведение итогов III Международной конференции «Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике» (24–26 сентября 2017 г.). На правой фотографии (Рис. 4) ректор РАУ А. Р. Дарбинян представляет участникам конференции министра образования и науки РФ О. Ю. Васильеву и министра образования и науки РА Л. О. Мкртчяна

■ Русский язык в системе среднего образования

В Республике Армения русский язык преподается в разных типах школ.

В 41 государственной и 4 частных общеобразовательных школах есть классы с русским языком обучения. В них обучаются дети граждан России, представителей национальных меньшинств и граждан Армении, начавшие обучение в России. Эти школы используют учебные программы и учебные материалы из Российской Федерации. Количество часов в неделю, отведенных обучению русскому языку, начинается с трех в 1-м классе. Со 2-го по 5-й класс количество часов колеблется от шести до восьми, а с 6-го по 12-й класс уменьшается до трех. В отличие от других школ Армении в этих школах русская литература преподается как отдельный предмет в течение семи лет начиная с 6-го класса.

В 63 школах с углубленным изучением русского языка как иностранного обучение русскому языку начинается со 2-го класса и продолжается по 9-й класс (во 2-м классе — три часа в неделю, а с 3-го по 9-й — четыре часа).

Две школы в русскоязычных селах — Лермонтово и Фиолетово (в Лорийской области) — ведут обучение исключительно на русском языке и используют российские учебные стандарты и учебники, предоставленные Россией. Эти школы функционируют под эгидой Министерства образования, науки, культуры и спорта РА.

Пять школ — для детей граждан России без преподавания армянского. Эти школы находятся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, учебный процесс ведется в полном соответствии с российским законодательством, и учатся в них дети российских военнослужащих, дипломатов и командированных государственных служащих [5: 71].

В остальных общеобразовательных школах русский язык преподается со 2-го класса по 12-й.

Количество часов в неделю колеблется от двух во 2-м и 3-м классах до трех в 4–9-х классах. В 10–12-х классах количество часов, отведенных на русский язык, снова сводится к двум. В старшей школе ученикам предоставляется право выбора изучаемого языка — английский или русский.

Политика обучения языкам в национальных школах направлена на развитие полилингвальных личностей. Школьникам рекомендуется владеть как минимум тремя языками: армянским, русским и английским. Кроме того, в качестве факультативов предлагаются и другие современные европейские или восточные языки. Статус этих языков неодинаков. Продолжительность обучения и количество часов, отведенных на русский язык, свидетельствуют о значении, придаваемом владению русским языком в государственной языковой политике.

По данным Министерства образования, науки, культуры и спорта РА, в 2019/20 учебном году только в Ереване русский язык преподавался 781 русистом в 209 государственных и 40 частных общеобразовательных школах. Интересный факт: в количественном отношении русисты уступают только учителям математики (799 человек) и, как ни странно, далеко опережают учителей армянского языка и литературы (622 человека) [см. 15].

■ Русский язык в системе высшего образования

Русский язык является обязательной дисциплиной в вузах Армении как минимум на первом (иногда и на втором) курсе.

В 2012 году русский язык был включен в перечень иностранных языков ЕГЭ, что, безусловно, повысило его рейтинг в ряду выпускных дисциплин. Филологов-русистов готовят в семи государственных вузах: в Ереванском государственном университете, Российско-Армянском университете, Государственном университете им. В. Я. Брюсова,

Армянском государственном педагогическом университете им. Х. Абовяна, Гаварском государственном университете, Ванадзорском государственном университете им. О. Туманяна и Ширакском государственном университете им. М. Налбандяна.

Университетское обучение на остальных факультетах всех государственных высших учебных заведений в соответствии с армянским законодательством ведется на армянском языке. Это положение не относится к Российско-Армянскому университету, где обучение ведется на русском языке: в данном случае действуют положения межправительственного соглашения, международного договора, а не национального законодательства. Помимо РАУ существует также 5 филиалов российских государственных вузов, включая филиал МГУ им. М. В. Ломоносова, и 4 филиала негосударственных, в которых обучение на всех курсах ведется на русском языке [7: 377].

В 1990-е гг. прекратилось государственное финансирование научных проектов, проведения конференций и публикаций в сфере русистики. Не было бюджета и на покупку научных книг. Тем не менее даже в эти трудные годы продолжали работать программы магистратуры и докторантуры. В начале 2000-х ситуация стала улучшаться. Были созданы условия для возможности прохождения магистратуры в ведущих вузах России. В это же время возобновляется публикация трудов и монографий по русскому языку, организуются лекции ведущих российских и зарубежных специалистов, практически ежегодно проводятся международные конференции по русистике (например, конференции в РАУ).

■ Русский язык в Армении: лингвистические аспекты

Типичными грамматическими ошибками, допускаемыми армянами, является неправильное употребление категории рода, глагольного вида и времен [см.: 4; 9; 17]. Армяне, изучающие русский язык, на фонетико-фонологическом уровне не различают твердые и мягкие согласные, не редуцируют безударные гласные, допускают ошибки в ударении. Несмотря на то что оба языка относятся к флективному типу (хотя в армянском языке именное словоизменение агглютинативного типа), тем не менее схожие явления представлены различными грамматическими моделями. Так, в армянском и русском языках для дифференциации одушевленности/неодушевленности существительных используются различные грамматические формы: одушевленный прямой объект обозначается формой дательного, а не винительного падежа (Ср.: *Не забуду брату Смбату!*). Прилагательные в армянском являются неизменяемой частью речи (ср. с 24 формами русского прилагательного!). Частотны ошибки в правилах словообразования (*танцор-щица, стопнуть*), склонения (*на уроку, на свиданию*)

и спряжения (*прячется*), нарушения в дистрибуции полных и кратких форм прилагательных (*Анна отсутствует, так как больная*) и в лексической семантике (*сто больших героин*) и многие другие [9]. Говоря по-русски, армяне вводят армянские названия традиционной одежды, блюд, предметов культуры и др. Среди русифицированных армянских слов — традиционные музыкальные инструменты и музыкальные жанры, праздники и игры, названия эндемических растений и топонимы, термины родства и обращения, выражения форм гостеприимства и вежливости, а также междометия, выражающие различные эмоции. Многие из этих культурно-специфических слов стали частью стандартного набора для выражения чувств, ценностей, оценок, сравнений и аллюзий [14].

В свою очередь, русский язык оказал и продолжает оказывать влияние на армянский. Помимо литературного восточноармянского языка русский язык оказал существенное влияние и на разговорный армянский. В Восточноармянском национальном корпусе есть много примеров проникновения русских слов, в частности дискурсивных слов и частиц, в армянскую разговорную речь [см.: 2]:

Ասումա զաժե չն՞ է լիւրա հաճի՛հաճի՛: [Асума даже чем эл кара хамематем] («Говорит, даже не смогу сравнить») — 338 словоупотреблений *даже*.

Վոյն, հերիք ա: [Всё, херик а] («Всё, хватит»). Չարժի Կարժի, վոյն: [Чаржи, ахпер, всё] («Не стоит, браток, всё») — 573 словоупотребления *всё*.

Հաճա՛հաճա՛: [Зато хамов а] («Зато вкусно») — 76 словоупотреблений *зато*.

Իրա՛նք ին՞ լա՛կ ա՛պ չն՞ ոգի՛: [Иранк индз как раз чен огни] («Они мне как раз не помогут») — 143 словоупотребления *как раз*.

■ Итоги

В современной Армении русский язык выступает в различных ипостасях — родной язык, второй язык, основной иностранный, *lingua franca* при межнациональном общении. Но главное — это новая функция, которую русский выполняет уже сегодня, но, возможно, как основную обретет в будущем, — функция языка-интегратора культурно-цивилизационного пространства стран СНГ и инструмента-посредника межкультурной коммуникации. И дальнейшее развитие русского языка в Армении в значительной степени обусловлено именно внешними геополитическими, экономическими и культурно-цивилизационными факторами и оказывается в тесной зависимости от протекающих сегодня политических процессов и той роли, которую играет в них Россия и русская культура.

Основное отличие Армении от других республик бывшего Советского Союза — это, с одной стороны, то, что русская община в количественном отношении весьма незначительна (по крайней

мере, была до марта 2022 г.), а с другой стороны, существует огромная армянская диаспора в России и в других странах СНГ. Очевидно, что при трехмиллионном населении республики диаспора почти в три раза превышает количество населения на исторической родине. По данным переписи 2010 г., только в России проживали 1 182 400 армян, хотя в настоящее время эту цифру следует значительно увеличить [см.: 1], и для большинства из них русский язык является первым, основным. Если прибавить к этому числу находящихся на территории России и стран СНГ граждан Армении, то их численность окажется примерно равной численности граждан РА. И ведь это диаспора, глубоко укорененная в российской общественной и культурной жизни и вместе с тем тесно связанная с Арменией. Русский язык оказывается необходимым инструментом их социализации, сохранения и укрепления традиционных связей [см.: 20: 52]. Кроме того, русский стал языком внутриармянского диалога, обеспечивая коммуникацию как внутри армянской диаспоры в России, так и между соотечественниками в России и Армении. В то же время созданные за последние два столетия ценности армянской культуры непредставимы вне контекста русской истории и культуры. В свою очередь, русскоязычные армяне оказали и продолжают оказывать большое влияние на такие сферы русской культуры, как политика, экономика, наука, в частности физика и, конечно, лингвистика (Р. И. Аванесов, С. Г. Бархударов, И. С. Улукханов, С. К. Шаумян, Н. Д. Арутюнова, Ю. Д. Апресян, С. Г. Тер-Минасова и многие другие). Российские писатели армянского происхождения, такие как М. Петросян и Н. Абгарян, являясь одними из выдающихся современных русскоязычных писателей [см.: там же].

Ситуация с русским языком в Армении показательна потому, что он выступает не как этнолингвистический, а именно как экономический, политический, но главное — социокультурный (цивилизационный) фактор [7: 379]. Единое политическое и экономическое пространство может носить органичный характер, если только основывается на глубинном — культурном критерии. Как пронизательно отмечал в свое время академик Д. С. Лихачев, «культура — это огромное целостное

явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения — народом, нацией... Если у людей, населяющих какую-то географическую территорию, нет своего целостного культурного и исторического прошлого, традиционной культурной жизни, своих культурных святынь, то у них (или их правителей) неизбежно возникает искушение оправдать свою государственную целостность всякого рода тоталитарными концепциями, которые тем жестче и бесчеловечнее, чем меньше государственная целостность определяется культурными критериями» [8]. Безусловно, это верно и в отношении межгосударственных и международных образований: без единого культурного субстрата они могут поддерживаться исключительно военным или экономическим давлением и при малейшем потрясении обречены на распад.

Статус русского языка в СНГ, в частности в Армении, вытекает не из обязанности знать русский, а из права изучать и использовать его, права, которое государство обязано обеспечить образовательными, культурными, информационными программами, равно как и юридическими гарантиями. Но помимо этих гарантий статус русского языка на пространстве СНГ обеспечивается куда более глубокой мотивирующей силой. «Русский язык не только обеспечивает межкультурную коммуникацию, но и является носителем смыслов, если не общих, то понятных и взаимопереводимых на пространстве «русскоязычия». Роль русского языка как интегратора культурно-цивилизационного пространства предполагает лингвистическое и культурное многообразие» [7: 380] — вне этого контекста язык-транслятор оказывается не востребован.

В Армении русский язык был и остается важнейшим языком после родного. И дело не в ярлыках и этикетках («второй родной», «язык межнационального общения», «главный иностранный» и т. д.), а в реальном статусе языка, обеспечиваемом соответствующей государственной политикой и уровнем межгосударственных отношений — между Арменией и Россией, Арменией и странами СНГ в целом, а также многообразными культурными и социальными функциями и ролью русского языка в мире. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. «Армяне мира» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://arm-world.ru/ludi/204-chislennost-armyan-v-mire.html> (Дата обращения: 21.10.2022 г.)
2. Восточноармянский национальный корпус. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://eanc.net/EANC/search/?interface_language=ru (Дата обращения: 21.10.2022 г.)
3. Есаджания Б. М. Некоторые особенности армяно-русского билингвизма и перспективы его развития // Специфика формирования и функционирования армяно-русского билингвизма: Тематический сборник научных трудов. Ереван, 1990.
4. Золян С. Т. Ошибки при усвоении второго языка — языковая способность и речевая деятельность // Типичные ошибки в русской речи учащихся-армян и пути их преодоления. Ереван: Изд-во ЕГУ, 1987. С. 4–45.
5. Золян С. Т. Русский язык в Армении // Русский язык зарубежья: Сборник научных статей. СПб.: Златоуст, 2013. С. 62–86.

6. Золян С. Т. Русский язык в Армении: Вчера, Сегодня. Завтра? // Slavica Helsingiensia. Russian Language in the Multilingual World. Helsinki: University of Helsinki, 2019. С. 197–205.
7. Золян С. Т., Акопян К. С. Русский язык в Армении: история и современный статус // Десятая годовичная научная конференция (30 ноября — 4 декабря 2015): Сборник научных статей: Социально-гуманитарные науки. Ч. III. Ереван: Изд-во РАУ, 2016. С. 373–382.
8. Лихачев Д. С. Культура как целостная среда // Новый мир. 1994. № 8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1994/8/lihach.html (Дата обращения: 21.10.2022 г.)
9. Мисисян С. С. Классификация ошибок, свойственных устной речи студентов-первокурсников, изучающих РКИ (из опыта преподавания) // Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы. Лондон: Русский языковой центр, 2017. С. 266–271.
10. Перепись 2011а — Население (городское, сельское) по национальности, полу и родному языку. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.armstat.am/file/doc/99484888.pdf> (Дата обращения: 21.10.2022 г.)
11. Перепись 2011б — Население (городское, сельское) по национальности, полу и другому языку, которым владеет свободно. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.armstat.am/file/doc/99484893.pdf> (Дата обращения: 21.10.2022 г.)
12. Перепись 2022а. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.armstat.am/ru/?nid=743> (Дата обращения: 21.10.2022 г.)
13. Перепись 2022б. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx? DocID=166588> (Дата обращения: 21.10.2022 г.)
14. Протасова Е. Ю. Явное и неявное присутствие языкового контакта // Плюрицентрические языки в исследовательских моделях / Под ред. Шайбаковой Д. Д. Алматы: Ылағат, 2019.
15. Социально-экономическое состояние РА — 2020 г. / § 5. Социально-демографический аспект. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://armstat.am/file/article/sv_03_20a_5130.pdf (Дата обращения: 21.10.2022 г.)
16. Статистический комитет Республики Армения. Результаты переписи населения РА 2011 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.armstat.am/ru/?nid=532> (Дата обращения: 21.10.2022 г.)
17. Типичные ошибки в русской речи учащихся-армян и пути их преодоления. Ереван: Изд-во ЕГУ, 1987.
18. Четвертый периодический доклад РА (от 13 августа 2015 г.) в соответствии с 1 п. 15 ст. Европейской хартии языков меньшинств или региональных языков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.e-gov.am/protocols/item/538/> (Дата обращения: 21.10.2022 г.)
19. Численность постоянного населения РА по состоянию на 1 января 2022 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.armstat.am/file/article/population_01_22.pdf (Дата обращения: 21.10.2022 г.)
20. Zolyan S. T., Hakobyan K. S. (2020) Russian in Armenia: Between Thriving and Surviving. In: The Soft Power of the Russian Language: Pluricentricity, Politics and Policies (Ed. by A. Mustajoky, E. Protassova and M. Yelenevskaya). Routledge (Taylor & Francis Group). London and New York. Pp. 46–54.

S. T. Zolyan

*Doctor of Philology, Professor,
Immanuel Kant Baltic Federal University, Russian-Armenian University
Kaliningrad, Russia
Yerevan, Armenia
szolyan@kantiana.ru*

K. S. Hakobyan

*Doctor of Philology, Associate Professor,
Head of Department of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian (Slavonic) University
Yerevan, Armenia
karen.hakobyan@rau.am*

THE RUSSIAN LANGUAGE IN ARMENIA: HISTORY, CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Keywords: *Russian language, Armenia, language-integrator, language of intercultural communication*

In mono-ethnic Armenia, due to the prevailing historical and geopolitical conditions, the Russian language has an important role. Russian culture is an integral part of the life of an educated Armenian, and the Russian language in the country is the second most common language of communication. In modern Armenia, the Russian language appears in various moduses — the native language, the second language, the main foreign language, lingua franca in interethnic communication (national minorities). But what is more important it is the new function of the language-integrator of the cultural and civilizational space of the Russian-speaking countries and the tool-intermediary of intercultural communication. The further development of the Russian language in Armenia is largely determined precisely by external geopolitical, economic, cultural and civilizational factors and is closely dependent on the integration processes taking place today, their direction and the role that Russia and Russian culture have in it.

СТАЦИОНАРНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ВАЖНОСТЬ ИХ ИЗУЧЕНИЯ ДЛЯ РКИ (на материале русского языка)



Л. Б. Матевосян
доктор филологических
наук, профессор
Ереванский государственный
университет
Ереван, Армения
lianna.matev@gmail.com
lianna.matevosyan@ysu.am

Ключевые слова:
стационарные предложения,
лингвокультурное сознание,
РКИ, связная речь

В статье рассматриваются стационарные предложения как важный компонент формирования связной речи иностранцев/инофонов. Стационарные предложения значатся в структуре лингвокультурного сознания, в ассортименте языкового мышления носителей языка, иначе говоря, представляют стереотипный пласт лингвокультурного сознания и в конкретной стереотипной ситуации, рефлекторно всплывая в памяти, целиком и полностью воспроизводятся в речи.

Исследователи Н. Д. Бурвикова, В. Г. Костомаров, Ю. Е. Прохоров, определив XXI век в лингвистике как «век обостренного внимания к стереотипам», пишут: «Ведь стереотип облегчает коммуникацию, позволяя каждый раз заново не конструировать словосочетание или высказывание. Стереотипный язык противопоставляется эмоциональному языку и различим только на фоне последнего. Стереотипы, наконец, исчислимы. “Стереотипно” не значит плохо. “Стереотипно” означает “быстро”. Цель реализации стереотипов — затратив минимум языковых и поведенческих усилий, достигнуть нужного коммуникативного эффекта» [2: 5].

Стереотипные высказывания — те, которые воспроизводятся в речи целиком и полностью, высказывания, которые имеются в виде готовых речений в мышлении и лексике, языковом запасе всех или большинства носителей языка. Отметим, что многие из высказываний, которые сегодня пока оригинальны, завтра могут войти в «стереотипный» фонд русского языка. Регулятором выступают частотность и повторяемость тех или иных высказываний в речи. Иначе говоря, критерием стереотипности коммуникативных единиц являются **воспроизводимость, регулярная повторяемость** в речевой практике носителей русского языка. Фактором, отражающим воспроизводимость, регулярность, повторяемость стереотипных высказываний, выступает их высокая **частотность**: а) в разговорной речи; б) в языке современной русской художественной литературы, в частности драматургии и прямой речи персонажей прозы; в) с точки зрения информантов, владеющих русским литературным языком во всех его функциональных проявлениях [см. описание и результаты проведенного нами социолингвистического эксперимента: 12: 26–27, 165–200; 13: 27–28].

Все рождается, конечно, в речи. Противопоставлять речи язык сегодня уже неразумно, потому что это диалектическое единство¹. Где начало? Очевидно, в речи. Как только в процессе общения возникают стереотипные ситуации, достаточно подробно описанные в наших монографиях [12; 13; 14; 15; 16], сразу же из уст говорящего «выскакивают» стереотипные высказывания: *Здравствуйте, я Ваша тетя; Ну да; Конечно; Нужны мне Ваши советы*. Основная особенность (дифференциальный признак) стереотипных высказываний — **частотность** их употребления в речи. Таким образом, наступает момент, когда количество «вынуждено» перейти в качество, когда данные коммуникативные единицы попадают в «словарь» — в систему, такую же как язык, — и речевые явления становятся фактом языка.

В процессе исторического развития языка принцип экономии конкурировал (и продолжает конкурировать) с принципом избыточности. Говорящий стремится к экономии произносительных и мыслительных усилий, а слушающий заинтересован в развертывании реплики говорящего, так как стремится затратить наименьшие усилия на восприятие и понимание. Принцип экономии, конкурирующий с принципом избыточности, связан, по наблюдениям Н. В. Черемисиной, с тенденцией к стандарту, ибо стандарт предполагает «ограничение разнообразия» [28: 154]. Человек и сегодня еще стремится зачастую выразить мысль стандартно, по стереотипам, по заданным алгоритмам. Поэтому в стандарте заинтересованы как говорящий, так и слушающий. Однако часто стандарт свидетельствует о бедности и шаблонности мысли и речи. Поэтому в практике речи следует придерживаться золотой середины: найти то, что способствует и соответствует реализации принципа экономии, но в то же время не приводит к злоупотреблению стандартом, человек же, опираясь на стандарт как на ядро языковой системы в ряде стереотипных ситуаций, часто не только преобразует, но и разрушает стандарт, создавая новое. Стимулом является желание быть неповторимым, уникальным, не исчезнуть, не раствориться в рамках стереотипа, не потерять собственного лица. И тогда побеждает тенденция к экспрессии, к динамизму, чем и объясняется варьирование стереотипных высказываний.

Разговорный стандарт соответствует узусу языка, вот почему его изучение представляет интерес. «Именно в узусе, складывающемся в масштабе всего литературного языка как результат взаимодействия индивидуальных, социальных, профессиональных, возрастных и иных речевых пристрастий и предпочтений, возникают некие точки

расшатывания устойчивого состояния и риска его нарушения, некие линии разлома, затрагивающие и норму, и систему» [8: 345]. Тенденция к стандарту и противодействующая ей тенденция к увеличению разнообразия вместе с остальными постоянно действующими в языке закономерностями (тенденцией к аналитизму формальных структур и к синтетизму; к экономии в парадигматике и к избыточности; к интеграции средств языкового выражения и к дифференциации) существовали во все времена [28: 153]. В последние 50 лет развития языка в условиях массовой коммуникации тенденция к стандарту активизировалась [28: 153; 24: 89–102; 23: 93–106; 7: 266–271; 2: 3–5]. Активизацию стандарта Н. В. Черемисина объясняет тем, что «...стандарт снимает на какое-то время (ибо в принципе речевой стандарт, как и большинство штампов, недолговечен и исторически изменчив) антиномию говорящего и слушающего» [28: 154].

Одним из проявлений тенденции к стандарту являются стереотипные высказывания, или **стационарные предложения**, типичные для разговорной речи и потому широко употребительные в языке современной драматургии, прямой речи персонажей прозы. Так, например, в пьесе «Беги, беги, вечерняя заря» Эдуарда Володарского о весьма неординарной жизни талантливого математика и игрока всего содержится 2545 предложений-высказываний, из них 952 (т. е. $\approx 37,4\%$ всего текста пьесы) составляют предложения-формулы, разговорные штампы, так называемый разговорный стандарт, или стационарные предложения.

«Стационарные предложения суть готовые, заранее данные единицы языка, характеризующиеся постоянством оформления и неизменностью лексического состава» [27: 67]. Поскольку они воспроизводимы и нередко идиоматичны, их называют иногда фразеологизированными [9: 151], нечленимыми предложениями [17]. Однако идиоматичностью, в том числе нечленимостью, обладают не все подобные предложения, и поэтому более удачным представляется термин «**стационарные предложения**», данный А. М. Пешковским [22: 399]².

Сегодня стационарные предложения получили психологическое объяснение и обоснование в так

¹ Уже в недрах Пражского лингвистического кружка была высказана мысль, что сословское противопоставление языка и речи — слишком жесткое, так же, как и противопоставление синхронии и диахронии, — в реальной практике очень много переходных случаев, так что не следует это противопоставление абсолютизировать.

² Называя упомянутые воспроизводимые единицы языка предложениями, мы под термином «предложение» подразумеваем высказывание, ибо, реализуясь в определенной конституции, данные коммуникативные единицы, то есть стационарные предложения, становятся единицами речевого акта, являются результатом речевого акта. «Высказывание, — пишет Н. И. Формановская, — на наш взгляд, является подлинно коммуникативной единицей, в отличие от предложения — единицы потенциально коммуникативной» [26: 442]. Более того, среди стационарных предложений есть и «коммуникаты», то есть высказывания, построенные не на основе структурной схемы. Таким образом, под термином «предложение» мы имеем в виду «предложение-высказывание». В целях экономии мы называем их просто стационарными предложениями.

называемой стереолингвистике. Стереолингвистический подход — это такой подход к языковым явлениям, который основан на идее восприятия высказывания слушающим в зависимости от близости его (высказывания) к телу (семе) говорящего. Согласно стереолингвистическому подходу, человек живет в четырех концентрических сферах. Французский лингвист Ж. Дюрэн, основоположник стереолингвистики, называет их **сферами когниции**, или **когнитивными подмирами**. Сфера первая — сфера единичного, или актуального. Сфера вторая — сфера частного, а также неактуального, обычного. Этот когнитивный подмир характеризуется привычным, каждодневным поведением говорящего. Сфера третья — сфера общего. Данный подмир, огромный по своим размерам, претендует на универсальность. Четвертую, нолевую сферу, самую близкую к телу человека, Ж. Дюрэн называет **ситуационной** [5: 275–276]. Свои соображения Ж. Дюрэн дает в виде диаграммы с общеизвестным рисунком Леонардо да Винчи в центре [5: 277]:

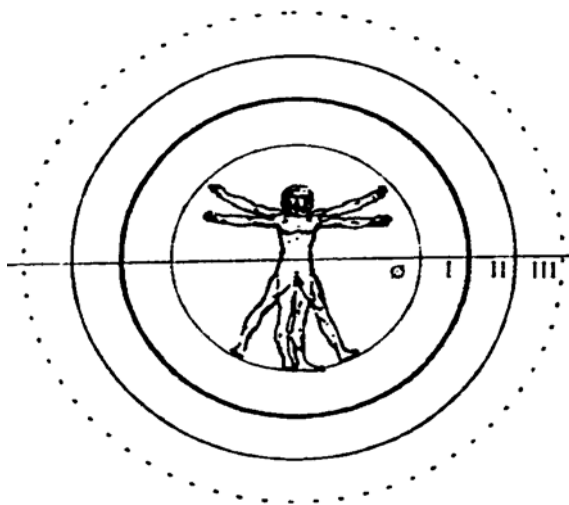


Рис. 1. Четыре сферы когниции

0 сфера — ситуационного, инфрасинтаксического;
I сфера — единичного, актуального;
II сфера — частного, неактуального, обычного;
III сфера — общего, всевременного, универсального

Сам Ж. Дюрэн, отмечая эвристический характер своего подхода, считает, однако, что «...благодаря ему можно обратиться по-новому к решению разных вопросов и в области филогенезиса человека, и в области онтогенезиса, и в области психологии, и в области лингвистики» [5: 277]. Именно стационарные предложения (*Вот как?! Не ломай голову!*), не поддающиеся членению, привели Ж. Дюрэна к открытию четвертой, нолевой сферы, самой близкой к семе (телу) человека: «Время-пространство сферы нолевой сужено почти

до точки; пространство — это место, занятое данной сущностью или носителем данного свойства, и непосредственная его близость; время — это данное мгновение, без всякого осознаваемого прошлого или будущего. Человек, только что наступивший на кнопку босой ногой и испустивший крик или громкое ругательство, дает представление о речевом (и неречевом) поведении в рамках сферы нолевой» [5: 275].

При выделении нолевой сферы когниции Ж. Дюрэн опирается на идеи французского психолога А. Валлона, который противопоставляет уму дискурсивному/речевому практический ум [30: 264–265] и в качестве его (практического ума) иллюстрации приводит следующий пример: шимпанзе видит висящий банан, кричит, жестикулирует — и вдруг подтаскивает ящик, вскарабкивается на него и хватает банан, однако, если банан и ящик не оказываются одновременно в поле зрения шимпанзе, он не находит правильного решения. Встречаются особи, которые вообще не умеют находить его.

Стационарные предложения значатся в виде готовых фраз в ассортименте словарного мышления человека, но всплывают в памяти в определенной конкретной ситуации (ситуация выполняет функцию ящика в примере А. Валлона), а у некоторых людей не возникают в голове вообще, ибо объем оперативной памяти человека невелик и у разных людей различен. Стационарные предложения являются непроизвольной реакцией на внешний раздражитель — **ситуацию**. Ситуация выполняет роль условного рефлекса.

Действительно, весьма существенной особенностью характера людей является то, что при некоторых обстоятельствах совершаемые ими действия происходят в силу автоматизма, то есть без предварительного обдумывания, часто вопреки объективной логике. Однако автоматизм в действиях людей — это не только и не столько следствие биологических обусловленностей, сколько результат социального воздействия на личность. Биологическое здесь проявляется в «редуцированной социализированной форме» [21: 121]. Стереотипность мышления и речевого поведения обусловлена, очевидно, боязнью человека/людей остаться в изоляции.

В условиях массовой коммуникации выявление и описание повторяющихся жизненных (бытовых и эмоциональных), а следовательно, речевых ситуаций (ибо каждая жизненная ситуация сопровождается речевым оформлением) важно и целесообразно, так как наличие перечня/списка коммуникативных единиц, обслуживающих данные ситуации, помогает преподавателю-практику при обучении любому языку как иностранному. Стационарные предложения — макросистема, состоящая из нескольких микросистем: *Речевой этикет, Поддержание контакта, Городские стереотипы,*

*Выражение эмоций*¹, которые значатся в стереотипном пласте лингвокультурного сознания носителей русского языка, коммуникативные единицы которых рефлекторно «выскакивают» в стереотипных ситуациях, чем и объясняется частотность их употребления в живой русской речи.

У каждого народа в силу национальных и культурных особенностей свое видение, своя модель мира, которая, в свою очередь, имеет «свой языковой каркас» [3: 163]. «Так, например, у кавказских народов, — пишет Р. Б. Сабаткоев, — существуют строго регламентированные формы обращения, приветствия, прощания, выражения сочувствия и т. д., служащие для выражения доброжелательства, уважения и сочувствия к человеку. Некоторые из них в определенной мере отличаются от соответствующих речевых формул русского языка» [25: 472]. «В корейском языке, — отмечает Н. Б. Мечковская, — категория вежливости насчитывает семь ступеней: 1) почтительная, 2) уважительная, 3) форма вежливости, характерная для женской речи, 4) учтивая, 5) интимная, 6) фамильярная, 7) покровительственная. Для каждой формы вежливости характерен свой набор грамматических, словообразовательных, лексических показателей. Существуют также грамматические и лексические синонимы, основное различие между которыми состоит в том, что они сигнализируют разную степень вежливости» [18: 60–61].

Эти два «лингвокультурных типа»² — в духе терминологии Б. Уорфа — можно назвать европейским и восточным стандартом. «Язык не только продукт общества, но и средство формирования его мышления и ментальности», — утверждают Э. Сепир и Б. Уорф [19: 345]. «Если воздействие культуры на язык вполне очевидно и разнообразно, то вопрос об обратном воздействии — языка на культуру — остается открытым» [18: 61]. Современная лингвистика при решении этой проблемы старается уйти от одностороннего детерминизма к взаимному (детерминизму) и пытается найти корреляции между структурами языка и культуры.

Согласно проведенным в Гарварде исследованиям русского национального характера, русские являются людьми «экспрессивными и эмоционально живыми», их отличает «общая экспансивность», «легкость в выражении чувств», «импульсивность» [29: 141]. На это обратил внимание и китайский ученый Ли Инань. По его мнению, в русском

национальном характере «...бросаются в глаза иррационализм, повышенная эмоциональность, аффективность и полярность <...>. Специфику русского характера составляет сочетание, казалось бы, несовместимых качеств, проявляющихся в яркой, аффективной форме, с резкими, непредсказуемыми сменами эмоций и настроения» [6: 153]. Ж. Дюрен считает эмоции физиологическими реакциями, возникающими в обычных жизненных ситуациях и вызывающими «...у человека или просто крик, или высказывание в виде то одного слова, то нескольких слов» [5: 278].

В условиях массовой коммуникации выявление и описание повторяющихся жизненных, а следовательно, речевых ситуаций важно и целесообразно, так как наличие перечня/списка коммуникативных единиц, обслуживающих данные ситуации, помогает преподавателю-практику при обучении любому языку как иностранному.

Для выражения эмоционального состояния говорящего, а также для выражения отношения говорящего к содержанию высказывания (одобрения, упрека, насмешки и т. п.) используется интонация (это проявление эмоционально-экспрессивной функции интонации). Интонационное выражение эмоциональных значений и их связь со смыслом логически вытекает из гипотезы Н. М. Амосова о наличии в мозгу двух программ, по которым осуществляется переработка любой информации, — интеллектуальной и эмоциональной; в процессе мышления эти программы постоянно взаимодействуют [1]. При этом «...интонация, — утверждает Ж. Дюрен, — обычно важнее, чем сегментный, лексико-грамматический строй высказывания. <...> Стоит писателю написать фразу *Этого не хватало!!!* или *Ну и дурак!!!*, и читатель сразу «услышит» характерную интонацию огорчения и возмущения» [5: 278].

Русская разговорная речь пестрит многозначными высказываниями. Многозначность высказывания, как правило, развивается на базе эмоционального переосмысления высказывания говорящим, что возможно, по образному выражению А. Н. Леонтьева, из-за «двойной жизни значений» [10: 136]: с одной стороны, значения входят в социальную память общества, с другой стороны, являются неотъемлемой частью внутреннего мира отдельного человека [11: 49]. В процессе восприятия такие значения (которые имплицитно содержатся в высказывании) дифференцируются благодаря различиям в ситуациях и с помощью интонации.

¹ Речевой этикет достаточно полно исследован Н. И. Формановской, *Городские стереотипы* — Е. А. Земской, класс *Выражение эмоций* — нами еще в 80-е гг. прошлого столетия.

² Понятие, предложенное Б. М. Гаспаровым [4: 28]. Б. М. Гаспаров выделяет западноевропейский и восточноевропейский стандарт. Невольно вспоминаешь строки из Р. Киплинга: «Запад есть Запад — Восток есть Восток — им не сойтись никогда...»

Стационарные предложения, как правило, многоситуативны и обладают множеством значений: полисемичных, омонимичных и антонимичных, так что их неправильное понимание часто приводит к коммуникативным неудачам.

Так, русское стационарное предложение *Не до тебя (вас)* указывает прежде всего на занятость. Его значение может быть интерпретировано двумя, по крайней мере, способами: 1) 'Я сейчас очень занят', 2) 'У меня сейчас тяжело на душе', с общей частью: '...и поэтому я не могу уделить тебе внимания (поговорить с тобой, заняться твоим делом и т. д.)'.

В определенной конситуации *Не до тебя (вас)* может выражать 'недовольство':

[Виктор:] Уйди, Афоня, *не до тебя...* (А. Арбузов. Иркутская история)

Или *Подумаешь* в первую очередь выражает 'отношение к чему-то как не заслуживающему, с точки зрения говорящего, серьезного внимания'. Ср.:

— У него травма! — *Подумаешь*, небольшой ушиб.

— Мне часы подарили! — *Подумаешь*, часы! У меня смартфон есть.

Подумаешь! выражает также 'несогласие с мнением собеседника' — в определенной конситуации может выражать 'недовольство'. Ср.:

[Виктор:] Старик, опять звонила Ирина Сергеевна. Просила передать, что она ждет твоего звонка. [Туманский:] Хорошо. А? Ирина Сергеевна? (резко) Не лезь не в свое дело! [Виктор:] *Подумаешь!* То сам просил, а то — «не лезь». (А. Афиногенов. Машенька)

Неправильное понимание подобных стационарных предложений иностранцем/инофоном (если исключить фактор «интонационной глухоты» инофона) свидетельствует об отсутствии у него знаний о существовании в русском языке их переносного употребления, то есть аккумулятивная функция языка, или функция накопления общественного опыта и знаний, низведена до нуля. Другая причина — отсутствие данных значений в родном языке.

Умение чувствовать и распознавать эмоционально-экспрессивные оттенки значений высказывания, выбирать нужную реплику в той или иной ситуации, находить правильную интонацию облегчает общение, взаимопонимание, ибо реплика задает тон, определяет тональность диалога, от правильного выбора зависит судьба диалога. Дж. О'Коннор и Дж. Сеймор в книге «Введение в нейролингвистическое программирование» пишут: «Различие создается не тем, что мы говорим, а тем, как мы это говорим. Маргарет Тэтчер затратила уйму времени и усилий на то, чтобы изменить свой голос. Тон голоса и язык телодвижений определяют, будет ли слово «привет» звучать как простое приветствие, как угроза, как подавление или как очаровательное восклицание» [20: 34–35].

Стационарные предложения разнообразны по своей структурной организации. Среди

структурного разнообразия стационарных предложений можно выделить три модели: 1) **фразеологизованную**, 2) **комбинированную**, 3) **свободную** [12; 13]. Структурная классификация стационарных предложений важна: во-первых, это способ организации материала для подачи в аудитории, во-вторых, структурные типы стационарных предложений могут быть использованы при обучении русскому языку инофонов с помощью компьютера.

Можно ввести в компьютер комбинированные и те фразеологизованные модели стереотипных высказываний, которые допускают относительно свободную лексическую наполняемость, например модель **Как + им. п. имени сущ.** (*Как дела? Как работа? Как родители?* и т. п.), и попросить обучающегося дополнить конец данной модели одним распространителем из набора стандартных распространителей. Если обучающийся (или информант) назвал частотный стандартный распространитель, то компьютер отвечает, к примеру: *Молодец!* или *Хорошо!* Если же обучающийся (или информант) назвал нечастотный распространитель, например, *Как море?* — на пляже (данная модель может быть заполнена и нестандартными распространителями, например, *Как обед?* и т. п.), то компьютер отвечает: *Неплохо.*

Приведем еще несколько примеров: модель **Да здравствует + имя сущ. в им. п.** — *Да здравствует солнце* (мир, свобода, любовь, дружба, братство); модель **Что за + имя сущ. в им. п.** со значением 'непонимания-неодобрения' — *Что за шум* (разговоры, церемонии, характер); модель **Перестань + форма инфинитива** — *Перестань паясничать* (дурака валять, толкаться, дразниться, чепуху молоть, ногами болтать, в носу ковыряться и др.)¹.

Таким образом могут заучиваться и закрепляться наиболее часто употребляемые стационарные предложения. Отметим, однако, что усвоение и запоминание частотных высказываний важно на начальном этапе обучения, в дальнейшем обучающийся по этому образцу сможет

¹ Фразеологизованная модель непродуктивна и реализуется часто в высказываниях, состоящих из лексем и фразеологизмов, обладающих идиоматической ситуативно-стационарной семантикой; семантика этих высказываний вполне понятна. Например: *Добро пожаловать! Милости просим! Как бы не так! Так точно. Никак нет. Есть! Еще бы! Ладно. (?) Хорошо. Идет! (?) Ей-богу! (?) Слава богу. Конечно. К черту! Ай да! Баста! Дудки! Ну-ка! Алло! Полноте! Вот оно что! Вот это да! Увы! Ура! Эх! Ничего! Неужели!* и др. Эти стационарные предложения представлены отдельными лексически неварьируемыми словоформами и сочетаниями слов, закрепившимися за собой в системе языка коммуникативную функцию, и, соответственно, облечены интонацией предложения. В диалоге они выражают утверждение и отрицание, согласие и несогласие, волеизъявление, призыв к действию, к вниманию, различные эмоции, выступают как «чисто познавательный вопрос».

продуцировать — для него это будет на определенном этапе именно **продуцирование** — как можно более широкий круг высказываний с разными переменными компонентами. Для этого этапа обучения можно составить программу на воспроизведение вопроса, отражающего интерес к делу в определенной ситуации. Например, дается текст: *Ваш сосед в общежитии возвратился с экзамена. Какой вопрос вы ему зададите? (Как экзамен?)* или: *Ваш товарищ по вашему совету читает книгу. Поинтересуйтесь его мнением. (Как книга?)* Вы испекли пирог и угощаете им своих друзей. Поинтересуйтесь, понравился ли им пирог. (Как пирог?) Такая программа может быть использована в качестве **программы-тренажера** и **контролера** при изучении стационарных предложений в нерусскоязычной аудитории.

Умение чувствовать и распознавать эмоционально-экспрессивные оттенки значений высказывания, выбирать нужную реплику в той или иной ситуации, находить правильную интонацию облегчает общение, взаимопонимание, ибо реплика задает тон, определяет тональность диалога, от правильного выбора зависит судьба диалога.

На VII Конгрессе МАПРЯЛ профессор Т. Вейд из Великобритании (Стратклайдский университет, г. Глазго) на вопрос: «Зачем нужна грамматика?» ответил приблизительно так: «Грамматика нужна для того, чтобы не оказаться в «ситуативной ловушке». Англичанин, который знал русскую фразу *Как проехать к Большому театру?*, оказавшись в Москве, не смог спросить *Как проехать к МГУ?*» Осмысление модели, лежащей в основе стационарного предложения, позволит в дальнейшем, на продвинутом этапе обучения, строить оригинальные/

креативные предложения. Так, например, освоение/осмысление модели, по которой построено стационарное предложение речевого этикета *Спасибо за приглашение* (модель **Спасибо + за + вин. п. имени сущ.**), позволит в конкретной речевой ситуации строить оригинальные/креативные предложения типа *Спасибо за дом, Спасибо за хлеб, Спасибо за братское слово, Спасибо за прямоту.*

Стационарные предложения, построенные по определенной модели, могут служить основой для осмысления, запоминания и последующего использования данной модели в речи.

Стационарные предложения весьма значимы при обучении русской разговорной речи инофонов. В силу краткости и стандартности они в процессе обучения могут вводиться целиком, подобно словам, могут быть даны в виде списков как речевые образцы. Объем стационарных предложений сравнительно невелик. Это обстоятельство позволяет запомнить их лексико-синтаксическую организацию и воспроизвести в полном объеме в той или иной разговорной ситуации. Таким образом, при обучении русскому языку как иностранному целесообразно и перспективно обучение **связной речи** начинать со стационарных предложений.

Обобщая, отметим, что **стационарные предложения значатся в структуре лингвокультурного сознания, в ассортименте языкового мышления носителей языка, иначе говоря, представляют стереотипный пласт лингвокультурного сознания, и в конкретной стереотипной ситуации, рефлекторно всплывая в памяти, целиком и полностью воспроизводятся в речи.**

Речь возможна лишь благодаря языку — продукту, который снабжает индивида элементами для говорения. Коллективное сознание формирует и фиксирует язык, который по сути своей — явление коллективное, речь же моментальна и индивидуальна. Стационарные предложения — это явление коллективного сознания, а значит — языка. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Амосов Н. М., Головань Э. Т., Заславский С. Я., Иванов-Муромский К. А., Старинец В. С. Об одном подходе к моделированию психических функций // Кибернетика и техника вычислений. Киев, 1964.
2. Бурвикова Н. Д., Костомаров В. Г., Прохоров Ю. Е. Национально-культурные единицы общения в современном культурном пространстве — лингвометодический аспект // Русский язык в Армении. 2003. № 3.
3. Василевич А. П. Описание фигуры человека в лексике семи знаков: универсалии и различия // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993.
4. Гаспаров Б. М. Введение в социограмматику // Ученые записки Тартуского гос. ун-та. Вып. 425 // Труды по русской и славянской филологии. Серия лингвистическая. Проблемы языковой системы и ее функционирования. Тарту, 1977.
5. Дюрен Ж. О стереолингвистике // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. М., 2002.
6. Инаннь Ли. О русском национальном характере и его связи с русской историей и культурой // Русский язык, литература и культура на рубеже веков: IX Международный конгресс МАПРЯЛ: Тезисы докладов и сообщений. Ч. 2. Братислава, 1999.

7. Красных В. В. Стереотипы: необходимая реальность или мнимая необходимость // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
8. Лаптева О. А. Узус как арена языкового изменения // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. М., 2002.
9. Лекант П. А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. М.: Высшая школа, 1974.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии. 1972. № 12.
11. Леонтьев А. А. Психолингвистический аспект языкового значения // Принципы и методы семантических исследований. М., 1976.
12. Матевосян Л. Б. Стационарные предложения в современном русском языке. Ереван, 1992.
13. Матевосян Л. Б. Стационарное предложение: от стандартного к оригинальному. М.; Ереван, 2005.
14. Матевосян Л. Б. Языковое сознание. Стереотипный пласт. М.; Ереван, 2007.
15. Матевосян Л. Б. Стереотипный пласт языкового сознания: от стандартного к оригинальному. Saarbrücken, 2012.
16. Матевосян Л. Б. Стереотипный пласт лингвокультурного сознания: рефлекс или неосознанная необходимость. Saarbrücken, 2012.
17. Меликян В. Ю. Актуальные вопросы синтаксиса русского языка: теория нечленимого предложения. Ростов н/Д, 2002.
18. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика. М., 2000.
19. Митрофанова О. Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
20. О'Коннор Дж., Сеймор Дж. Введение в нейролингвистическое программирование: Как понимать людей и как оказывать влияние на людей. Челябинск, 1998.
21. Педагогика высшей школы / Отв. ред. Ю. К. Кабанский. Ростов н/Д, 1972.
22. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. 7-е изд. М., 1956.
23. Пищальникова В. А., Сорокин Ю. А. Введение в психопеэтику. Барнаул, 1993.
24. Протченко И. Ф., Черемисина Н. В. Лексикология и стилистика в преподавании русского языка как иностранного (динамика, экспрессия, экономия). М., 1986.
25. Сабаткоев Р. Б. Речевой этикет как важное средство воспитания культуры общения // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
26. Формановская Н. И. Коммуникативная лингвистика: поиск единиц // Русское слово в мировой культуре: Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Санкт-Петербург, 30 июня — 5 июля 2003 г. Пленарные заседания: сборник докладов: В 2 т. Т. 1. СПб., 2003.
27. Черемисина Н. В. Стационарные предложения в структуре диалогов: Тезисы доклада // Второй международный симпозиум по вопросам диалогической речи. Тбилиси, 1980.
28. Черемисина Н. В. Стационарные предложения как коллоквиальный феномен // Теория и практика описания разговорной речи. Горький, 1982.
29. Bauer R., Inkeles A., Kluckhohn C. How the Soviet System Works. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1956.
30. Wallon H. La vie mentale. Paris: Editions sociales, collection Essentiel, 1982.

L. B. Matevosyan

Doctor of Philology, Professor

Yerevan State University

Yerevan, Armenia

lianna.matev@gmail.com

lianna.matevosyan@ysu.am

STATIONARY SENTENCES AND THE IMPORTANCE OF THEIR STUDY FOR RFL (with special reference to Russian)

Keywords: *Stationary sentences, linguistic and cultural consciousness, Russian as a foreign language, coherent speech.*

The article considers stationary sentences as an important component of the formation of coherent speech of foreigners. Stationary sentences appear in the structure of linguistic and cultural consciousness, in the assortment of linguistic thinking of native speakers, in other words, they represent a stereotyped layer of linguistic and cultural consciousness, and in a specific stereotyped situation, reflexively emerging in memory, they are completely reproduced in speech.

О СУБСТАНТИВАЦИИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ



А. Г. Саркисян
кандидат филологических
наук, заслуженный
профессор Российско-
Армянского (Славянского)
университета
Ереван, Армения
gevrobsar@yandex.ru

Ключевые слова:
субстантивация
прилагательных,
деривация, употребление,
функционирование

*В статье на основе анализа свыше 770 единиц субстантивированных прилагательных из «Грамматического словаря русского языка» А. А. Зализняка исследуются семантические отношения между существительными адъективного типа склонения и прилагательными, которые совпадают по звуковому оформлению и частично по значению. Выделяются семантические группы субстантиватов (всех трех родов и *pluralia tantum*), рассматриваются типичные для них семантические отношения производной и производящей лексических единиц, которые претерпевают прилагательные при переходе в существительные; лексическое значение прилагательных при субстантивации обычно не меняется, происходит лишь усиление значения предметности. Разграничиваются семантические модели субстантиватов во всех словоформах. Рассматриваемый морфолого-синтаксический способ русского словообразования предусматривает переход (конверсию) слов из одной части в другую, а на синтаксическом уровне субстантивированные прилагательные являются уже чаще всего подлежащим или дополнением.*

Несмотря на то, что изучению явления субстантивации уже более 250 лет, практическая необходимость анализа субстантивированных прилагательных продолжает быть актуальной (Ломоносов М. В., 1755; Греч Н. И., 1834; Востоков А. Х., 1863; Буслаев Ф. И., 1875; Потебня А. А., 1888; Шахматов А. А., 1941; Пешковский А. М., 1956; в новейший период: Лопатин В. В., 1967; Виноградов В. В., 1986; Лукин М. Ф., 1973; Немченко В. Н., 1984; Протченко И. Ф., 1971; Соколова Г. Г., 1973; Фысина У. Н., 2007; Шигуров В. В., 1988 и мн. др.). В последние годы появились варианты пересмотра традиционной теории о переходе частей речи с различных позиций (Кодухов В. И., Бабайцева В. В., Мипирин В. Н., Кубрякова Е. С., Никитевич В. М., Калечиц Е. П., Богданов В. В., Бондаренко А. В., Леденев Ю. Н., Голубева А. Ю. и мн. др.). Мы не согласны с мнением коллег, подчеркивающих синтаксическую составляющую, и наоборот — солидаризуемся с утверждением Голубевой А. Ю., высказанным ею в 2014 г. в АҚД «Конверсия в словообразовании: узус и окказиональность»: «Большинство исследователей, как российских, так и зарубежных, несмотря на изменение синтаксической функции производной лексемы, придерживается словообразовательного, а не синтаксического подхода к конверсии» [ИР: 5].

У русистов по сей день существуют неоднозначные воззрения на субстантивацию как на способ словообразования, нет согласия в их классификации в зависимости от степени «субстантивированности»; по-разному рассматривается их семантическая сторона; их функционально-стилистическая маркировка как полноправных единиц общения и др.

Современными русистами отмечается высокая степень продуктивности конверсии как способа словообразования [1: 111; 6: 47; 17: 14–15 и др.]. Отметим в скобках, что в современном русском языке насчитывается 12 видов транспозиции. Самыми распространенными являются субстантивация, а также адъективация, прономинализация, нумерализация, адвербиализация, вербализация и др. Среди лингвистов нет единства и в обозначении (номинации) данного явления, они их называют по-разному: **транспозиция**, **деривация**, **транскаатегоризация**, **трансформация**, **субституция** и т. д. Нам представляется более приемлемым термин **транспозиция** как переход слова из одной части речи в другую (в нашем случае прилагательного в существительное) без изменения звукового и графического состава.

С сожалением вынуждены констатировать также и отсутствие в русистике единой (общей) классификации способов словообразования, что, вероятно, объясняется недостаточным учетом важности вышеуказанного разграничения способов синхронного и диахронического словообразования. Например, доктор филологических наук, профессор Е. А. Земская выявляет лексико-семантический, лексико-синтаксический, морфолого-синтаксический и морфологический способы словообразования. И при этом она относит первые три способа к диахроническому, а четвертый — к синхронному словообразованию [9: 176–179]. Заметим, что Е. А. Земская, не употребляя термин **конверсия**, считает рассматриваемые лексемы существительными (субстантиватами), именующими лицо по признаку, названному основой производящего прилагательного [Там же. С. 291].

За последние полвека в русистике при классификации способов словообразования устоялись два названия: **морфологические** и **неморфологические** типы и **аффиксальные** и **неаффиксальные**. К интересующему нас **неморфологическому** способу относятся: морфолого-синтаксический, лексико-синтаксический и лексико-семантический способы. **Морфолого-синтаксический** способ предусматривает переход (**конверсию**) слов из одной части в другую, при этом наблюдаются уже две самостоятельные лексические единицы, но с разными лексико-грамматическими признаками. Это подтверждается одной из новейших трактовок конверсии, представленной в вышеупомянутой кандидатской диссертации Голубевой А. Ю.: «Итак, конверсия с учетом участия/неучастия аффиксов

в производстве новой лексемы является неаффиксальным способом словообразования. С учетом характера изменения свойств исходной лексемы в процессе производства результативной она рассматривается как морфолого-синтаксический способ словообразования. Относится конверсия к транспозиционным словообразовательным типам» [ИР: 5]. Субстантивация как результат морфолого-синтаксического способа является продуктивным и актуальным направлением неморфологического словообразования современного русского языка, а среди полученных таким образом субстантивов многочисленными являются исходные прилагательные, что подчеркивают и ведущие специалисты в данной области [10; 12; ИР: 10 и др.].

Субстантивация — устоявшийся термин в русистике, первичным значением этого термина является результат или процесс действия, заключающегося в семантической структуре глагола «конвертировать» — «произвести (производить) перерасчет, а также вообще изменить (изменять), превращая в новый вид в новое качество» [28: 289].

Авторы учебника «Современный русский язык» под ред. В. А. Белошапковой утверждают, что при субстантивации «парадигма прилагательного или причастия преобразуется: 1) количественно — существительное сохраняет лишь часть “прилагательной” парадигмы (формы одного из трех родов или формы мн. ч.) и 2) качественно — согласовательные флексии прилагательного или причастия преобразуются в независимые аффиксы существительного (*мясное, бобовые, ванная*)» [19: 317].

Результатом субстантивации прилагательного в русистике принято называть существительное адъективного склонения — **субстантиват**. Интересно отметить и такую грамматическую особенность: эти единицы не образуют словосочетание с определяемым существительным, тогда как само это мотивирующее прилагательное может вступать в синтагматические отношения с определяемыми существительными любого рода и в форме любого числа. Например, субстантивированное прилагательное женского рода *пельменная* и *пельменный фарш*, *пельменные заготовки* и т. д.

За последние полвека лингвисты обращались к анализу разнообразных аспектов изучения субстантивации, определялись перспективы дальнейшего их исследования. В XXI в. появилось большое количество **сопоставительных работ** по субстантивации прилагательных (здесь и далее в целях экономии места будем приводить по одному примеру. — А. С.) в *славянских языках* [см. в *богемистике*: ИР: 12; Чижова В. А. Субстантивация прилагательных и причастий в современном русском и чешском языках, АКД], *языках народов бывшего СССР* [18: 122–123], *европейских языках* [см. в *англистике*: ИР: 6]. Анализ такого типа работ выходит за рамки нашего исследования, приведем

лишь одну выдержку из работы выдающегося советского и российского лингвиста, доктора филологических наук, профессора В. Г. Гака: «Если русские словари фиксируют около 120 слов, образованных субстантивацией прилагательных, то во французском языке их тысячи» (вероятно, это объясняется синтетизмом русского языка и аналитизмом французского. — А. С.) [5: 95].

Была проанализирована **стилистика роль** субстантивированных прилагательных в творчестве писателей и поэтов. Например, Брильенова Н. В., подвергнув анализу роман Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго», отмечает: «Доля субстантивированных прилагательных в общем объеме закартографированного материала составляет 62,8 % [ИР: 2]. В нарушение нами же принятого ограничительного подхода в цитировании (одна работа) отметим и работу Макаровой Е. А. «Субстантивированное прилагательное в лексической структуре речи персонажа (на материале романа Б. Л. Пастернака “Доктор Живаго”») [ИР: 7] (см. также пять ее статей на данную тему за период 2003–2011 гг. на страницах «КиберЛенинки»).

Анализировался **семантический аспект** субстантиватов (Аверьянова В. В. «Субстантивация прилагательных и причастий: семантический аспект») [ИР: 1] и **когнитивный аспект** (Е. А. Макарова «Субстантивация прилагательных: когнитивный аспект») [ИР: 8].

Обращались русисты и к окказиональным субстантиватам в **поэтическом контексте** (см. АКД Смирновой Е. В. «Окказиональные субстантиваты: структура, семантика, функционирование», где было рассмотрено 507 единиц) [ИР: 11].

Ученые обращались к анализу лексико-семантических групп субстантивированных прилагательных и с точки зрения **истории русского языка**. Генералова Е. В. в работе «Лексико-семантические группы субстантивированных прилагательных в истории русского языка» вычленила 7 моделей: *брюхатый, Вышний, банное, ввозная, тленное, поднебесная, вышереченное* [ИР: 4].

По уже другим критериям проанализировала Шапорева О. А. устаревшую лексику в статье «Субстантиваты со значением лица в церковнославянских акафистах» и выделила 8 лексико-семантических подгрупп со значением лица в церковнославянских текстах: *праведный, нечестивый, унылый, малодушный, начальствующий, осиротелый, юный, утесняемый*. Она также особо подчеркнула, что в акафистах образований от качественных прилагательных больше, в отличие от современных субстантиватов, восходящих к относительным прилагательным [ИР: 13].

Рассматривали специалисты по русскому языку и **сходства и различия между субстантиватами и универбатами** в современном русском языке (Ван Ян «Субстантивация и универбация: сходства и различие») [ИР: 3].

Русские лингвисты подвергли анализу и употребление субстантиватов в **русских пословицах** (см. зарегистрированные в работе Михеевой С. Л. «Субстантивированные прилагательные в русских пословицах» паремии с субстантивированными прилагательными из сборника В. И. Даля «Пословицы русского народа» [24] (*Смелый города берет*), где она приходит к выводу о преимущественном употреблении в паремиях субстантиватов в форме мужского рода [ИР: 9]).

Естественно, что среди объектов номинации в любом языке самый большой пласт составляют топонимы, и естественно, что число **русских топонимов с компонентами-прилагательными** составляет огромное количество: *Нижний Новгород, Черное море, Берингов пролив* и др. Вторая часть составного топонима обозначается родовым географическим термином (*река, гора, озеро, остров, улица* и т. д.). Отметим в скобках грамматическую и орфографическую «неразбериху» в подобных географических названиях: порядок слов в такого рода словосочетаниях (*Черное море* или *море Черное*); компонентный состав (*Каспийское море* или *Каспийское*); колебания в написании (*Остров Святой Елены* и *Остров святой Елены* [16: 309–313]; склоняемость топонимов и проч.

О необходимости прямого порядка слов в русских двучленных топонимах говорит Дубовой Н. А. в работе «Замечания о топонимах-прилагательных в русской речи»: «В русском языке согласованное определение обычно ставится перед определяемым словом — это и есть обычный (прямой) порядок слов, то есть в нейтральной речи следует говорить и писать: по *Ладожскому озеру*, на *Русском острове*. В противном случае вместо фразы «на Лысом холме сфотографировался» можно получить — «на холме Лысый сфотографировался» [7: 229–234].

Инверсионный порядок в двухкомпонентных топонимах (сначала родовой географический термин, затем именная часть) Н. А. Дубовой объясняет влиянием военной топографии [7: 229–234]. В отношении к субстантивации прилагательных в составе топонимов он говорит и о так называемой «контекстуальной субстантивации» — переходе прилагательного в существительное только в пределах данного контекста. Если текст озаглавлен *Телецкое озеро*, то слово *озеро* уже не обязательно употреблять при всяком упоминании *Телецкого озера*, так как контекст задан заголовком; вполне допустимо внутри текста сказать *плыть по Телецкому*» [7: 229–234].

Русисты определенно говорят о субстантивации топонимов-прилагательных лишь применительно к **ойконимам** [7: 229–234], к коим относятся названия населенных пунктов (город *Волжский*, село *Никольское* и др.) и названия железнодорожных станций и станций метро (станция метро «*Алексеевская*», станция Северо-Кавказской железной дороги *Тихорецкая* и др.). Отметим, что отсутствие термина *река* в картографической традиции — это, по всей

вероятности, всего лишь желание картографов сэкономить место на карте.

Некоторые ученые говорят и о субстантивации **русских фамилий** с суффиксами **-ов, -ин**: *Володин*; патронимических: *Иванов, Петров, Сидоров*, входящих в экземплификативную формулу; несклоняемых фамилий на **-их/-ых**, которые произошли от прозвища, характеризовавшего семью — *Белых*; **названий населенных пунктов**: *Иваново, Митино* и др.

Субстантивированные прилагательные являются народно-разговорными синонимами к **названиям зверей** (*косой* — заяц, *серый* — волк, *косолапый* — медведь и др.).

Субстантивы представлены и в **заглавиях произведений художественной литературы**: «*Дубровский*» (А. С. Пушкин), «*Толстый и тонкий*» (А. П. Чехов), «*Былое и думы*» (А. И. Герцен) и др. Возможно, для авторов важно было дать такое название книге, которое было бы одновременно кратким, необычным и привлекающим внимание.

Наличествуя субстантивированные прилагательные и в **названиях различных русскоязычных фильмов и сериалов**, представленных на экранах кинотеатров и домашних телевизоров за последнее десятилетие, что говорит об активном развитии этого способа словообразования современного русского языка: сериалы «*Лютый*» (2013 г.); «*Чужое*» (2014 г.), «*Слепая*» (2014–2019 гг.) и др.

Интересно отметить, что в современном русском языке выделяются и существительные адективного типа склонения на **-чий, -ничий** (типа *зодчий, лесничий, стряпчий, ловчий* и др.), которые не имеют отношения к явлению субстантивации. Подчеркнем, что некоторые и частотные, и нечастотные фонетически схожие лексемы также появились в языке не в результате субстантивации, например: *вожатый, насекомое*; полонизмы *злотый* и *хорунжий* и др.

Эллиптическая субстантивация, которая характерна для разговорной речи, когда субстантивированные прилагательные образуются из словосочетаний в результате опущения существительных типа: «*Побывали на спектакле в Малом*» (в официальной и деловой речи — Государственный академический Малый театр России), в работе не рассматривалась.

В современной русскоязычной прозе и поэзии явление субстантивации часто носит и **окказиональный характер**: вне текста (контекста) книги такие слова не воспринимаются как субстантиваты. В связи со сложностью выделения критерия узуальных/окказиональных субстантивированных прилагательных в истории русского языка мы можем лишь указать, что, вероятно, на примере исторических текстов скорее можно основываться на большей или меньшей употребительности образований, как ни зыбок этот критерий. Не останавливаясь подробно на дискуссии о разграничении узуальной и окказиональной субстантивации в современном русском языке, заметим, что критерии такого разграничения в истории

языка неоднозначны и размыты. Отметим только, что известный советский и российский лингвист, доктор филологических наук, профессор В. В. Лопатин, защитивший кандидатскую диссертацию «Способы именного словообразования в современном русском языке: (Нулевая аффиксация, субстантивация)» в 1966 г., уже в 1967 г., разграничивая случаи узуальной и окказиональной субстантивации, отметил, что «...в обоих случаях в равной степени можно говорить об образовании нового слова — субстантивата, омонимичного прилагательному; различие же заключается только в отнесенности фактов узуальной субстантивации к языку, а фактов окказиональной субстантивации — к речи» [10: 185].

Заметим, что среди субстантивированных прилагательных редко можно встретить **семантические сдвиги**, в результате которых они приобретают новое значение, ср. прилагательное *молодой* (юный) и субстантиват *молодые* (новобрачные).

Указанные и другие аспекты изучения субстантивированных прилагательных в отдельности чрезвычайно важны и достойны подробного изучения, но их анализ выходит за рамки нашего исследования.

По поводу наличия субстантиватов в русском языке последней трети XX в. высказались и выдающиеся лексикографы, авторы авторитетных словарей советского периода. Граудина Л. К., Ицкович В. А. и Катлинская Л. П. в работе «Грамматическая правильность русской речи: Опыт частотно-стилистического словаря вариантов» указали: «...разряд субстантивированных существительных адективного типа склонения *сборная СССР, посевная, уборочная, учительская* в современном литературном языке насчитывает не менее 600 слов, зарегистрированных в 17-томном словаре, и постоянно пополняется за счет новых образований, идущих, прежде всего, из разговорной речи» [23: 242–243]. А Сазонова И. К. в своем словаре «Русский глагол и его причастные формы: Толково-грамматический словарь» [27] выделила более 280 прилагательных, образованных путем перехода из причастий: *аргументированный, балованный, блестящий, воодушевленный, воспитанный, выдающийся, заискивающий, избранный, любимый* и т. д.

И наконец, в работе о русском языке мы не можем не указать на субстантиват эндоэтноним *русский*, который возник от двусоставного сочетания *русские люди* [8: 86], где в результате эллипсиса вторая часть перестала употребляться.

Вопросы субстантивации имен прилагательных были не обойдены и в трудах академика В. В. Виноградова «Русский язык (Грамматическое учение о слове)» [3: 52 и др.] и в § IX «Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии (на материале русского и родственных языков)» I тома его «Избранных трудов» [4: 207–220].

Известно, что, когда прилагательные субстантивируются, они утрачивают свое значение качества

и приобретают значение предметности, которое является семантической основой имен существительных: меняются семантические, морфологические и синтаксические свойства бывших прилагательных. Они начинают обозначать предмет, а не признак, приобретают самостоятельный род, изменяются по падежам и числам; причем как и некоторые существительные, субстантивированные прилагательные употребляются в форме только одного числа: *второе* (только ед. ч.); *командировочные* (только мн. ч.). В предложении субстантивированные прилагательные являются чаще всего подлежащим или дополнением (*Прачечная открывается в 08.00 часов. Открыли новую прачечную*) либо выполняют синтаксическую функцию обращения (*Горбатый, выходи!*).

Ученые в лексической системе русского языка выделяют **полные** (невозможность употребления слова не в качестве существительного: *портной, гостиная, пирожное* и др.) и **неполные** субстантиваты (возможность употребления слова и в качестве существительного: *военный, булочная* и др.) [26: 474]. Однако следует отметить, что авторы учебника «Современный русский язык» лексемы типа *вестовой, запятая, родословная* и пр. называют «исторической субстантивацией» [2: 139].

«Степень» субстантивации прилагательных бывает различной: часто прилагательные полностью переходят в существительные, утратив способность изменяться по родам (*вселенная, запятая, портной* и др.). Связь таких слов с прилагательными в современном русском языке часто не прослеживается (их можно назвать немотивированными). Некоторые лексемы могут употребляться как в роли существительных (Офтальмолог прочитала карту *больного*), так и в роли прилагательных (Педиатр осмотрела *больного мальчика*). В данном случае мы имеем дело с мотивированными лексемами и можем говорить о «степени» субстантивации прилагательных, которые изменили при этом лексическое значение, например, известная пушкинская строфа: Между *жарким* и бланманже *цимлянское* несут уже (А. Пушкин. Евгений Онегин. Гл. V, строфа XXXII). В случаях подобного типа преобразуется вся парадигма производящего слова: а) количественно, ибо существительное сохраняет только часть флексий, то есть только формы одного из родов или мн. ч.; б) качественно, ибо флексии прилагательных становятся аффиксами имен существительных. Академик А. А. Зализняк в своем «Грамматическом словаре русского языка» отмечает: «Например, склонение слова *целковый* <п 1а> — такое же, как набор полных форм мужского рода, неодушевленных, у образца **новый**» [25: 57].

В современном русском языке субстантивация как «переименовательный» процесс является весьма продуктивным способом словопроизводства. Существительные, называя предмет, вступают в синтагматические отношения с прилагательными, обозначающими определенный признак

какого-нибудь объекта номинации. Оно, согласуясь с существительным в роде, числе и падеже, несет смысловую нагрузку, выполняя характеризующую, а не номинативную функцию. Например, в предложении «*Это учительская комната*» акцент делается не на существительном, которое обозначает одну из множества комнат школы, а на прилагательном, указывающем на уникальность предназначения, целевого использования данного помещения («относящееся к учительскому сообществу»). Именно эта доминанта прилагательного в словосочетании «учительская комната», которая подкреплена намерением говорящего/пишущего экономно использовать языковые средства, обуславливает опущение в нем компонента-существительного. А само прилагательное «учительская» после утраты компонента «комната» субстантивируется и принимает грамматические свойства этого слова (*комната*. — А. С.).

Вместе с тем следует отметить, что известный специалист в русской ономастике, доктор филологических наук, профессор А. В. Суперанская называла субстантиваты в топонимических единицах **эллиптическими фразами**: «...В русском языке ее [субстантивации. — Выделено нами], по-видимому, нет в топонимах-прилагательных, которые всегда ассоциируются со своим родовым определяемым (*река, гора* и т. д.), и названия рек типа *Быстрая, Светлая, Черная* должны скорее расцениваться не как субстантивированные прилагательные, а как **эллиптированные** (усеченные) определительные фразы типа *Быстрая река*» [Цит. по 7: 229–234].

Субстантивированные прилагательные нами были отобраны и классифицированы (выборка составила **779 единиц**) из «Грамматического словаря русского языка» Зализняка А. А. [25], который построен по инверсионному порядку расположения слов, что несколько облегчило нам поиск примеров субстантиватов. Описанные нами семантические группы субстантиватов составляют чуть большее количество семантических групп, зарегистрированных профессором В. В. Лопатыным в 1967 г. [10].

Представим зарегистрированные нами субстантиваты всех трех родов и *pluralia tantum*, распределив их в семантические группы, и отметим, что в рассматриваемых примерах не будет анализироваться их этимология.

■ 223 субстантивата женского рода с флексией **-ая** [25: 789–791]

Мы выделили несколько семантических групп из большого количества зафиксированных субстантивированных прилагательных женского рода адекватного типа склонения, оканчивающихся на твердую согласную: наименование помещений (*ординаторская*); обозначающие названия торговых помещений: (*чебуречная*); наименование документов (*накладная*); наименование напитков (*содовая*) (о субстантиватах среднего рода, обозначающих

наименование алкогольных напитков, см. ниже); наименование танцев (*камаринская*); обозначающие названия мастерских (*костюмерная*); наименования бумажных денег (*синенькая* — *пятирублевая ассигнация*); обозначающие названия животных по какому-либо признаку (*гончая*); наименования улиц (*набережная*); а также несколько субстантиватов с префиксом **не-** (*военнообязанная/невоеннообязанная*).

Михеева С. А. считает, что в русских пословицах субстантивированные прилагательные представлены с конкретным значением, которое легко вычисляется из контекста пословицы: *страстная* — неделя (зарегистрировано ею примеров — 2); *гербовая* — бумага (5); *окольная* — дорога (3). Такого рода субстантиваты встречаются в случаях, когда речь идет о ситуации женитбы или сватовства либо когда говорится о характеристиках женщины как супруги: *Умную взять — не даст слова сказать* и др., это слова, обозначающие лицо женского пола [ИР: 9].

В русле анализа популярных в настоящее время гендерных исследований отметим также работу Мудрой М. В. «Реконструкция системы гендерно маркированных лексем (на материале пословиц)» [12: 142–146].

После нэпа здесь помещался буфет райпо, были пристроены кухня, кладовая и дровяной сарай (Рыбаков А. Н. Тяжелый песок. 1978) (здесь и далее в целях экономии места будем приводить по одному примеру из текстов русской художественной литературы. — А. С.).

■ 64 Субстантивата мужского рода с флексией **-ой** [25: 327–338]

Эти субстантивированные прилагательные можно подразделить на следующие семантические группы: по роду деятельности (*мастеровой*); человек по его морально-этическим качествам (*мнимобольной*); человек по его физическим особенностям (*худой*); человек по социальному статусу (*святой*); человек по внутренним свойствам (*скупой*); человек по его эмоциональному состоянию (*душевнобольной*); человек, определяемый по отношению к другому предмету (*ковшевой*); человек, определяемый по результату действия (*связной*); человек по степени близости (*родной*) и др.

Но *глухой* ничего не слышал, и солдат, чувствуя почему-то угрызения совести, остался стоять на месте (Павлов О. О. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // Октябрь, 2001).

■ 403 субстантивата мужского рода с флексией **-ый** [25: 338–339]

Эти субстантивированные прилагательные можно подразделить на следующие семантические группы: по роду деятельности (*участковый*); человек по его морально-этическим качествам (*умалишенный*); человек по его физическим особенностям (*узколобый*); человек по социальному статусу (*каторжный*); человек по внутренним свойствам (*расчетливый*);

по внешнему признаку (*толстый*); человек по его эмоциональному состоянию (*бравый*); человек, определяемый по отношению к другому предмету (*меднолобый*); человек, определяемый по результату действия (*загорелый*); человек, определяемый по возрастным особенностям (*юный*); по психическим свойствам (*трусливый*); человек, определяемый по отношению между людьми (*безродный*); человек по степени близости (*милый*) и др.

Из русских колоризмов к числу подобных субстантиватов относятся *белый(ые)*, *красный(ые)* и некоторым образом *коричневый(ые)* (относящийся к фашистской партии). Отдельно стоят названия военных и невоенных кораблей, например, корвет «*Сообразительный*».

Я женатый, — сказал я. — И ребенка имею (Аксенов В. П. Пора, мой друг, пора. 1963).

■ 65 Субстантиватов среднего рода с флексией **-ое** [25: 268]

Большое количество составляют названия алкогольных напитков (*рейнское*); грамматические термины (*существительное*); названия с собирательным значением блюд (*холодное*); названия биологических терминов (отметим, что большей частью они имеют пару во множественном числе: *жвачное/жвачные*, *парнокопытное/парнокопытные*, *земноводное/земноводные*, *хордовое/хордовые*); наименование лекарственных средств (*наружное*); названия абстрактных понятий (*неизвестное*), названия с собирательным значением имущества (*казенное*); названия собирательных понятий, обозначающих принадлежность/отчуждение (*вражье*) и др.

Все субстантиваты, кроме принадлежащих к разряду *pluralia tantum*, изменяются по родам и числам.

А как останется один скелет — это уж, значит, точно, раздал все *нажитое*, одну основу себе оставил (Домбровский Ю. О. Факультет ненужных вещей. Ч. 2. 1978).

■ 24 субстантивата множественного числа с флексией **-ые** [25: 271]

Это семантическая группа в форме *pluralia tantum*, обозначающая названия выплат (*чаевые*); названия людей, объединенных по названному признаку (*родные*); названия агропромышленных культур (*яровые*). Три группы имеют и формы единственного числа, и формы множественного числа: указания на людей по их политической принадлежности — (*белый/белые*), о людях, только что вступивших в брак (*новобрачный/новобрачная/новобрачные*); условные комбинации букв, цифр (*позывной/позывные*). О склонении лексем типа *позывные* (мн. ч., неод.) и *новобрачные* (мн. ч., одуш.) академик А. А. Зализняк говорит: «Они склоняются по тем же правилам, что и приведенные выше существительные, но имеют только формы множественного числа» [25: 57]. К этой же семантической группе относятся субстантиваты

красно-коричневые (мн. ч.) — пропагандистское клише, подразумевающее объединение коммунистических и крайне правых (фашистских, нацистских и т. п.) сил и/или идеологий; *зеленые* (мн. ч.) и пр.

Колеватов визирует разрешение директора Ялтинского цирка оплатить расходы на *командировочные* и гостиницу людям с телевидения (Кио И. Э. Иллюзии без иллюзий. 1995–1999).

Наши статистические данные позволяют сделать вывод, что большинство субстантивированных прилагательных — это субстантиваты мужского рода единственного числа с флексией на **-ый**. Такое

большое количество лексем в словаре объясняется преобладанием существительных с парадигмами адъективного твердого типа склонения, которые в большинстве своем обозначают род человеческой деятельности и обозначают названия человека в форме мужского рода, что, вероятно, можно объяснить их целеустановкой, а именно: обобщением типовых ситуаций с участием человека и закреплением их в виде определенных формул (о типах см. выше. — А. С.). В эту группу входят также немногочисленные субстантивированные прилагательные с префиксом **не-** типа *адекватный/неадекватный*. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Аминова А. В. Структурно-семантические особенности молодежного сленга в английском и французском языках: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2004. 197 с.
2. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык: Учебник / под ред. Н. С. Валгиной. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2002. С. 139.
3. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учебное пособие для вузов. 3-е изд., испр. М.: Высшая школа, 1986. 640 с.
4. Виноградов В. В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии (на материале русского и родственных языков) // Избранные труды: Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. 600 с.
5. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков. М.: Просвещение, 1983. 288 с.
6. Гусак Л. Д. О конверсии и ее трактовке в современных французских словарях // Проблемы стилистики, лексикологии и фразеологии (немецкий, английский и французский языки). Иркутск: ИГПИ, 1976. С. 42–53.
7. Дубовой Н. А. Замечания о топонимах-прилагательных в русской речи // Румянцевские чтения — 2014. Ч. 1: Материалы Международной научной конференции (15–16 апреля 2014): в 2 ч. / РГБ. М.: Пашков дом, 2014. С. 229–234.
8. Евстигнеев Ю. А. Российская Федерация. Народы и их подразделения: Краткий этнологический справочник. СПб.: СПбГУ, 2003. 224 с.
9. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 328 с.
10. Лопатин В. В. Субстантивация как способ словообразования в современном русском языке // Русский язык. Грамматические исследования. М., 1967. С. 205–232.
11. Лукин М. Ф. Трансформация частей речи в современном русском языке. Донецк: ДГПИ, 1973. 101 с.
12. Милютина М. Г. Субстантивация прилагательных в превосходной степени сравнения в современном русском языке // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2016. Т. 26. No 5. С. 21–28.
13. Мудрая М. В. Реконструкция системы гендерно маркированных лексем (на материале пословиц) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10–3 (76). С. 142–146.
14. Немченко В. Н. Современный русский язык. Словообразование. М.: Высшая школа, 1984. 255 с.
15. Протченко И. Ф. О субстантиватах и новообразованиях, создаваемых по их типу // Проблемы истории и диалектологии славянских языков. М.: Наука, 1971. С. 230–235.
16. Розенталь Д. Э. Прописная или строчная? М.: Русский язык, 1985. С. 309–313.
17. Сайдашева Э. А. Словообразование в татарском и английском языках на примере конверсии и словосложения (сопоставительный анализ): дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2006. 237 с.
18. Саркисян А. Г. Субстантивация прилагательных как способ словообразования. Ленинакан: Минвуз АрмССР, 1984. С. 122–123.
19. Современный русский язык: учебник / под ред. В. А. Белошапковой. М.: Высшая школа, 1989. С. 308–318.
20. Соколова Г. Г. Транспозиция прилагательных и существительных. М.: Высшая школа, 1973. 235 с.
21. Фысина У. Н. Субстантиваты в русском языке (стилистический и семантический аспекты): дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 196 с.
22. Шигуров В. В. Переходные явления в области частей речи в синхронном освещении: учебное пособие. Саранск: Саранский университет, 1988. 87 с.

■ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ:

23. Граудина Л. К., Ицкович В. А., Катлинская Л. П. Грамматическая правильность русской речи: Опыт частотно-стилистического словаря вариантов. М.: Наука, 1976. 456 с.
24. Даль В. И. Пословицы русского народа: Сборник В. Даля. М.: Гослитиздат, 1957. 992 с.
25. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. Ок. 100 000 слов. 2 изд., стереотип. М.: Русский язык, 1980. 880 с.

26. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов. М.: Оникс, 2003. 543 с.
27. Сазонова И. К. Русский глагол и его причастные формы: Толково-грамматический словарь. М.: Русский язык, 1989. 590 с.
28. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г. Н. Складчиковой. М.: Эксмо, 2008. 1136 с.

■ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ (ИР):

1. Аверьянова В. В. Субстантивация прилагательных и причастий: семантический аспект [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/341459258_Substantivacia_prilagatelnyh_i_pricastij_semanticeskij_aspekt (дата обращения: 13.08.22).
2. Брильенова Н. В. Грамматический анализ субстантивированных прилагательных и причастий [Электронный ресурс]. URL: <https://natalibrilenova.ru/grammaticheskij-analiz-substantivirovannyih-prilagatelnyih-i-prichastij/> (дата обращения: 13.08.22).
3. Ван Ян. Субстантивация и универбация: сходство и различие [Электронный ресурс]. URL: <https://fundamental-research.ru/article/view?id=38076> (дата обращения: 13.08.22).
4. Генералова Е. В. Лексико-семантические группы субстантивированных прилагательных в истории русского языка [Электронный ресурс]. URL: http://msk-slovar16-17v.slovo-spb.ru/generalova_lsg_2010.pdf (дата обращения: 13.08.22).
5. Голубева А. Ю. Конверсия в словообразовании: узус и окказиональность [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/konversiya-v-slovoobrazovanii-uzus-i-okkazionalnost> (дата обращения: 13.08.22).
6. Громова Д. А. Субстантивация разных видов языковых единиц. Возможности и пределы: на материале английского языка. АКД [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/substantivatsiya-raznykh-vidov-yazykovykh-edinits-ee-vozmozhnosti-i-predely-na-materiale-ang> (дата обращения: 13.08.22).
7. Макарова Е. А. Субстантивированное прилагательное в лексической структуре речи персонажа (на материале романа «Доктор Живаго») [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/substantivirovannoe-prilagatelnoe-v-leksicheskoy-strukture-rechi-personazha-na-materiale-romana-b-l-pasternaka-doktor-zhivago> (дата обращения: 13.08.22).
8. Макарова Е. А. Субстантивация прилагательных: когнитивный аспект [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/substantivatsiya-prilagatelnyh-kognitivnyy-aspekt> (дата обращения: 13.08.22).
9. Михеева С. Л. Субстантивированные прилагательные в русских пословицах [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/substantivirovannye-prilagatelnye-v-russkih-poslovitsah> (дата обращения: 13.08.22).
10. Мукашева Г. А. Субстантивация в современном персидском, таджикском и английском языках. АКД [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://www.dissercat.com/content/substantivatsiya-v-sovremennom-persidskom-tadzhikskom-i-angliiskom-yazykakh> (дата обращения: 13.08.22).
11. Смирнова Е. В. Окказиональные субстантиваты: структура, семантика, функционирование [Электронный ресурс]. URL: <https://cheloveknauka.com/okkazionalnye-substantivaty> (дата обращения: 13.08.22).
12. Чижова В. А. Субстантивация прилагательных и причастий в современном русском и чешском языках. АКД [Электронный ресурс]. URL: <https://cheloveknauka.com/substantivatsiya-prilagatelnyh-i-prichastij-v-sovremennyh-russkom-i-cheshskom-yazykah> (дата обращения: 13.08.22).
13. Шапорева О. А. Субстантиваты со значением лица в церковнославянских акафистах [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/substantivaty-so-znacheniem-litsa-v-tserkovnoslavjanskikh-akafistah> (дата обращения: 13.08.22).

A. G. Sargsyan

Candidate of philological sciences, honored professor of the University Russian-Armenian (Slavonic)

Yerevan, Armenia

gevrobsar@yandex.ru

ON THE SUBSTANTIATION OF ADJECTIVES IN MODERN RUSSIAN

Keywords: adjective substantiation, derivation, usage, functioning.

The analysis has been carried out on more than 770 units of substantiated adjectives from the "Grammar Dictionary of the Russian Language" by A. A. Zaliznyak, an attempt has been made to study semantic relations between nouns of the adjective type of declension and adjectives, which coincide in sound system and meaning. The semantic groups of substantives (of all three genders and pluralia tantum) are singled out, in the article have been studied those semantic relations that are typical for derivatives and generated lexical units, mostly it is related to adjectives that turn into nouns; by the way the lexical meaning of adjectives usually does not change during substantiation, but the meaning of objectivity is strengthened. The semantic models of substantives are differentiated in all word forms. The considered morphological-syntactic method of Russian word formation provides the transition (conversion) of words from one part to another, and at the syntactic level the substantiated adjectives are most often subjects or objects of the sentence.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ



К. А. Оганесян
кандидат филологических
наук, ассистент
Ереванский государственный
университет
Ереван, Армения
karina.hovhannisyan@ysu.am

Ключевые слова:
прецедентные тексты,
лингвокультурология,
межкультурная
коммуникация, модернизация
учебного процесса, РКИ

В статье рассматривается необходимость использования на уроках РКИ прецедентных текстов, способствующих развитию максимальной эффективности и грамотности учащихся-армян в коммуникативном акте с носителями изучаемого (русского) языка. Перед методистами-русистами Республики Армения стоит задача определения места и роли прецедентных текстов в процессе обучения РКИ. Следует выявить набор прецедентных единиц, необходимый для реального дискурса студентов-армян, а также разработать систему включения этих единиц в процесс преподавания русского языка как иностранного в Республике Армения.

Методисты Республики Армения, обучающие русскому языку как иностранному, большое внимание уделяют привитию учащимся фоновых знаний, касающихся России. Ведь не секрет, что реалии современной действительности требуют, чтобы учащиеся ориентировались в различных ситуациях межкультурной коммуникации, были бы достаточно мобильными, а также обладали внушительным запасом знаний в различных областях, равно как и умели ими грамотно пользоваться.

В статье речь пойдет о русско-армянской межкультурной коммуникации. Отметим, что критерием эффективности межкультурного общения является, несомненно, его адекватность и продуктивность, равно как и возможность достижения определенных результатов, что осуществимо на базе общих знаний. Эти знания и характеризуют как речевые, так и неречевые действия и, в сущности, сам процесс общения для обеих сторон.

При этом представляется очевидным, что овладение знаниями русской культуры возможно только при активном включении в процесс обучения РКИ определенных культурных составляющих, непосредственно определяющих как структуру и организацию, так и содержание коммуникации на русском языке.

Преподавателям-русистам, а также учащимся-армянам очень важно осознать, что практически вся наша жизнь находится в текстовом окружении. Ведь из различных текстов мы получаем важную информацию об окружающем нас мире, о нашем обществе, в котором мы живем. Следовательно, «каждый индивид характеризуется с помощью определенных текстов, равно как и выражает себя также через тексты».

Именно поэтому современная лингвистика (отечественная, российская, зарубежная) справедливо считает главным объектом своего изучения текст. Это естественным образом отражается и на соответствующих методических исследованиях и разработках. Так, например, можно констатировать, что на современном этапе в работах по методике преподавания РКИ серьезное внимание уделяется единицам, обладающим частотной воспроизводимостью в русском языке, а также, с языковой точки зрения, устойчивостью как компонентного, так и грамматического состава.

Эти языковые единицы хорошо знакомы носителям русского языка, а также координативным билингвам-армянам. Они реально отражают культурную и историческую память русского народа. В исследованиях современных ученых (лингвистов и методистов) эти единицы обозначаются устоявшимися терминами (**прецедентное высказывание, прецедентный текст, текстовая реминисценция, прецедентная текстовая реминисценция, логоэпистема, прецедентный феномен**).

Принимая за основу терминологическое словосочетание «**прецедентные тексты**», отметим, что это автономные конкретные смысловые единицы речи, которые актуализируют существенную для коммуниканта так называемую фоновую информацию, таким образом апеллируя непосредственно к «культурной памяти» адресата. Соответственно, обозначенные тексты должны включать в себя и общеизвестные цитаты из русской литературы, имена героев произведений русских классиков, российских кинофильмов, музыкальных (песенных) произведений, названия российских телепередач, театральных постановок, текстов русского устного народного творчества.

Прецедентные тексты могут представлять собой цитаты из популярных песен, анекдотов и пр. Главной их особенностью является то, что они знакомы практически любому носителю титульного (русского) языка. Более того, нередко они употребляются в речи в намеренно искаженном варианте, образуя новые словосочетания с помощью специального искажения либо переосмысления существующих в языке устойчивых выражений. Следует отметить, что при искажении прецедентных текстов и их переосмыслении они тем не менее остаются доступными для понимания носителей русского языка.

Таким образом, если мы ставим целью обучить учащихся-армян адекватному общению с носителями русского языка и русской культуры, то только лишь знания лексики (в том числе и фразеологии) и грамматики будет недостаточно. В данном случае методисты-русисты Армении должны непременно обратить внимание на прецедентные тексты для достижения максимальной эффективности и грамотности учащихся-армян

в коммуникативном акте с носителями изучаемого (русского) языка.

Как справедливо отмечает Ю. Н. Караулов, «...знание прецедентных текстов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре, тогда как их незнание, наоборот, есть предпосылка отторженности от соответствующей культуры» [2: 216]. В настоящее время стратегической линией обучения РКИ в Республике Армения является актуальный принцип «соизучения» русского языка и русской культуры, стало быть, знакомство с данными текстами в процессе обучения необходимо и обязательно. Надо просто осознать, что развитие современных информационных технологий на данном этапе способствует не только разработке совершенно новых способов как хранения, так и поиска, но и представления уже существующей в исторической памяти народа информации.

Сегодня мы становимся очевидцами возникновения совершенно уникальной новой языковой и культурной среды и, соответственно, уже практически новой лингвистической реальности. Таким образом, на наших глазах появляется оригинальный тип новой культуры (скорее субкультуры). И совершенно естественно, что к этой новой культуре активно приобщается так называемая языковая личность. Все это непременно следует учесть в процессе обучения РКИ. В данном случае методисты-русисты должны проявить большую активность как в отборе соответствующего речевого и языкового материала, так и в разработке модернизированных приемов и методов преподавания отобранного материала.

Анализ данных, полученных в результате наблюдения за студентами-армянами в процессе изучения РКИ, выявил, что они, как правило, практически не осознают обобщенного смысла прецедентного текста. Более того, они в большинстве случаев не понимают уместности и специфичности использования прецедентного текста в определенном контексте. Так, в экспериментальных целях студентам национальных (армянских) групп предлагалось объяснить значения отобранных нами прецедентных текстов, а также назвать конкретную речевую ситуацию, в которой может быть употреблена каждая из предъявленных прецедентных единиц. В результате учащиеся с большим трудом справлялись с подобными заданиями. Попытка решить проблему нередко была безуспешной, поскольку студенты не были знакомы с исходным контекстом (или плохо знали его). Ведь прецедентное использование единиц можно охарактеризовать метафорическим или обобщенным смыслом.

Проведенный анализ показал, что учащиеся воспринимают данные вкрапления в контекст как совершенно чуждые элементы высказывания. Именно поэтому на письме они оформляют их как цитаты (с соответствующими пунктуационными

знаками). Более того, используя в речи какое-либо известное прецедентное высказывание (цитату, имя героя произведения, название телепередачи и пр.), студенты практически всегда делают это неосознанно. В некоторых же случаях учащиеся считают, что при использовании прецедентных текстов (при этом не осознавая их смысла) их речь будет более интересной.

Таким образом, анализ выявил, что простого знания прецедентных феноменов для грамотного осуществления коммуникативного акта с носителями русского языка учащимся-армянам совсем недостаточно. Нужно научить их адекватно включать эти тексты в собственное высказывание. Это сложная и кропотливая работа, которая, однако, в настоящее время представляется насущной необходимостью.

Следовательно, для грамотной разработки методической системы обучения учащихся-армян русским прецедентным текстам методистам прежде всего следует учесть их свойства, которые представлены в современной научной и научно-методической литературе.

Понятно, что прецедентные тексты, как правило, должны быть хорошо известны не только в русской языковой среде сегодняшнего дня. Их должны знать и люди старшего поколения, ибо текст настоящего времени еще не может претендовать на прецедентность, которая проверяется временем. Прецедентные тексты в своем большинстве в познавательном и эмоциональном отношении обладают значимостью для носителей русского языка и русской культуры. Их уникальность заключается в том, что в одном слове, словосочетании или предложении заключен удивительный объем важной и актуальной информации, именно поэтому они весьма часто используются в речи.

Уникальность и специфичность прецедентных текстов способствует созданию многочисленных возможностей для языковой игры, которая активно наблюдается в средствах массовой информации. Эту особенность могут взять на вооружение методисты, используя в процессе обучения РКИ обучающие возможности российских текстов СМИ.

Итак, можно констатировать, что рассматриваемые прецедентные феномены — это одновременно и языковое, и речевое явление, что также важно для методистов. Ведь каждый отдельно взятый прецедентный текст, в конечном счете, многозначен, соответственно, он имеет, как минимум, два значения, из которых первое — это основное, то есть исходный смысл текста непосредственно в источнике. Второе значение прецедентного текста — это уже его обобщенный смысл, который приобретает конкретность в речи.

Таким образом, начинать обучение использованию прецедентных текстов в речи необходимо и логически оправданно именно с основного значения

в источнике. Следует изначально привить умения использовать текст в первоначальном значении и только после этого рассматривать его использование в обобщенном смысле. Только тогда учащиеся четко смогут осознать оригинальность использования прецедентных текстов в речи и правильно сориентироваться в коммуникативном акте с носителями русского языка.

Более того, в процессе обучения РКИ мы предлагаем использовать прецедентные тексты именно русской лингвокультуры: крылатые выражения, цитаты русских классиков, названия произведений (*Луч света в темном царстве; Преступление и наказание; Жди меня, и я вернусь; Счастливые часов не наблюдают; А судьи кто? Отчего люди не летают? Лучшие меньше, да лучше; А Вася слушает да ест; Лебедь Рак и Щука* и т. д.).

Сюда же можно отнести строки из популярных в России песен известных певцов/певиц, песни из кинофильмов, мультипликационных фильмов, музыкальных постановок и пр. (*Все будет хорошо, я это знаю; Антошка, пойдём копать картошку; Мы, дети Галактики; Я так хочу, чтобы лето не кончалось; А ты такой холодный, как айсберг в океане* и т. д.), реплики героев кинофильмов (*Чуть что, так сразу Косой; Надо, Федя, надо; Давайте дружить домами; Поскользнулся, упал, потерял сознание, очнулся — гипс* и пр.), названия популярных фильмов, телепередач (*Старики-разбойники; В бой идут одни старики; Москва слезам не верит; Поле чудес; Слабое звено; Кто хочет стать миллионером; Не ждали* и т. д.). Нельзя обойти вниманием прецедентные имена (это могут быть имена героев произведений либо известных людей: *Кощей Бессмертный, Василиса Прекрасная, Конек-Горбун, Чаадаев, Грибоедов, Жириновский* и т. д.). Причем при широкой трактовке понятия «прецедентный текст» в его состав можно включить и русские фразеологизмы, пословицы и поговорки русского народа, различные клише (*отдельные недостатки; кто последний?; занять первое место* и т. д.).

Являясь непосредственно содержательной базой, данные единицы определенным образом влияют на общий смысл высказываний, сообщений. При этом следует учесть, что реальный доступ к лингвокультурологической информации, которая заложена в высказывании, зачастую оказывается практически закрытым для представителя иноязычной (армянской) лингвокультуры, результатом чего является непонимание (или искаженное понимание) полного смысла высказывания, сообщения, соответственно, не достигается адекватного взаимопонимания как цели и результата межкультурной коммуникации. Поэтому в лингвистическом и методическом ракурсах необходима разработка теории и практики выявления, а также грамотного описания рассматриваемых прецедентных единиц с практической целью включения их непосредственно в процесс обучения русскому

языку как иностранному представителей армянской лингвокультуры. Это, естественно, сложный процесс, требующий кропотливой длительной работы, поскольку все подобные слова и словосочетания русской лингвокультуры следует, в первую очередь, рассмотреть в первоначальном контексте (либо разъяснить этот контекст) и лишь после этого приступить к привитию умений и навыков использовать в речи прецедентные единицы уже в их переносном смысле.

Такая работа будет реально способствовать интеллектуализации процесса обучения РКИ студентов-армян, а также заметно повысит мотивационный уровень изучения русского языка. Ведь работа с прецедентными текстами способствует умственному развитию, активизации мыслительной деятельности учащихся. Соответственно, повышается уровень мотивации изучения РКИ. Ведь происходит не просто механическое заучивание имен, словосочетаний и фраз. Учащиеся с помощью прецедентных текстов могут проникнуть в культуру России — страны изучаемого языка.

Работа с прецедентными текстами дает возможность преподавателю РКИ творчески подходить к учебному процессу. Проблему можно рассмотреть и в ракурсе использования информационно-коммуникативных технологий, что будет способствовать интенсификации процесса обучения РКИ, а также его модернизации.

Во вполне устоявшейся лингвистической традиции прецедентные тексты (вербальные и невербальные) считаются знаками так называемого «второго уровня», которые принадлежат познавательной и эмоциональной базе определенного социокультурного (лингвокультурного) пространства. В разработке методической системы обучения РКИ для студентов национальной (армянской) аудитории в ракурсе использования в учебном процессе прецедентных феноменов следует четко очертить тот круг текстов, которые наиболее органично и эффективно впишутся в учебный процесс. На наш взгляд, такими текстами являются прецедентные феномены средств массовой коммуникации и рекламы. Ведь именно СМИ и реклама в настоящее время оказываются в центре внимания студенческой молодежи. Более того, именно в этих видах коммуникации наблюдается активное стремление авторов текстов выработать новые оригинальные, нестандартные, нередко метафоричные средства выражения, а также уникальные формы образности, индивидуальные способы обращений к массовой аудитории, частью которой является студенчество. Официальные комментаторы телевидения, радио сменились современными ведущими, которые ведут себя с аудиторией непосредственно и естественно, размышляют, шутят, а также свободно высказывают свою точку зрения, пытаясь при этом быть оригинальными и неповторимыми.

Прецедентные тексты могут представлять собой цитаты из популярных песен, анекдотов и пр. Главной их особенностью является то, что они знакомы практически любому носителю титульного (русского) языка. Более того, нередко они употребляются в речи в намеренно искаженном варианте, образуя новые словосочетания с помощью специального искажения либо переосмысления существующих в языке устойчивых выражений.

Отметим, что студенческой молодежи Армении вполне доступны и понятны российские средства массовой информации и российская реклама, что способствует успешности процесса обучения РКИ на основе прецедентных текстов СМИ и рекламы. Что касается современного стиля газет, то здесь можно говорить об очевидных изменениях в стилистической установке авторов. В настоящее время в газетных материалах четко выявляется взаимодействие книжного и разговорного стилей русского кодифицированного языка, а также одновременное активное влияние жаргона и просторечия на язык газеты.

Таким образом, в настоящее время граница между неофициальным личным общением и общением официальным быстро и смело размывается. В общении по радио, на телевидении, во время различных собраний и митингов заметно увеличивается степень неподготовленности речи адресанта и ослабляется официальность. Это веяние нашего времени.

Современная журналистика выполняет две общеизвестные основные функции: во-первых, информирование и, во-вторых, воздействие. А вот прецедентные тексты закономерно являются непосредственными составляющими именно второй функции — функции воздействия. Поэтому можно смело констатировать, что использование прецедентных текстов в современных СМИ — явление достаточно распространенное. Однако в подавляющем большинстве случаев эти единицы используются в публицистических текстах, равно как и в текстах рекламы с определенными изменениями (существенными или несущественными) структуры или семантики. Хотя следует отметить, что в своем изначальном виде они также используются, однако намного реже.

Для разработки адекватной грамотной методики обучения РКИ с использованием прецедентных феноменов в материалах рекламы и средств массовой коммуникации мы посчитали необходимым исследовать и классифицировать

конкретные примеры, выделенные из российских средств массовой коммуникации и из рекламных текстов. Полученный материал позволил нам сделать вывод, что отмеченные многочисленные и разнообразные примеры можно логически классифицировать по четырем группам: литературные прецедентные тексты, кинематографические прецедентные тексты, стихотворные прецедентные тексты и музыкальные (или песенные) прецедентные тексты. Здесь следует непременно отметить, что, поскольку в общеобразовательной учебной программе для школ Республики Армения не представлен предмет «Русская литература», для студентов литературные и стихотворные прецедентные тексты составляют наибольшую трудность для усвоения и адекватного использования в речи. Ведь для осознания любых прецедентных единиц необходимы соответствующие фоновые знания о культуре страны изучаемого языка. Что касается кинематографических и музыкально-песенных прецедентных текстов, то в той или иной степени фоновые знания у студенческой молодежи имеются. Поэтому, на наш взгляд, начинать следует именно с данных прецедентных феноменов.

Исследовав, а также систематизировав интересующий нас материал, мы сделали еще один вывод, а именно: прецедентные тексты могут успешно использоваться в процессе аккультурации студентов на уроках РКИ. Более того, прецедентные единицы считаются хрестоматийными, поскольку находятся в достаточно активном языковом употреблении носителями русского языка.

Таким образом, мы можем констатировать большой методический потенциал прецедентных феноменов при обучении русскому языку как иностранному. Эти единицы предоставляют методистам-русистам широкие возможности использования соответствующих текстов, способствующих наравне с усвоением русского языка одновременному проникновению в новую (русскую) культуру как в *синхронном*, так и в *диахронном* аспектах, что представляется очень важным в смысле аккультурации. Более того, современное осмысление некоторых исторических событий в средствах массовой коммуникации и изучение соответствующих текстов СМИ с прецедентными единицами на уроках РКИ даст возможность активизировать мышление учащихся, развить их умственные возможности. Кроме того, умело подобранный материал способствует не только приобретению соответствующих языковых и речевых навыков и умений, но и поможет аккультурации будущих специалистов, сформирует у них позитивную установку к восприятию русской культуры, что на современном этапе образовательного процесса представляется совершенно необходимым. Таким образом, воплощается требование гомогенности и цельности

учебного процесса: **лингвокультурная информация извлекается из естественных форм языка и из аутентичных текстов.**

На уроках РКИ мы считаем необходимым обязательное внедрение лингвокультурологического фактора как совокупности систематизированных фоновых знаний, овладение которыми в настоящее время необходимо при изучении любого иностранного языка. В данном случае именно лингвокультурология может и должна стать той необходимой базой, которая обеспечит стабильный мотивационный уровень, а также познавательную основу обучения русскому языку как иностранному и, в конечном итоге, будет содействовать аккультурации учащихся [4: 35].

Аккультурацию учащихся-армян нельзя понимать только как пополнение багажа знаний и создание позитивного образа страны изучаемого языка — России, потому что эти взаимосвязанные действия имеют еще и ценностный план. Приобретенные знания всегда проходят этап критической оценки, принятия или отторжения учащимися. Это касается как синхронных, так и диахронных текстов.

В данном случае особое значение приобретает педагогическое мастерство преподавателя-русиста, который должен грамотно отобрать необходимый материал и соответствующим образом преподнести его в аудитории, поскольку аккультурация — это не просто запоминание определенной информации о стране, но и формирование *позитивного* отношения к ней (к России, к русскому народу, к русскому языку). Мы полностью согласны с мнением А. П. Садохина, который считает, что в основе аккультурации лежит коммуникативный процесс [3: 119].

Причем важно учитывать тот факт, что аккультурация предполагает активное использование полученной информации в процессе коммуникации, а знания усваиваются не про запас, а для включения их в коммуникативные акты [1: 47]. Для этого необходимо продумать соответствующие упражнения (как языковые, так и речевые), тестовые задания коммуникативного характера с использованием прецедентных текстов. При этом необходимо учитывать, что предлагаемые учебные пособия с использованием прецедентных текстов нельзя создавать отдельно от языковых учебников и пособий.

Мы четко придерживаемся того мнения, что не языковой материал должен включаться в лингвокультурологический, а наоборот, **лингвокультурологический аспект должен органически вплестись в практический курс русского языка как иностранного, в учебники и учебные пособия по русскому языку.**

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что знакомство учащихся-армян с прецедентными текстами, равно как и с их трансформацией (что свойственно языку СМИ и рекламы), весьма

целесообразно. Здесь мы хотим акцентировать внимание на трансформированных текстах, поскольку именно они могут провести четкую границу между сознательным изменением либо формы, либо содержания прецедентного феномена, используя языковую игру или намеренные ошибки в воспроизведении устойчивых единиц. Более того, здесь можно говорить и о намеренном искажении существующих в сознании носителей русского языка фразеологических оборотов (которые некоторые ученые рассматривают как прецедентные единицы), что направлено на актуализацию в сознании носителей русского языка или индивидов, владеющих языком на соответствующем уровне, определенных культурных реалий, непосредственно связанных с прецедентным текстом.

Отсутствие подобных фоновых знаний рождает непонимание полного объема значения и приводит к появлению значительного количества ошибок. Отличительной особенностью новообразованных словосочетаний является то, что они создаются конкретными авторами сознательно, однако при этом четко выявляется связь с существующими в языке устойчивыми выражениями. А ошибки учащихся связаны с незнанием значения и грамматической формы фразеологизмов.

Совершенно очевидно, что любая трансформация фразеологизмов придает тексту новый, порой иносказательный смысл, как правило, дополняющий и обогащающий прежний. При этом ошибки учащихся не несут никакой семантической нагрузки.

Считаем необходимым отметить, что исследователями выявлена и другая весьма тревожная тенденция. В данном случае речь идет о высокой частотности употребления в обычной разговорной речи новых словосочетаний, представленных с намеренным искажением прецедентного феномена. При этом использование в современном русском языке искаженных вариантов рассматриваемых единиц заметно превосходит использование первоисточников.

В студенческой среде наблюдается также тотальное снижение фразеологической грамотности как в родном (армянском), так и в изучаемом (русском) языках. Задача преподавателя РКИ состоит в том, чтобы объяснить на наглядных примерах, что грамотное и адекватное употребление фразеологических единиц, а также трансформированных прецедентных феноменов придает речи выразительность, оригинальность и своеобразие, при этом подчеркивается индивидуальность адресанта. Поэтому представляется логически оправданным уделять на уроках РКИ особое внимание русским фразеологическим единицам практически на всех этапах обучения.

Таким образом, перед методистами-русистами Республики Армения стоит задача определения места и роли прецедентных текстов в процессе обучения РКИ. Следует выявить набор прецедентных единиц, необходимый для реального дискурса студентов-армян, а также разработать систему включения этих единиц в процесс преподавания русского языка как иностранного в Республике Армения. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Дешпанде С. А. Реализация лингвострановедческого аспекта национально ориентированного учебника русского языка для иностранцев. М., 1985.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность М., 2004. С. 216.
3. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация. М., 2011.
4. Фарисенкова Л. В. Усиление мотивации речевой деятельности студентов-нефилологов на завершающем этапе обучения в языковом страноведческом спецкурсе. М., 1988.

K. A. Hovhannisyan

Candidate of Philological Sciences, assistant

Yerevan State University

Yerevan, Armenia

karina.hovhannisyan@ysu.am

PRECEDENT TEXTS IN RUSSIAN LANGUAGE EDUCATION SYSTEM IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

Keywords: precedent texts, linguoculturology, intercultural communication, modernization of the educational process, RFL.

The article considers the need to use precedent texts in the lessons of the RCT, contributing to the development of maximum efficiency and literacy of Armenian students in a communicative act with native speakers of the studied (Russian) language. The Russian methodologists of the Republic of Armenia are faced with the task of determining the place and role of precedent texts in the process of teaching Russian as a foreign language. It is necessary to identify a set of precedent units necessary for the real discourse of Armenian students, as well as to develop a system for including these units in the process of teaching Russian as a foreign language in the Republic of Armenia.

РЕКОНСТРУКЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ТВЕРСКОГО КУПЦА МИХАИЛА ТЮЛЬПИНА НА МАТЕРИАЛЕ «ЛЕТОПИСИ О СОБЫТИЯХ В ТВЕРИ 1762–1823 гг.»



Е. Н. Арефьева
кандидат филологических
наук, ст. преподаватель
Российско-Армянского
(Славянского) университета
Ереван, Армения
yevgenia.arefieva@rau.am

Ключевые слова:
языковая личность,
концепт, концептосфера,
языковая картина мира,
языковое сознание

В данной статье приводятся обобщенные результаты выполненных нами исследований, посвященных анализу лингвосемиотических средств репрезентации концептов, которые составляют концептосферу «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.» тверского купца Михаила Тюльпина. На основании приведенных выводов становится возможным реконструировать языковую личность Михаила Тюльпина и определить особенности отражения в языковом сознании автора основных категорий культуры русского человека конца XVIII — первой половины XIX в.

«Летопись о событиях в Твери 1762–1823 гг.», хранящаяся в Государственном архиве Тверской области, представляет собой оригинальную рукопись составителя. Автор записей — тверской купец Михаил Матвеевич Тюльпин, начавший писать дневник уже в зрелом возрасте. Дневник тверского купца охватывает события 60 лет и раскрывает немало интересных данных относительно происходившего в Твери во второй половине XVIII — первой трети XIX в. Содержание записей позволяет сделать вывод о том, что Михаила Тюльпина интересуют торговля и строительство (описываются части, назначение, местоположение домов и строений), события общегосударственного уровня и придворной жизни (войны, эпидемии, визиты послов; восхождение на престол, бракосочетания, деятельность, смерть лиц царствующего двора), явления религиозной жизни (смена священнослужителей, постройка и описание церквей, богослужения и т. д.), знаменательные явления природы (пожары, бури, наводнения, ледоход, их последствия), бытовые реалии семейной жизни (приводятся даты рождения и смерти, смены места жительства и т. д.).

«Летопись о событиях в Твери...» зафиксировала определенные периоды жизни автора и общества. Объектами внимания купца М. Тюльпина, в первую очередь, являются события семейной жизни, важные, с его точки зрения, реалии быта. Однако стоит отметить, что интересы купца не исчерпываются работой и семьей, значительное место в записях занимает освещение наиболее примечательных событий местной и столичной общественной жизни. В документе встречаем упоминание о таких исторических событиях государственного масштаба, как пожар в Твери 1763 г., Чумной бунт 1771 г., Отечественная война 1812 г. Описывая события общественной жизни,



Рис. 1. Первая публикация дневника Михаила Тюльпина, 1902 г.

М. Тюльпин обращается к газетам и другим книжно-письменным документам того времени. Например, на записи 1812–1813 гг. оказывают влияние официальные сообщения в газетах о состоянии военных действий. Купец дословно переписывает «уведомление» о военной обстановке из «Московских ведомостей» за 12 октября: «Неприятель, теснимый и вседневно поражаемый нашими войсками, вынужден был очистить Москву 11 октября, но, убегая, умышлял он поразить новою скорбию христолюбивый народ русский» [16: 294]. Но даже в официальных записях М. Тюльпин оценивает события как представитель конкретного социального слоя населения — купечества (о событиях 1812 года): «И, думаю, половина города не оставалась со всем семейством. Страх и ужасть смотря, проходя улицами. Лавки иныя заперты, а из протчих все убрано в сундуки, короба, тюки и кулжки; малая часть оставалась в лавках, с трудом иное что купить можно» [16: 292]. Такая оценка свидетельствует о том, что «Летопись...» отражает языковые особенности определенного социокультурного типа носителей языка.

Дневник тверского купца М. Тюльпина представляет исследователю уникальную возможность — воссоздать языковую личность, постоянно проживавшую на территории тверского языкового региона в течение длительного времени. Для настоящей работы целесообразным является рассмотрение языковой личности в лингвокультурологическом аспекте в качестве фокуса «порождения, восприятия и оценки культурных ценностей, выражаемых в языке» [12: 32]. В данном исследовании нашей задачей является выявление черт, присущих языковой личности купца Михаила Тюльпина. В ходе анализа мы будем оперировать понятием языковой личности, предложенным Ю. Н. Карауловым. Ученый определял языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов)» [13: 34]. Согласно модели Ю. Н. Караулова, в структуре языковой личности выделяется три уровня: вербально-семантический, когнитивный и мотивационный [13: 42–43]. Трехуровневая модель языковой личности Ю. Н. Караулова с успехом применяется с целью описания конкретного носителя языка с точки зрения трех существенных характеристик: языковой, когнитивной и прагматической. Проведенный нами концептуальный анализ дневника тверского купца позволяет выявить некоторые отличительные черты языковой личности Михаила Тюльпина с точки зрения структурно-языкового и отражательно-когнитивного параметров.



Рис. 2. Газета «Московские ведомости» 1812 г.

С целью реконструкции языковой личности на основании содержания дневника и главных тем, интересующих купца, нами были выявлены взаимообусловленные концепты, совокупность которых представляет собой концептосферу «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.». К таким концептам относятся следующие:

- концепты, отражающие особенности авторского восприятия категории *человек*;
- концепты, фиксирующие представления автора об окружающем мире в статическом и динамическом аспектах;
- концепты, выступающие в качестве аксиологических доминант языкового сознания автора.

Подробно остановимся на указанных группах концептов, которые отражают представления о мироустройстве и месте человека в мире с позиции Михаила Тюльпина как представителя тверского купечества рубежа XVIII–XIX вв. В результате концептуального анализа провинциальной рукописи, проведенного по трем данным направлениям, нам удалось определить отдельные черты языковой личности автора «Летописи...» как семьянина, купца, тверичанина, а также как гражданина России.



Рис. 3. Черты языковой личности Михаила Тюльпина

■ Отражение категории человек в языковом сознании Михаила Тюльпина

При рассмотрении языкового образа человека в «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.» в центре внимания оказывается человек, пишущий дневник и находящийся в центре мира, о котором пишет. К числу концептов, отражающих содержание категории *человек* в языковом сознании Михаила Тюльпина, относятся такие, которые фиксируют представления автора о «внешнем человеке» и «человеке внутреннем», а именно: антропонимические концепты, концепты *семья*, *купец*, концептуальная оппозиция *жизнь — смерть*. Описание содержательного наполнения категории *человек* в языковом сознании тверского купца позволяет выявить



Рис. 4. Фотография купеческой семьи XIX в.

представления автора о социальной и духовной сущности человека.

Анализ средств вербализации антропонимических концептов в «Летописи о событиях в Твери...» дает представление о том, как автор осмысляет современные ему традиции номинации лиц в зависимости от их социального статуса и степени родства. Инвентарь антропонимов в купеческом дневнике оказывается неслучайным, он отражает способы концептуализации явлений окружающей действительности и их репрезентации в языке (например, *Ея Императорское Высочество Анна Павловна* [16: 301]; *староста Никита Алексеев Аваев* [16: 283]; *преосвященный архиепископ Серафим* [16: 298]; *сын Матфий* [16: 276]; *любезнейшая дочь мая Дария Михайловна* [16: 301]). Антропонимический материал «Летописи...» дает возможность выделить некоторые черты, присущие языковой личности Михаила Тюльпина. Выбор летописцем того или иного антропонима характеризует его как образованного человека, который реагирует на изменения в обществе и языке, стремится к объективному изложению фактов и ориентируется на формулы социального этикета.

Концепт *семья* и связанная с ним концептуальная оппозиция *жизнь — смерть* фиксируют представления тверского купца о семейном укладе¹. Михаила Тюльпин как глава семейства предстает человеком, ставящим ценности родства во главу угла. Он транслирует нравственные идеалы купеческой семьи: почтительное отношение к родителям, любовь и уважение к супруге и детям. За сухой словесной оболочкой дневника кроются духовные переживания Тюльпина-семьянина, вызванные смертью кого-то из близких или вынужденной разлукой с домочадцами.

Михаил Тюльпин как человек в системе социальных отношений раскрывается с точки зрения принадлежности к купеческому сословию². Эта характери-

¹ Анализ средств языковой объективации указанных концептов представлен в наших работах [1; 9].

² Об особенностях самоидентификации купца Михаила Тюльпина на материале «Летописи...» мы писали в работе [3].



Рис. 5. Спасо-Преображенский собор и Путевой дворец, начало XIX в.

стика является неотъемлемой составляющей образа летописца. Если в дневнике идет речь о главе семьи — то купеческой; если в центре сюжета события городской или государственной жизни — то они также изображаются глазами Тюльпина-купца. Для языковой личности автора «Летописи...» характерно восприятие образа купца как практичного человека, знающего свое дело, ценящего свой труд и труд других людей. Тюльпина-купца отличают стремление заработать деньги честным трудом, добросовестное отношение к работе и деловая хватка.

■ Пространственный и динамический аспекты языковой картины мира автора «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.»

В рамках исследований языкового материала купеческого дневника нами была предпринята попытка выявить некоторые особенности языковой картины мира тверского купца Михаила Тюльпина на примере отражения в ней феномена пространства и движения. С этой целью были проанализированы ключевые концепты «Летописи о событиях в Твери...», дающие представление о пространственной и динамической моделях мироустройства, характерных для автора рукописи. К таким концептам относятся концепты *храм, собор, церковь, движение, дорога, вода*.

В основе модели восприятия автором реалий окружающего мира лежит пространственная модель города Твери, представляющая собой строго организованную систему, элементы которой располагаются вокруг центра (дороги или церкви). Религиозные концепты *храм, собор* и *церковь* выступают в языковом

сознании автора рукописи как элемент статической картины мира в качестве центральных пространственных ориентиров, а концепт *дорога* представляет собой одновременно фрагмент статической и динамической картины мира тверского купца.

Анализ средств языковой объективации пространственных религиозных концептов *храм, собор* и *церковь*¹ позволил восстановить языковую личность Михаила Тюльпина как христианина. Автор «Летописи...» предстает верующим человеком, с благоговением относящимся к христианскому храму как месту совершения церковных служб и божественных таинств. Воспринимая церковь как ориентир, вокруг которого организуется окружающее пространство, М. Тюльпин наделяет ее характеристиками начала, объединяющего разные аспекты бытия: духовное и светское, иррациональное и рациональное, божественное и человеческое, небесное и земное. В то же время в мировосприятии купца находят отражение процессы смены религиозного осмысления жизни на рационалистическое, происходившие на рубеже XVIII–XIX вв., когда культура постепенно отделялась от веры.

Описание языковой картины мира автора «Летописи о событиях в Твери...» в динамическом аспекте² способствовало тому, что нами были выявлены черты языковой личности автора как купца и горожанина. Мотив передвижения, пронизывающий хронотоп рукописи, в первую очередь, отражает мироощущение М. Тюльпина как представителя купеческого сословия рубежа

¹ Такой анализ был проведен нами в работах [6; 7; 9; 10].

² См. наши работы [2; 8].



Рис. 6. Вид Твери. Гравюра начала XIX в.

XVIII–XIX вв. Восприятие динамических категорий с позиции ведущего торговлю характеризует автора дневника как человека, которого отличают осознание единства человека с природой, конкретность восприятия действительности, постижение ее главным образом через внешние признаки предметов и явлений, при помощи органов чувств (в первую очередь зрения).

Концепты *движение*, *вода* и *дорога* фиксируют представления автора о моделях перемещения в городском пространстве и отражают особенности динамической картины мира жителей Твери. Содержание динамических концептов позволяет выявить черты языковой личности автора «Летописи...» как горожанина. Как житель Твери Михаил Тюльпин проявляет себя наблюдательным и рассудительным человеком, активно интересующимся жизнью города. Он стремится объективно изложить факты, детально зафиксировать на страницах своего дневника городские события. Его характеризует также ощущение своей тесной связи с социумом (выраженное в ориентации на формулы этикета купечества) и почтительное отношение к лицам царствующей династии, которое можно расценивать как проявление личностного этикета.

■ Аксиологические доминанты языкового сознания автора «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.»

К концептам, отражающим ценности восприятия автором окружающей действительности, относятся концепты *дом*, *огонь*, концепты купеческого быта, концептуальная оппозиция *свой — чужой*. Анализ концептов, описывающих функционирование культурной, бытовой и социальной сфер жизни купца Михаила Тюльпина¹, позволил выделить черты языковой личности летописца, характеризующие его как семьянина и гражданина.

События, находящиеся в центре внимания автора, разворачиваются в пространстве купеческого

дома, который выступает как сфера существования всех членов семьи, как духовное пространство. В связи с этим концепт *дом* и концепты купеческого быта представляют собой центральную составляющую концептосферы «Летописи...». Дом воспринимается М. Тюльпиным как духовное пространство, в котором живут домочадцы, как семейный очаг. Тесная связь концептов купеческого быта и концепта *огонь* позволяет охарактеризовать Михаила Тюльпина как ответственного, надежного и любящего главу семейства, проявляющего заботу о своих близких.

Концепты, выступающие в качестве аксиологических доминант языкового сознания автора «Летописи...», обнаруживают взаимосвязь посредством концептуальной оппозиции *свой — чужой*. Центральными понятиями картины мира купца являются русский народ и родная земля. Пространство родного дома и русской земли осознается купцом как «свое» пространство, противопоставленное «чужому» окружающему миру. Содержание проанализированных концептов позволяет выявить отношение Михаила Тюльпина к событиям общегосударственного масштаба. Реакция на трагические события в истории страны характеризует автора «Летописи...» как искреннего патриота, которому не безразлична судьба Родины.

Таким образом, в результате анализа лингвосомиотических средств репрезентации концептосферы «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.» нам удалось восстановить языковую личность отдельного человека из недворянской среды на рубеже XVIII–XIX вв. Концептуальный анализ купеческого дневника позволил определить особенности осмысления автором явлений и событий окружающей действительности конца XVIII — первой половины XIX в. ■



Рис. 7. Дом купцов Артюховых. Экспозиция в Музее тверского быта

¹ Подобный анализ содержится в наших работах [4; 5; 14; 15].

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Арефьева Е. Н. Гиперконцепт СЕМЬЯ в «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.» тверского купца М. Тюльпина // Человек и мир в контексте современной лексикографии: межвузовский сборник научных статей. Вып. 1. Тверь, 2016. С. 82–88.
2. Арефьева Е. Н. Динамический аспект картины мира тверского купца Михаила Тюльпина (на материале «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.») // Филология и человек. 2020. № 1. С. 7–17.
3. Арефьева Е. Н. Концепт КУПЕЦ в языковом сознании Михаила Тюльпина (на материале «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 3 (57): в 2 ч. Ч. 1. С. 78–80.
4. Арефьева Е. Н. Концепт ОГОНЬ в концептосфере «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.» тверского купца Михаила Тюльпина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12 (54): в 4 ч. Ч. IV. С. 17–19.
5. Арефьева Е. Н. Концепт РОДНАЯ ЗЕМЛЯ в концептосфере «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.» тверского купца М. Тюльпина // Topical areas of fundamental and applied research. 2015. VII. Vol. 3. P. 173–176.
6. Арефьева Е. Н. Лингвосемиотические средства вербализации религиозных концептов в «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.» тверского купца М. Тюльпина (на примере концепта СОБОР) // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Материалы IV Международной научно-методической конференции. Омск, 2018. С. 9–13.
7. Арефьева Е. Н. Лингвосемиотические средства репрезентации концепта ХРАМ в «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.» тверского купца Михаила Тюльпина // Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике // IV Международная научно-практическая конференция. Сборник научных статей. Ереван, 2019. С. 230–234.
8. Арефьева Е. Н. Лингвосемиотические средства репрезентации концепта дорога в «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.» тверского купца Михаила Тюльпина // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2020. № 3. С. 41–45.
9. Арефьева Е. Н. Лингвосемиотические средства репрезентации концептуальной оппозиции жизнь — смерть в «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.» тверского купца Михаила Тюльпина // Лингвокультурологические исследования развития русского языка в условиях полиэтнической среды: опыт и перспективы: труды и материалы: в 2 т. Т. 2. Казань, 2018. С. 9–12.
10. Арефьева Е. Н. Пространственные ориентиры языковой картины мира тверского купца Михаила Тюльпина в «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.» (на примере концепта ЦЕРКОВЬ) // Вестник РАУ: гуманитарные и общественные науки. 2019. № 2 (32). С. 208–218.
11. Арефьева Е. Н. Средства репрезентации концептов купеческого быта в рукописи Михаила Тюльпина «Летопись о событиях в Твери 1762–1823 гг.» // XII Годичная научная конференция (4–8 декабря 2017 г.): сборник научных статей. Социально-гуманитарные науки. Ч. II. Ереван, 2018. С. 434–440.
12. Воробьев В. В. Лингвокультурология: Теория и методы. М.: РУДН, 1997. 331 с.
13. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. 264 с.
14. Смирнова Е. Н. Концептуальные поля «свой» и «чужой» в индивидуальном сознании тверского купца Михаила Тюльпина (на материале «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 1 (19). С. 174–176.
15. Смирнова Е. Н. Репрезентация концепта «дом» в «Летописи о событиях в Твери 1762–1823 гг.» тверского купца Михаила Тюльпина // Вестник ТГУ. Серия «Филология». 2012. № 4. Вып. 1. С. 287–292.
16. Тюльпин М. М. Летопись // Купеческие дневники и мемуары конца XVIII — первой половины XIX века / Российская академия наук, Институт Российской истории; сост.: А. В. Семенова, А. И. Аксенов, Н. В. Середа. М.: РОССПЭН, 2007. С. 265–316.

E. N. Arefieva

Senior Lecturer, Candidate of Philological Sciences, Russian-Armenian University
Yerevan, Armenia

yevgenia.arefieva@rau.am

RECONSTRUCTION OF THE TVER MERCHANT MIKHAIL TYULPIN'S LINGUISTIC PERSONALITY IN "THE CHRONICLE OF EVENTS IN TVER, 1762–1823"

Keywords: linguistic personality, concept, conceptual framework, language picture of the world, linguistic consciousness.

The article contains the summarized results of our previous researches devoted to the analysis of the linguosemiotic representation means of the concepts structuring the conceptual framework of "The Chronicle of Events in Tver, 1762–1823" by the Tver merchant Mikhail Tyulpin. On the basis of the above conclusions it becomes possible to recreate the linguistic personality of Mikhail Tyulpin and to reveal how the specifics of the Russians' main cultural categories at the turn of the 18th — 19th centuries reflects in author's linguistic consciousness.

ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ СТИМУЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА



И. Р. Саркисян

доктор педагогических наук,
профессор Государственного
университета
им. В. Я. Брюсова, профессор
Российско-Армянского
(Славянского) университета
Ереван, Армения
innasargsyan@gmail.com



В. А. Григорян

кандидат педагогических наук,
доцент Российско-Армянского
(Славянского) университета
Ереван, Армения
violetta.grigoryan@rau.am

Ключевые слова:

новые формы обучения,
проблемное обучение,
лингвистические
задачи, билингвальные
и трилингвальные упражнения,
сопоставительный анализ
языкового материала

В Республике Армения проблема содержания занятий по русскому языку как иностранному в настоящее время приобретает особую актуальность. В связи с этим мы поставили перед собой цель создать новые формы обучения, реально отражающие динамику современного этапа. Такие формы обучения предполагают разработку адекватных профессиональных заданий, которые были бы интересны учащимся, развивали их мышление, стимулировали общение, давали возможность проявить себя, одновременно способствуя достижению поставленной учебной цели. Предлагаемый комплекс лингвистических задач успешно апробировался в Российско-Армянском университете. Причиной успеха представленного метода обучения русскому языку можно считать наличие практической направленности используемого метода, соответствие характера заданий характеру вырабатываемых навыков и умений на всех стадиях обучения русскому языку, эмоциональность и динамичность самого процесса обучения.

В Республике Армения в процессе вузовского преподавания русского языка остро встает вопрос профессиональной подготовки студентов. Как правило, пути решения данной проблемы связаны с традиционным обучением, сущность которого — сообщаящий процесс, то есть передача преподавателем готовых знаний для заучивания. Это, пожалуй, наиболее старый способ обучения, тесно связанный с традиционной дидактикой. Однако уже в XIX веке начали возникать различные интересные дидактические направления, идущие вразрез с традиционным обучением языкам.

В нашей республике проблема содержания занятий по русскому языку как иностранному в настоящее время приобретает особую актуальность. В связи с этим мы поставили перед собой цель создать новые формы обучения, реально отражающие динамику современного этапа. Такие формы обучения предполагают разработку адекватных профессиональных заданий, которые были бы интересны учащимся, развивали их мышление, стимулировали общение, давали возможность проявить себя, одновременно способствуя достижению поставленной учебной цели. При этом нами принимались во внимание как психологические особенности учебного процесса в целом, так и особенности обучения иностранным языкам, в частности, РКИ.

Одной из основных задач любого вида и направления обучения РКИ является развитие мышления учащихся. В вузах эта задача приобретает особый смысл, а именно: к концу обучения у студентов должно быть сформировано профессиональное мышление на русском языке. Будущий специалист должен научиться работать со специальной литературой на русском языке, уметь профессионально мыслить, адекватно ориентироваться в стремительном потоке научной информации, которая в Армении функционирует главным образом на русском языке.

Мы считаем, что формирование собственной познавательной активности, развитие мыслительных способностей, воспитание самостоятельности обучающихся являются основными чертами профессионально-ориентированного обучения русскому языку, которое предполагает обязательное наличие научно и методически обоснованной системы развития у студентов вышеназванных особенностей.

Всестороннее развитие мышления возможно лишь в том случае, если в содержание вузовского обучения РКИ войдет ряд соответствующих проблем и задач практического характера, которые потребуют самостоятельного мышления учащихся, самостоятельного выполнения заданий. Здесь важны также согласованность практических работ с теоретическими, связь теории с практикой, творческих инициатив и научных поисков.

Учитывая все это, мы посчитали целесообразным и возможным проводить на факультете

филологии и факультете иностранных языков Российско-Армянского университета экспериментальное обучение, основанное на контрастивном/компаративном анализе языкового материала, который, в свою очередь, является базовым ориентиром в достижении целей профессионально-ориентированного обучения русскому языку на вышеназванных факультетах. При этом нами учитывались исследования и разработки многих ученых (теоретиков и практиков). Таким образом, предлагаемая методическая система не отменяет предшествующий опыт вузовского обучения русскому языку, а, напротив, использует весь имеющийся позитив.

Согласно данным, полученным в ходе предварительного эксперимента, контрастивный/компаративный (билингвальный и трилингвальный) анализ языкового материала на уроках русского языка вызывает на занятиях большой интерес у студентов-филологов и студентов-лингвистов, способствует развитию мышления, что в конечном итоге способствует интеллектуализации учебного процесса, основанного на познавательном интересе.

Одним из возможных способов контрастивного/компаративного анализа языкового материала является выполнение специально составленных (на основе теоретических трилингвальных компаративных/контрастивных исследований русского, армянского и английского языков) билингвальных и полилингвальных упражнений. Данные упражнения, на наш взгляд, являют собой продуктивную форму обучения, направленную в первую очередь на активизацию мышления и формирование у студентов-филологов навыков контрастивного/компаративного анализа.

Особенностью билингвальных (русский, армянский языковой материал) и полилингвальных (русский, армянский, английский языковой материал) упражнений является необходимое условие — сделать самостоятельный вывод, который зачастую может стать первым научным «открытием» студента. Далее, каждое упражнение имеет несколько заданий, из которых одно или два имеют непосредственно лексико-грамматический характер. Остальные задания направлены на формирование навыков самостоятельного анализа языковых явлений.

Таким образом, контрастивный, или компаративный (билингвальный или полилингвальный), анализ языкового материала на уроках русского языка проводится со студентами-филологами и студентами-лингвистами на основе выполнения специальных упражнений. При этом сознательно обходится основной принцип традиционного обучения, то есть отсутствует передача преподавателем готовых знаний для заучивания. К знаниям студенты приходят самостоятельно в процессе выполнения специальных упражнений. Это во многом стимулирует и активизирует творческую

Методика

деятельность учащихся. Приобретенные таким способом знания, согласно нашим наблюдениям, оказываются достаточно прочными, стабильными. Ведь в данном случае исключается механическое заучивание преподнесенного преподавателем материала. Как отмечает Б. М. Есаджян, «...когда учащийся получает в заранее готовом, сформулированном виде необходимые знания, касающиеся построения языковых моделей, процесс усвоения действий, связанных с самостоятельным «изготовлением» моделей в тот момент, когда возникает необходимость в том или ином речевом действии, соответствующем конкретной речевой ситуации, тормозится тем, что одновременная последовательность действий оказывается неотреботанной» [1: 17]. В нашем случае студенты получают знания, добытые в ходе небольшого, но самостоятельного «исследования». При этом проблемность подачи языкового материала осуществляется с помощью создания соответствующих ситуаций, когда учащийся сам вынужден добывать знания в ходе учебного процесса. В этом случае эффективно достигается интенсивность обучения: в минимальные сроки учащиеся усваивают максимальный объем учебного материала.

Приведем примеры некоторых трилингвальных упражнений, составленных на уровне словосочетаний на основе контрастивного сопоставления числительного в русском, армянском и английском языках.

■ Задание 1

■ **Согласуйте количественные числительные с существительными.**

- A) 3 (ручка), 5 (подруга), 7 (студент), 12 (тетрадь), 1 (стол), 2 (рубль), 4 (доллар).
B) 5 (գրիչ), 5 (ընկերուհի), 7 (ուսանող), 12 (տետր), 1 (սтол), 2 (դրամ), 4 (դոլար).
B) 5 (pen), 5 (girl-friend), 7 (student), 12 (copy-book), 1 (table), 2 (rouble), 4 (dollar).

■ **Охарактеризуйте типы синтаксических связей количественных числительных с существительным в трех языках. Сделайте выводы.**

■ Задание 2

■ **Согласуйте порядковые числительные с существительными.**

- A) первый (класс), восьмой (этаж), девятый (комната), третий (авеню), четвертый (улица), пятый (парта), второй (впечатление), третий (решение).
B) առաջին (դասարան), ութերորդ (հարկ), իններորդ (սենյակ), երրորդ (փողոց), հինգերորդ (կուսարան), երկրորդ (ուսուցիչություն), երրորդ (դրամ).
B) first (form), eight (floor), ninth (room), fourth (street), fifth (desk), second (impression), third (decision).

■ **Охарактеризуйте типы синтаксических связей порядковых числительных с существительным в трех языках. Сделайте выводы.**

■ Задание 3

- **Переведите на армянский язык словосочетания:** двое студентов, трое друзей, четверо учеников, семеро ребят.
■ **Переведите данные словосочетания на английский язык.**
■ **Как переводятся собирательные числительные русского языка на армянский и английский языки? Сделайте выводы.**
■ **Как образуются собирательные числительные в русском языке?**

■ Задание 4

- **Переведите на русский язык:** չորս փրփուլայր, հինգ լիւսազիր, քսանմէկ տոն, տասն անի, հիւսիսընթացիկ, յոթանասունհինգ քաշ.
■ **Данные словосочетания переведите на английский язык.**
■ **Охарактеризуйте типологию согласования числительных с существительными в русском, армянском и английском языках.**

■ Задание 5

- **Переведите на русский язык словосочетания:** երեք տարի, տասնհինգ տարի, երեսունհին տարի, յոթանասուներեք տարի, յոթանասունհինգ տարի.
■ **Данные словосочетания переведите на английский язык.**
■ **Сопоставьте полученные данные и сделайте выводы.**

■ Задание 6

- **Изучите таблицу.**
■ **Сформулируйте правила правописания числительных в русском, армянском и английском языках**

Русский язык	Армянский язык	Английский язык
двадцать один двадцать два	քսանմէկ քսաներկու	twenty-one twenty-two
тридцать семь тридцать восемь	երեսունյոթ երեսունութ	thirty-seven thirty-eight
девяносто три девяносто четыре	իննսունհինգ իննսունչորս	ninety-three ninety-four
сто сорок пять	հարյուր քառասունհինգ	hundred and fourty five
пятьсот шестьдесят восемь	հինգ հարյուր փաթանութ	five hundred and sixty eight

Мы провели сопоставительный анализ всех знаменательных частей речи русского, армянского и английского языков, на основе результатов которого был составлен комплекс упражнений в ракурсе профессиональной направленности обучения русскому языку. При этом в учебном процессе постоянно осуществляется открытое, подчеркиваемое сопоставление трех языковых систем. Мы не ставим задачи рассмотрения тех или иных фактов русского языка через призму родного (армянского) языка учащихся. Студенты должны уметь самостоятельно анализировать и сравнивать явления двух и более языковых систем и делать самостоятельные выводы.

Предлагаемую методическую систему можно рассмотреть и в аспекте проблемного обучения русскому языку, которое на современном этапе является весьма перспективным. Являясь одним из важных компонентов психолого-педагогической концепции активного обучения, проблемное обучение характеризуется прежде всего единством обучения и развития, активностью и самостоятельностью студентов, индивидуализацией и профессиональной направленностью обучения. Оно не сводится к развитию отдельных мыслительных операций, которые стихийно складываются в учебном процессе. Студенты учатся самостоятельно извлекать нужную информацию. Именно формирование познавательной активности, развитие мыслительных способностей, воспитание самостоятельности обучающихся являются основными чертами проблемного обучения.

Профессиональная направленность обучения предполагает возможность и целесообразность включения в процесс обучения русскому языку элементов научного поиска, что повышает познавательную активность учащихся. Такого рода работа создает у них дополнительную мотивацию в достижении целей обучения.

Научный поиск предполагает оптимальное включение сознания, использование всех интеллектуальных возможностей человека. Применительно к практике обучения языкам, в которой своеобразно переплетаются сознательное усвоение знаний с выработкой автоматизмов, научный поиск может занять «вершинное» место на шкале «сознательность — бессознательность» [2: 15–16].

Наиболее последовательным воплощением идеи проблемного обучения является выработанный за последние два десятилетия жанр так называемых самостоятельных лингвистических задач, обладающих рядом обучающих особенностей по сравнению с задачами и упражнениями проверочного характера, которые издавна использовались в процессе преподавания языковедческих дисциплин [3: 146].

Овладевая программным языковым материалом в процессе решения профессиональных задач, студент ориентируется не на общую и до известной степени абстрактную цель, а на усвоение

конкретного профессионального знания. Содержание этого процесса в целом — деятельность, уточняющая, конкретизирующая, а иногда и формирующая профессиональные знания и умения через их эксплицитное выражение в речи.

Включение профессиональных задач в процесс вузовского обучения русскому языку, по крайней мере на начальных этапах, позволит формировать у учащихся личностную причастность в отношении к усваиваемому материалу, лежащую в основе сознательности учения. При этом профессиональная учебно-речевая ситуация разрабатывается как проблемная ситуация, ориентирующая на решение профессиональной задачи именно средствами усваиваемого языка. А решение учебной задачи и усвоение учебного материала происходит в органическом взаимодействии.

Классифицируя упражнения, методисты пользуются разными терминами: языковые и речевые (И. В. Рахманов, В. С. Цетлин), тренировочные/подготовительные/ и речевые (И. Д. Силестра), тренировочные и синтетические (Э. П. Шубин), аналитические и синтетические (М. С. Ильин), коммуникативные и речевые (Е. И. Пассов) и т. д. Терминологическое разнообразие объясняется, по-видимому, тем, какие именно prerogatives рассматриваются авторами как доминантные. Лингвистические задачи-упражнения отличаются тем, что создают для учащихся «проблемную ситуацию», не превращаясь в механическую операцию, «гимнастику ума», как это часто бывает.

Мы предлагаем лингвистические задачи-упражнения, разработанные нами специально для студентов факультета филологии и факультета лингвистики РАУ с учетом профессионализации обучения. Это билингвальные и трилингвальные задачи, в основе которых лежит сопоставительный, а чаще контрастивный анализ языкового материала. Данные задачи составлены с учетом профессиональной направленности обучения русскому языку на указанных факультетах.

В основу предлагаемого комплекса лингвистических задач вовлечены объекты сопоставительного анализа явлений, занимающих центральное, а не периферическое положение в русском, армянском и английском языках.

Обычно в общенаучном описании при сопоставлении языков не акцентируется специфика их прикладного описания в целях преподавания языка. Хочется подчеркнуть, что учебный процесс не должен подстраиваться под имеющееся сопоставительное описание языков, напротив, само это описание должно проводиться специально для целей обучения.

Приведем примеры некоторых трилингвальных задач, составленных на основе контрастивного анализа категории падежа в русском, армянском и английском языках.

Методика

■ Задание 1

- По какой структурной схеме составлены данные словосочетания?

Нет книги, нет времени, нет отдыха, нет знаний, нет терпения, нет счастья, нет здоровья.

- Переведите данные словосочетания на армянский язык. Определите их структурную схему.
- Переведите данные словосочетания на английский язык. Определите их структурную схему.
- Какой модели армянского языка соответствует модель русского языка «нет + существительное в родительном падеже»? А в английском?
- На основе сопоставительного трилингвального анализа языкового материала сделайте выводы.
- Составьте словосочетания по схеме «нет + существительное в родительном падеже».

■ Задание 2

- Определите структурную схему данных словосочетаний.

Из Еревана, из Ванадзора, из Армении, из Дилижана, из Апарана, из института.

- Переведите данные словосочетания на армянский язык. Определите их структурную схему.
- Переведите данные словосочетания на английский язык. Определите их структурную схему.
- Какому английскому предлогу в приведенных конструкциях соответствует предлог «из»?
- Есть ли в армянском варианте данной конструкции предлог?
- На основе сопоставительного трилингвального анализа сделайте выводы.

■ Задание 3

- Изучите таблицу.

Русский язык	Армянский язык	Английский язык
от друга от соседа от родственника от мужа	ընկերոջից հարևանից ընտանիքից սիրտից	from friend from neighbor from relative from husband

- Составьте структурные схемы данных словосочетаний.
- На основе сопоставительного анализа сделайте выводы.
- Самостоятельно составьте словосочетания на русском языке по приведенной схеме.

■ Задание 4

- Определите структурную схему данных словосочетаний.

Книга Армена, портфель Рубена, журнал Асмик Седраковны, родина Ованнеса Туманяна, гибель поэта Чаренца, правительство республики.

- Переведите данные словосочетания на армянский язык.

- Переведите данные словосочетания на английский язык.

- На основе сопоставительного анализа сделайте выводы.

- Раскройте скобки, используя нужную форму: Творчество /Исаакян/, Рассказ /Грант Матевосян/, стихотворение /Терьян/, член /правительство/, политика /президент/, решение /премьер-министр/, лекции /Артавазд Каренович/, кабинет /декан/, приказ /ректор/, помощь /товарищ/, реферат /студент/, часть /речь/, член /предложение/.

- Составьте на русском языке словосочетания по схеме «существительное + существительное в родительном падеже».

■ Задание 5

- В данном наборе словосочетаний выделите конструкции, составленные по схеме «существительное + предлог «из» + существительное в родительном падеже».

Письмо из Армении, новости от Сурена, сумка из кожи, лак для ногтей, разговоры о брате, мебель из красного дерева, вести от родственника, рассказы о животных, завтрак для Арама, украшение из серебра, занятия по русскому языку, цитата из книги, подарок от кузена, корм для кошки, разговоры с другом, беседы по телефону.

- По какой схеме могут быть составлены аналогичные словосочетания на армянском языке? А на английском?

- Составьте на армянском языке словосочетания по схеме: «существительное + существительное в исходном (ընտանիքի հ.) падеже».

- Все ли составленные словосочетания переводятся на русский язык по схеме «существительное + предлог «из» + существительное в родительном падеже»?

- Сделайте выводы.

- Вставьте подходящее по смыслу слово, используя слова для справок.

Статуя из ..., платье из ..., новости из ..., письмо из ..., телеграмма из ..., обед из ..., ожерелье из ...

Слова для справок: овощи, деревня, Китай, шелк, Грузия, бронза, Мадрид, бирюза.

■ Задание 6

- А) Переведите на русский язык.

Ընկերոջ մոտ, հարևանի մոտ, քրոջ մոտ, ընտանիքի մոտ, ընտանիքի մոտ, ընտանիքի մոտ, ընտանիքի մոտ:

- Б) Составьте структурную схему переведенных словосочетаний. Какому предлогу соответствует предлог «մոտ» в аналогичных конструкциях русского языка?

- В) Переведите данные словосочетания на английский язык.

- Г) Сделайте выводы.

■ Задание 2

- Составьте структурную схему переведенных словосочетаний и переведите их на русский язык. *Մոռնինիսի դարձը, մոռնինիսի սեղանին, մոռնինիսի կրիշիկին, մոռնինիսի փնտրիկին.*
- Переведите данные словосочетания на английский язык.
- Проанализируйте данные словосочетания (компаративный/контрастивный анализ на материале трех языков).
- Какая разница между русскими словосочетаниями и их армянскими и английскими аналогами с точки зрения их структурной схемы?
- Самостоятельно составьте подобные словосочетания на русском языке. Придумайте с ними предложения.
- Какой падежной конструкции в армянском языке соответствует предложно-падежная конструкция русского языка «предлог «к» + существительное в дательном падеже» (к столу)?
- Назовите соответствующую конструкцию в английском языке.

Приведем примеры трилингвальных лингвистических задач-упражнений, составленных на основе данных контрастивного анализа категории числа.

■ Задание 1

- Образуйте множественное число.

- A) *стол, стул, книга, лампа, озеро, окно, море, девочка, мальчик, карандаш, парта.*
 Б) *սեղան, ջրո՞ղբ, գիրք, լիճ, լուսնային, ծով, անշիկ, տղի, միտքիտ, փնտրիկ:*
 B) *table, chair, book, lamp, lake, window, sea, girl, boy, pencil, desk.*

- На основе сопоставительного анализа сделайте выводы.

■ Задание 2

- Выделите существительные, имеющие форму только единственного числа.

- A) *дерево, цветок, дружба, молодежь, небо, лекарство, детство, масло, любовь, человечество, мир, школа, луна, птица, запад.*
 Б) *ծառ, ծաղիկ, բնկերություն, երիտասարդություն, երկիր, դեղ, մանկություն, կարագ, սեր, մարդկություն, խաղաղություն, դարձ, լուսին, թռչուն, արևմուտք:*
 B) *tree, flower, friendship, youth, sky, drag, childhood, butter, love, mankind, peace, school, moon, west.*

- На основе сопоставительного анализа сделайте выводы.

- Назовите другие существительные русского языка, имеющие только форму единственного числа. Имеют ли их армянские и английские эквиваленты также только форму единственного числа? На основе сопоставительного анализа сделайте выводы.

■ Задание 3

- Выделите существительные, имеющие только форму множественного числа.

- A) *Похороны, вечера, ножницы, носки, брюки, духи, выборы, книги, новости, студенты, чернила, джунгли.*
 Б) *Ժամերանք, երկրներ, մկրիտներ, գրչիտներ, տիրտներ, օձիկեր, բնորոշություններ, գրքեր, լրատվություն, քաղաքներ, թանաք, ջուղիկներ:*
 B) *Funerals, evenings, scissors, socks, trousers, perfume, election, book, news, students, ink, jungle.*

- На основе сопоставительного анализа сделайте выводы.

- Назовите другие существительные русского языка, имеющие только форму множественного числа. Имеют ли их армянские и английские эквиваленты также только форму множественного числа? Сделайте выводы.

Профессиональная направленность обучения предполагает возможность и целесообразность включения в процесс обучения русскому языку элементов научного поиска, что повышает познавательную активность учащихся. Такого рода работа создает у них дополнительную мотивацию в достижении целей обучения.

Предлагаемые нами лингвистические профессиональные задачи доступны и отвечают требованиям проблемного обучения русскому языку в вузе. Особенностью предлагаемого комплекса, как было отмечено выше, является необходимое условие — к каждому заданию сделать самостоятельный вывод, что создает предпосылки для научного поиска. При этом активизируется умственная деятельность студентов, активизируются их интеллектуальные возможности. Использование в процессе научного поиска материалов трех языковых систем новизной и оригинальностью вызывает большой интерес у учащихся.

В процессе решения лингвистических задач студенты приобретают навыки самостоятельного профессионального мышления, сопоставительного и контрастивного би- и трилингвального анализа языкового материала. При этом обогащается активный и активизируется пассивный запас профессиональной лексики. Дальнейшее закрепление и автоматизация приобретенных навыков лексических и грамматических конструкций осуществляется уже при выполнении обычных тренировочных лексико-грамматических упражнений, которые должны быть составлены с учетом предложенной методики проблемного обучения.

В процессе решения лингвистических задач студенты приобретают навыки самостоятельного профессионального мышления, сопоставительного и контрастивного би- и трилингвального анализа языкового материала. При этом обогащается активный и активизируется пассивный запас профессиональной лексики.

Практические цели обучения русскому языку студентов-филологов позволили выдвинуть в качестве учебной единицы профессиональную учебно-речевую ситуацию, в которой учет будущей специальности студентов осуществляется не только через отбор лексико-грамматического материала, но и через характер учебной деятельности учащихся. Ориентируясь на профессиональную

заинтересованность учащихся, можно использовать на занятиях по русскому языку лингвистические задачи, в ходе выполнения которых формируются нужные навыки и создается психологическая база для усвоения языкового материала.

Предлагаемый комплекс лингвистических задач успешно апробировался нами в течение четырех лет в Российско-Армянском университете. Причиной успеха представленного метода обучения русскому языку можно считать:

- наличие практической направленности используемого метода;
- соответствие характера заданий характеру вырабатываемых навыков и умений на всех стадиях обучения русскому языку;
- эмоциональность и динамичность самого процесса обучения;
- очевидность рациональной реализации частных целей обучения на разных этапах на пути к достижению конечной, сформулированной и ясной цели обучения. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Есаджанян Б. М. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. М.: Русский язык, 1984. 97 с.
2. Использование принципа проблемного обучения в преподавании русского языка и общенаучных дисциплин иностранным учащимся / Под ред. Л. Л. Бабаловой. М.: МГУ, 1986. 204 с.
3. Лингвистические и методические стратегии обучения иностранцев русскому языку как средству межкультурной коммуникации // Международный семинар-совещание, провод. в рамках IV Байк. экон. форума. Иркутск, 2006. 367 с.

I. R. Sargsyan

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of V. Bryusov State University;
Professor of the Russian-Armenian University*

Yerevan, Armenia

innasargsyan@gmail.com

V. A. Grigoryan

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Russian-Armenian University

Yerevan, Armenia

violetta.grigoryan@rau.am

MULTILINGUAL EXERCISES AS ONE OF THE FORMS OF STIMULATING THE CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Keywords: *new forms of learning, problem-based learning, linguistic tasks, bilingual and trilingual exercises, comparative analysis of language material.*

In the Republic of Armenia, the problem of the content of classes in Russian as a foreign language is currently becoming particularly relevant. In this regard, we have set a goal to create new forms of education that really reflect the dynamics of the current stage. Such forms of training involve the development of adequate professional tasks that would interest students, develop their thinking, stimulate communication, and give them the opportunity to express themselves while contributing to the achievement of the set educational goal. The proposed set of linguistic tasks was successfully tested at the Russian-Armenian University. The reason for the success of the presented method of teaching the Russian language can be considered the presence of practical orientation of the method used, the correspondence of the nature of the tasks to the nature of the skills and abilities developed at all stages of teaching the Russian language, the emotionality and dynamism of the learning process itself.

УЧЕТ НАВЫКОВ И ВЫЗОВОВ XXI ВЕКА ПРИ СОЗДАНИИ СОВРЕМЕННОГО ПОСОБИЯ ПО РКИ (опыт Российско-Армянского (Славянского) университета)



Л. В. Петросян
кандидат филологических
наук, доцент кафедры русского
языка и профессиональной
коммуникации Российско-
Армянского (Славянского)
университета
Ереван, Армения
lianna.petrosyan@rau.am

Ключевые слова:
методика преподавания РКИ,
теория поколения,
навыки XXI в.,
социально-эмоциональное
образование, мотивация

В статье рассматриваются основные вызовы образования XXI в., связанные с тенденциями развития современного мира и коммуникативных технологий, а также воздействие этих изменений на образовательный процесс в целом. Вследствие этого возникает необходимость пересмотра методики преподавания русского как иностранного в университете. Автор представляет учебное пособие по РКИ, которое создавалось с учетом образовательной ценности для учащихся. Целью такого обучения русскому языку как иностранному является обеспечение студентов навыками, которые будут необходимы не только в будущей профессии, но и для решения задач в конкретных жизненных ситуациях.

Последние годы заставили нас пересмотреть и скорректировать наши взгляды не только на привычные нам жизненные, но и на образовательные установки. Следовательно, неоспоримым является тот факт, что для успешной реализации программы и достижения конечных образовательных результатов нам необходимо пересмотреть наши стратегии преподавания.

В настоящее время никто не станет спорить, что сегодня мы абсолютно зависимы от Интернета и предоставляемых им услуг. Для наглядности приведем некоторые цифры, показывающие рост потребления на цифровые продукты. По данным глобальной статистики за июль 2022 г.,¹ мы можем четко проследить основные тенденции, позволяющие понять, как и сколько современный мир использует Интернет, различные гаджеты, социальные сети и многое другое. Так, Интернетом пользуется 63,1 % населения Земли, мобильными телефонами — 66,9 %, а 59 % являются активными пользователями социальных сетей. И несмотря на то что компьютеры по-прежнему занимают важное место в цифровой деятельности людей, последние данные показывают, что они значительно уступают смартфонам. Все чаще люди подключаются к Сети с помощью мобильных телефонов, что на 3 % выше, чем в прошлом году, причем среди поколения Z этот процент выше. Выросло и число людей, обращающихся за информацией в Интернет и соцсети, причем две трети респондентов

¹ Здесь и далее статистические данные приводятся из отчета Digital 2022: July Global Statshot Report // <https://datareportal.com/reports/digital-2022-july-global-statshot>

в возрасте от 18 до 24 лет заявили, что используют социальные сети в качестве источника новостей. В среднем пользователь социальных сетей сейчас тратит 2 часа 29 минут в день на все социальные платформы, что составляет примерно 15 % нашей бодрствующей жизни.

Как видим, мировое мобильное население выросло на 1,8 %; на долю смартфонов приходится почти 4 из 5 используемых сегодня мобильных телефонов, количество пользователей Интернета увеличилось на 3,7 %, а число пользователей социальных сетей увеличилось более чем на 5 %. Данные тенденции показывают, что к следующему году уже две трети всего населения планеты будет в глобальной сети.

Очевидно, технологии являются неотъемлемой частью жизни большей части населения во всем мире. Следовательно, главным вопросом на современном этапе является не то, что люди зависимы от Интернета, а то, как и для чего они используют цифровые продукты и как мы, преподаватели, можем эффективно воспользоваться возможностями, которые предоставляют и открывают нам эти технологии.

Следующим важным вопросом является обращение к такому формату обучения, который бы развивал у наших студентов навыки, необходимые им в XXI в. В век развития сложных информационных и коммуникативных систем требуется постоянная корректировка навыков: стремительное развитие мира меняет природу «вечных» навыков, ценных на протяжении всей истории, а также создает новые и уникальные «контекстные» навыки [3: 2]. Так, Партнерство по образованию в XXI в. (P21)¹ разработало структуру образования XXI в., определив навыки, необходимые современным студентам для достижения успеха не только в карьере, но и в социальной и личной жизни. К этим навыкам относятся:

- овладение ключевыми предметами и темами XXI в. (математика, языки, история и другие основные дисциплины; включение междисциплинарных тем XXI в. в ключевые предметы: глобальная осведомленность, экономическая, юридическая, экологическая грамотность и др.);
- инновационные и образовательные навыки (креативность, критическое мышление, решение проблем, коммуникация, сотрудничество);
- информационные, медийные и технологические навыки (ИКТ, информационная и медийная грамотность);
- жизненные и карьерные навыки (социальные и межкультурные навыки, гибкость, адаптивность, инициативность, самостоятельность, ответственность, лидерство) [4].

¹ Структура P21 для обучения в XXI веке была разработана при участии педагогов, экспертов и бизнес-лидеров, чтобы определить и проиллюстрировать навыки, знания, опыт и поддержку системы, необходимые учащимся для достижения успеха в работе, жизни и гражданстве.

Интернетом пользуется 63,1 % населения Земли, мобильными телефонами — 66,9 %, а 59 % являются активными пользователями социальных сетей. И несмотря на то что компьютеры по-прежнему занимают важное место в цифровой деятельности людей, последние данные показывают, что они значительно уступают смартфонам. Все чаще люди подключаются к Сети с помощью мобильных телефонов, что на 3 % выше, чем в прошлом году, причем среди поколения Z этот процент выше.

Обратим внимание на тот факт, что навыки XXI в. — это не всегда введение совершенно новых, до сих пор неизвестных, но и пересмотр необходимых в любое время навыков в контексте сегодняшнего дня. Так, например, сотрудничество и умение работать в команде, несмотря на свою универсальность, претерпевают изменение в соответствии с усложнением технологий. В настоящее время данный навык подразумевает не только совместную работу, но и умение эффективно общаться с членами команды, управлять эмоциями, показывать результат, быть ответственным и др. Кроме того, в эпоху развития сложных коммуникативных технологий — это еще и умение общаться в дистанционном режиме, создавать и делиться документами, используя облачные технологии, так называемое е-сотрудничество, определяемое как «комплекс действий, направленных на поддержку взаимодействия между людьми в электронном виде с помощью сети Интернет, совместно работающих над решением общих задач» [2: 643].

И напротив, в мире «цифрового беспорядка» необходимо развивать у современного студента навыки поиска и выбора надежного источника информации, критического осмысления найденного материала и его пригодности для той или иной цели. Согласно расхожему мнению, современные студенты чувствуют себя в цифровом мире как рыба в воде. Однако уметь пользоваться Интернетом и обладать цифровой грамотностью — это не одно и то же. Согласно Международному исследованию компьютерной и информационной грамотности 2018 года, только 2 % учащихся достигают наивысшего уровня компьютерной и информационной грамотности и навыков вычислительного мышления, что говорит об их способности обладать критическим мышлением и самостоятельно

работать с технологиями для сбора и управления информацией¹.

Как видим, информационная грамотность — довольно сложный навык, который включает умения:

- определить и сформулировать цифровые потребности,
- найти и получить доступ к информации,
- оценить, систематизировать и использовать информацию с соблюдением этических норм,
- передавать и применить информацию, используя ИКТ [8: 18].

Обладая данным навыком, студент учится решать новые задачи, создавать продукты в различных цифровых режимах.

Очевидно, в современную эпоху не приходится говорить о развитии одного навыка изолированно от другого: развитие одного навыка неизменно приводит к развитию другого.

Кроме того, при визуализации навыков XXI в.² обнаруживается, что в структуре обучения на развитие когнитивных навыков приходится 30 %. Большая же часть навыков сосредоточена на развитии социально-эмоциональной и ценностной сфер, которые предполагают развитие в современных студентах умение действовать в соответствии с основными этическими ценностями, управлять своими собственными чувствами и поведением, эффективно ориентироваться в социальных ситуациях и позитивно взаимодействовать с другими людьми, умение разрешать конфликты и др.

На первый взгляд странное включение такого многообразия социально-эмоциональных навыков оказывается оправданным и находит свое объяснение при обращении к теории поколений, которой по праву в настоящее время придается большое значение в структуре обучения.

Формируемое мобильными технологиями и социальными сетями, поколение Z оказывается разнообразным как в культурном, так и поведенческом отношении. Экспоненциальный рост популярности Интернета, социальных сетей и различных приложений приводит к тому, что нынешнее поколение будет ожидать все большего использования этих ресурсов в перспективе³. В эпоху глобализации всех отраслей изменяется понятие пространства, которое оказывается интеграционным полем для современного поколения. Поколение Z — поколение без границ, глобальное в своем менталитете,

взаимодействии и общении. И как бы нам ни хотелось этого признавать, именно современное поколение оказывает огромное влияние на наше мышление и поведение, ассимилируя в свою культуру предыдущие поколения. Поэтому если мы хотим достичь успеха в деле обучения современных студентов, то должны понимать, чем и как они живут, чтобы с помощью педагогических технологий влиять на них и направлять их к намеченной нами конечной цели обучения. В этом смысле современный преподаватель — это не мудрец, который изрекает истину, а тренер, который наблюдает и направляет своего ученика со стороны.

Мировое мобильное население выросло на 1,8%; на долю смартфонов приходится почти 4 из 5 используемых сегодня мобильных телефонов, количество пользователей Интернета увеличилось на 3,7%, а число пользователей социальных сетей увеличилось более чем на 5%. Данные тенденции показывают, что к следующему году уже две трети всего населения планеты будет в глобальной сети.

Изменяется и отношение к восприятию информации. Необходимость ежедневного потребления большого объема информации за меньшее количество времени приводит к развитию у многозадачного современного человека клипового мышления, которое в современную эпоху является отражением закона самосохранения. Доказано, что у активных пользователей Интернета и социальных сетей снижается концентрация. По данным исследований, «концентрация нашего внимания сократилась с 12 секунд в 2000 году до 8 секунд в настоящий момент — то есть стала меньше, чем у среднестатистической аквариумной рыбки, которая в состоянии поддерживать свое внимание в течение 9 секунд»⁴. Все чаще письмо заменяется визуальной информацией, которая тоже является одним из способов повысить пропускную способность потребления информации. Однако данная тенденция приводит к тому, что теряется способность оперировать многообразием языковых средств на различных уровнях. Так, анализ эмодзи в Твиттере показывает, что все самые используемые эмоции современного молодого человека сводятся к 40. При этом эмоджи просто повторяются в разных вариациях цвета и формы.

¹ Valerie Strauss Today's Kids Might Be Digital Natives — But a New Study Shows They Aren't Close to Being Computer Literate // <https://www.washingtonpost.com/education/2019/11/16/todays-kids-may-be-digital-natives-new-study-shows-they-arent-close-being-computer-literate/?outputType=amp>

² 21st Century Learning // <http://exploresel.gse.harvard.edu/frameworks/3>

³ Who Is Generation Z? 4 Big Ways They Will Be Different. Ryan Jenkins // <https://hrdailyadvisor.blr.com/2017/09/14/generation-z-4-big-ways-will-different/>

⁴ Саймон Мейбин. Устойчивость внимания: меньше, чем у золотой рыбки? <https://www.bbc.com/russian/features-39243375>

Как нетрудно убедиться, современная коммуникация приводит к тому, что человек становится homo visual, предпочитая словам символы, которые становятся средством привлечения внимания и создания непринужденной атмосферы для общения. Обладателю клипового сознания, человеку поколения Z легче нарисовать, чем описать эмоции с помощью слов, легче «воспринимать мир посредством короткого, яркого, предельно артикулированного посыла, воплощенного в форме или видеоклипа, или в любом другом виде» [1: 111].

Учитывая вышеперечисленные вызовы и тенденции в сфере образования XXI в., с одной стороны, и связь с поколением и его запросами, с другой, на кафедре русского языка и профессиональной коммуникации было создано учебное пособие по РКИ для второго сертификационного уровня, которое отразило стратегию преподавания РКИ в Российско-Армянском университете. Необходимо отметить, что данное пособие создавалось с учетом основных требований Государственного стандарта по РКИ к продвинутому уровню. Пособие включает в себя разнообразный материал, связанный с общественно значимыми проблемами, что ведет к развитию социокультурной компетенции. Тексты, предлагаемые для чтения и аудирования, являются аутентичными и отражают современное состояние рассматриваемых проблем. Они подбирались специально для данной книги с учетом адресной аудитории и покрывают 1-й круг тем, актуальных для говорящего как личности: «Человек и его личная жизнь», «Семья», «Родители и дети», «Работа», «Свободное время и увлечения». Именно поэтому данное пособие получило название «Я и мой мир».

Все темы пособия имеют одностороннюю структуру, подчиненную основной цели — развитие как коммуникативной компетенции учащихся, так и основных навыков образования XXI в., о которых мы говорили выше. Поэтому все упражнения и тексты, представленные в данном пособии, способствуют формированию у студентов не только коммуникативных, но метакогнитивных навыков.

Каждую тему предваряет рубрика «Давайте поговорим», которая включает ряд вопросов различного качества. Большое значение придавалось не репродуктивным (хотя их и много), а генеративным, конструктивным и фасилитирующим вопросам:

Выбирая профессию, вы сами принимали окончательное решение или на ваш выбор кто-либо повлиял?

Что для вас важнее: иметь диплом самого престижного вуза страны или иметь диплом специалиста выбранной вами профессии, но какого-либо другого, менее престижного вуза? Обоснуйте свой ответ.

Как вы поступите, если после двух лет обучения по выбранной вами специальности поймете, что совершили ошибку, что ваши интересы лежат совершенно в другой области?

Доказано, что у активных пользователей Интернета и социальных сетей снижается концентрация. По данным исследований, концентрация нашего внимания сократилась с 12 секунд в 2000 году до 8 секунд в настоящий момент — то есть стала меньше, чем у среднестатистической аквариумной рыбки, которая в состоянии поддерживать свое внимание в течение 9 секунд.

Такие вопросы направлены на то, чтобы привлечь внимание студентов к изучаемой теме, развить критическое мышление и помочь им самим осознать, что они хорошо понимают, а что не очень. Кроме того, данные вопросы носят перспективный характер и стимулируют студентов задуматься над проблемами, которые затем будут последовательно раскрываться в течение всей темы урока.

Как мы знаем, на втором сертификационном уровне от студента требуется при решении коммуникативных задач в рамках данного уровня умение вербально реализовывать блоки речевых интенций, которые моделируют собственно коммуникативный процесс, регулируют поведение и взаимодействие коммуникантов, выражают их оценочные позиции. Поэтому в каждом разделе содержатся конкретные речевые задачи, которые студент должен уметь вербально реализовывать. При решении коммуникативных задач в рамках данного уровня предлагаются речевые конструкции, помогающие учащимся овладеть необходимыми языковыми средствами для представления, выражения совета, поддержания беседы, выражения причинно-следственных отношений, мнений, оценки событий и т. д. Так, например, в одном из уроков студенту после ознакомления с конструкциями сопоставления в русском языке предлагается, опираясь на картинку, сравнить представления об идеальном супруге в разных странах мира.

В пособие был введен ряд лексико-грамматических упражнений, способствующих отработке некоторых трудных случаев грамматики русского языка для иностранных студентов в пределах порогового продвинутого уровня, а также развивающих необходимые навыки и умения при осуществлении речевой деятельности на данном уровне в рамках соответствующей темы: это прежде всего работа с глагольными приставками, задания с учетом лексико-семантической дифференциации синонимов в тексте, задания на трансформацию текста, подбор синонимичных выражений, составление предложений на основе

опорных конструкций, задания на восстановление текста и др.

Каждый раздел обязательно содержит материал для аудирования — от культовых фильмов до интервью со специалистами различных областей. Все тематические разделы содержат аудио- или видеоматериалы, доступ к которым осуществляется по QR-коду, который можно сканировать любым мобильным устройством. Для каждого задания по аудированию разработаны тестовые задания, которые позволяют студенту самому оценить свои знания в режиме реального времени с помощью мобильного приложения.

Материал пособия сопровождается целым рядом инфографики, чтение и интерпретация которой является необходимым требованием для данного уровня владения иностранным языком. Как было сказано выше, современный человек стремится к визуализации информации, поэтому не всегда может хорошо представить информацию устно, используя различный спектр языковых средств. Поэтому в рамках преподавания РКИ важное значение имеет именно отработка навыков чтения и представления такого рода информации. Кроме того, в ряде случаев инфографика предваряется небольшим текстом из периодики, содержащим обзор статистических данных. В обязательном порядке проводится работа по изучению текста и выделению тех частотных конструкций, которые используются для представления информации, а затем студентам дается задание представить свой текст письменно или устно, используя выделенные конструкции и опираясь на графику. Таким образом, прорабатываются и падежи числительных, которые представляют особую трудность при овладении русским языком.

Учитывая, что современное поколение предпочитает учиться самостоятельно, в пособие включены и задания исследовательского характера. Однако преподаватель в обязательном порядке направляет студента как в поиске информации, так и в содержании исследования. Так, на одном из занятий мы предлагаем студентам посетить сайт Российского образовательного проекта «Атлас новых профессий», который детально описывает все предстоящие изменения в будущем. Вначале студенту предлагается ознакомиться с проектом, ответив на вопросы, проверяющие, насколько глубоко и внимательно они могут читать информацию. Затем они начинают изучать список профессий, которые, по мнению футурологов, исчезнут и/или появятся уже через 20 лет. После этого студенты делятся на команды, выбрав одну из понравившихся областей, и представляют ее сейчас и через 20 лет. При этом студентам предлагается в своей речи использовать предложенные преподавателем опорные конструкции.

Все тексты нашего пособия, представленные для чтения и обсуждения, выявляют проблемные

ситуации, встречающиеся в жизни каждого человека, и могут быть использованы для решения социальных и эмоциональных проблем [6]. В послетекстовых заданиях затрагивается критическое осмысление современного состояния конкретной проблемы, вырабатываются альтернативные решения поставленной проблемы, развивается умение аргументировать свою точку зрения, правильно выражать необходимые в определенной ситуации интенции. С этой целью студенты знакомятся с речевыми образцами выражения совета, причинных отношений и отношений следствия, а затем пытаются применить их на конкретных заданиях, как, например: *Разыграйте диалог психолога с родителями, показав типичные ошибки в обращении с детьми. Обратите внимание родителей на последствия совершенных ими ошибок, посоветуйте способы их преодоления.* В таком задании, ориентируясь на поставленные цели, студенты учатся формулировать проблему и предлагают решения сложившейся ситуации. Но эта задача решается в рамках заданного преподавателем и необходимого для изучения языкового материала. Кроме того, в таком задании происходит моделирование и развитие поведенческих навыков с целью преодоления препятствий. Именно для этого выбираются небольшие тексты с проблемными ситуациями, взятыми из реальной жизни. Обычно данные проблемы знакомы многим молодым людям, поэтому им приходится еще раз погрузиться в них, понять, что произошло, какие чувства они испытывают, развить эмпатию, предложить варианты разрешения конфликта, обратить внимание на то, что произошло, когда они решили проблему. Таким образом, студенты не только используют русский язык в коммуникативных целях, но и с помощью русского языка пытаются решить проблему для изменения своего поведения в подобных ситуациях в будущем.

Интегративная мотивация, в основе которой лежит интерес к стране и культуре изучаемого языка, уступает инструментальной мотивации, возникающей под воздействием фактора прагматичности современного поколения, для которого язык является инструментом достижения различных целей.

В конце каждой темы студентам предлагается написать небольшой текст или подготовить устное сообщение с целью связать воедино изученное в рамках конкретного раздела, что позволяет не только систематизировать знания, но и проконтролировать, насколько хорошо студенты овладели

тем или иным материалом. Особенностью данного пособия является то, что все письменные задания можно выполнять в самой книге на отведенных специально для этого страницах.

В рамках развития цифровой грамотности цифрового сотрудничества студентам предлагаются следующие задания:

1. Создание анкет и инфографики: используя программу Google-формы, создайте анкету и проведите опрос в вашей группе (в соцсетях) на тему «Свободное время и его организация». Полученные результаты представьте в виде инфографики, используя любое из предоставленных преподавателем приложений.
2. Проектная работа по созданию страницы в Интернете: в результате командной работы изучите историю и проблематику вопроса (по выбору команды из списка, предоставленного преподавателем), создайте интернет-страницу с использованием сервиса Adobe Express.

Общеизвестно, что теория мотивации Р. Гарднера и У. Ламберта [5: 266–272] в дальнейшем получила название социально-психологического подхода. И это обоснованно. Мы живем

в непростое время, и нам важно осознавать, что мотивация — это не нечто статическое. Она имеет динамическую природу, и каждый исторический период, каждая конкретная ситуация расставляют свои акценты. Интегративная мотивация, в основе которой лежит интерес к стране и культуре изучаемого языка, уступает инструментальной мотивации, возникающей под воздействием фактора прагматичности современного поколения, для которого язык является инструментом достижения различных целей. Поэтому при подборе материалов пособия и создании заданий главным, на наш взгляд, было наделить содержание обучения важной для студента образовательной ценностью, обеспечивающей его знаниями, умениями и навыками, которые подготавливали бы его к будущей деятельности в непростом и постоянно меняющемся мире. Таким образом, целью наших занятий является не только изучение определенной темы, но и введение разнообразных проблемных ситуаций, которые помогут развить не только коммуникативные навыки, но и внести определенные положительные изменения в жизни студентов. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Азаренок Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Психология человека в современном мире. Т. 5. Личность и группа в условиях социальных изменений. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 110–112.
2. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. А. Формирование навыков сотрудничества у студентов с использованием сервисов Веб 2.0. *Educational Technology & Society*. 17. Р. 637–649.
3. Dede C. Comparing frameworks for 21st Century Skills. In: Bellanca J and Brandt R (eds) 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn. Bloomington: Solution Tree Press, 2010, pp. 51–76.
4. Framework for 21st Century Learning. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> (Дата доступа: 23.02.2022).
5. Gardner R. C., Lambert W. E. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 1959, 13: 266–272.
6. Merrell K. W., Gueldner B. A Social and Emotional Learning in the Classroom. The Guilford Press, 2010. Pp. 23–40.
7. Schwiager D., & Ladwig C. Reaching and Retaining the Next Generation: Adapting to the Expectations of Gen Z in the Classroom. *Information Systems Education Journal*, 2018, 16(3), 46–54.
8. Wilson C., Grizzle A., Tuazon R ... et al. Media And Information Literacy Curriculum For Teachers. Paris: UNESCO. 2011, 192.

L. V. Petrosyan

Cand. of Philology Sciences associate professor, Russian-Armenian University
Yerevan, Armenia

lianna.petrosyan@rau.am

MODERN TEXTBOOK OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON 21ST CENTURY SKILLS AND CHALLENGES (experience of the Russian-Armenian University)

Keywords: teaching Russian as foreign language, modern generation mindset, skills of the 21st century, social-emotional learning, motivation.

The paper examines the main challenges to 21st century education, associated with the development trends of the modern world and communication technologies, as well as the impact of these changes on the educational process. As a result, there is a need to revise the methodology of teaching Russian as a foreign language at the university. The author presents a textbook on Russian as a foreign language, which was designed considering the educational value for students. The purpose of such teaching Russian as a foreign language is to developing students' skills for tomorrow's challenges and to solve complex problems in life and future profession.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МИКРО- И МАКРОПРОБЛЕМ В РАМКАХ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ



М. А. Кочарян
магистр филологии,
преподаватель кафедры
русского языка
и профессиональной
коммуникации Российско-
Армянского (Славянского)
университета
Ереван, Армения
marina.kocharyan80@gmail.com

Ключевые слова:
проблемное обучение, микро-
и макропроблемы, мотивация

Данная статья посвящена применению проблемного обучения на уроках русского языка как иностранного. В статье рассматриваются особенности проблемного обучения, а также понятие проблемной ситуации. Предлагается ввести в структуру проблемного урока дополнительные компоненты в виде микро- и макропроблемы. Подчеркивается, что комбинирование проблемы языкового характера с проблемой глобального значения способствует развитию не только коммуникативной компетенции, но и метакомпетенций. Данная комбинированная форма способствует повышению мотивации учащихся и обеспечивает их активную речевую практику на уроке. Реализация такого подхода в учебном процессе позволяет обеспечить связь полученных знаний с реальной жизнью, поскольку решаемые проблемы будут иметь актуальное значение как для современной жизни, так и лично для учащихся. В статье представлены модель проблемного урока и пример занятия с применением комбинированной формы микро- и макропроблем.

Технология проблемного обучения, имеющая богатую историю в научно-методических исследованиях, вместе с тем обусловлена эффективностью ее применения в обучении русско-му как иностранному в условиях вызовов XXI в. В ряду таких вызовов назовем вопросы мотивации и потребностей учащихся (представителей цифрового общества), а также необходимость формирования умения общаться и работать в команде, развитие навыков самостоятельной деятельности, самооценки. Кроме того, необходимо иметь в виду обязательное обеспечение междисциплинарных связей. В основе образовательного процесса — развивающий тип обучения, при котором учащемуся отводится активная роль в исследовании той или иной темы, основным принципом становится формирование компетенций, необходимых в жизни, — метакомпетенций. Подчеркнем, что именно метапредметная сфера является отправным пунктом в современном образовательном процессе, поскольку получение результатов зависит изначально от внепредметных факторов, не связанных с предметными знаниями. Метапредметная направленность учебного процесса крайне важна в современном мире, обусловленном развитием цифровых технологий, темпом поступающей информации, а также психологическими потребностями современных

учащихся, отличающихся рассеянностью, отсутствием сосредоточенности в случае пассивного восприятия информации, стремлением к активному самостоятельному поиску, потерей интереса к текстам большого объема, восприимчивостью к кратким и ярким материалам, что подтверждено эффективностью применения различных приемов визуализации. Вопросу метапредметного подхода в обучении посвящали свои труды такие специалисты, как А. В. Хуторской, А. Г. Асмолов и др. А. В. Хуторской указывает на истоки метапредметного подхода уже в «Метафизике» Аристотеля [7: 223]. Понятие метакомпетенций охватывает довольно широкий спектр навыков, среди которых Е. В. Сизова отмечает лидерские способности, умение работать в команде, способность к творчеству, к решению проблем, рефлексия [6: 3].

В данное время учащиеся живут в условиях стремительно развивающегося мира, темпы жизни естественным образом влияют на психологию, мышление, а также на специфику восприятия и переработки новой и довольно обширной информации, которой богат нынешний век. Развитие современного общества, обусловленное всеобщей компьютеризацией, информационной перенасыщенностью, определяет и специфику требований образования. Так, преподавателю также необходимо пересмотреть свой взгляд на многие подходы к обучению. Непременным условием является обеспечение не только языковых, речевых и коммуникативных, но и общих социальных компетенций: умение быстро сконцентрироваться в создавшейся ситуации, вести грамотный поиск информации, важно проявление коммуникабельности, что приводит к развитию социальных качеств учащихся. Фактически, преподаватель РКИ несет ответственность за своих учеников, поскольку целью обучения становится не только развитие коммуникативной компетенции, но и непременная подготовка к решению различных проблем реальной жизни, развитие навыков исследования, поиска, сотрудничества, необходимых для современного общества с его глобальными вопросами. Студенты или школьники должны учиться самостоятельно решать проблемные вопросы, находить выход из проблемных ситуаций, быть социально активными, выступать в той или иной роли, принимать чужое мнение, смело высказывать свою точку зрения, грамотно вступая в диалог в самом широком смысле этого слова, ставить перед собой цели, анализировать процесс своей деятельности, оценивать его. Кроме этого, необходимо развивать навыки самостоятельного поиска и обработки информации, изучения различных источников.

Так, на передний план выдвигается формирование навыков самостоятельной деятельности, самоанализа и самооценки. Возникает необходимость выбора соответствующей методики,

способствующей решению поставленных задач, среди которых выделяются: развитие коммуникативной компетенции, формирование всех видов речевой деятельности; развитие творческого мышления на русском языке; поддержание мотивации учащихся в процессе занятий; обеспечение практической направленности обучения, при котором лингвистические знания активно используются в устной речи учащимися, занимающими активную позицию в ходе учебного процесса.

Достичь указанных целей во многом позволяют методы проблемного обучения. Данная технология известна еще со времен Сократа, учения которого находятся у истоков диалогического обучения. Атмосфера господства учителя над учеником чужда сократовской интерпретации успешного диалога. Согласно Сократу, истина может быть найдена только в процессе обсуждения, дискуссии, спора, диалога с оппонентом [4: 860]. Здесь необходимо вспомнить о так называемом эвристическом методе преподавания, который по своему характеру имеет прямое отношение к методам проблемного обучения, поскольку в основе своей содержит диалоговую форму обсуждения того или иного вопроса, когда учащиеся выступают в роли самостоятельных исследователей новой темы. В диалоговой форме, обсуждая какую-то проблему, участники вместе находят истину. Подчеркнем, что методы проблемного обучения не лишены актуальности, поскольку предоставляют возможность достичь поставленных целей в рамках личностно ориентированного обучения.

Проблемное обучение имеет в своей основе направленность на развитие творческой деятельности учащегося и способствует поиску решения новых проблем и задач, исходя из когнитивного, социального и образовательного опыта учащегося вне зависимости от уровня обучения. Развитие творческой деятельности в процессе обучения предполагает: использование накопленных знаний, умений и навыков в новой ситуации общения; вычленение проблемы в знакомой ситуации; использование механизмов и способов для решения различных проблем; умение на основе полученных знаний и опыта разрешать проблемные ситуации. Методы проблемного обучения нацелены на решение как языковых трудностей, которые возникают у студентов и школьников (скудный лексический запас, отсутствие знаний определенных лексических тем и грамматических категорий, неумение сформулировать мысль), так и на успешное вовлечение их в образовательный процесс. Учащиеся получают возможность активной речевой практики в аудитории. Педагогические возможности данной методики тем самым прямым образом влияют на повышение мотивации к обучению. Использование методов проблемного обучения развивает не только умение правильной постановки

вопроса, поиска, отбора, сравнения различных фактов, а также социальные навыки сотрудничества (например, работа в группе).

Если обратиться к концепции проблемного обучения, то следует подчеркнуть, что при всем многообразии исследований и широком круге изучаемых вопросов психолого-педагогический аспект анализа методов проблемного обучения опирается на такое важное понятие, как проблемная ситуация. Вместе с тем в литературе есть различные мнения о соотношениях и отличиях таких терминов, как *проблемная ситуация*, *проблемная задача*, *проблемный вопрос*, *проблематизация*, *проблемность*.

Общий алгоритм построения урока по методике проблемного обучения включает прием создания проблемной ситуации, пути решения проблемы, выражение нового знания в новой форме. Все этапы урока направлены на активизацию мыслительной деятельности учеников. Весь процесс проблемного обучения иностранному языку развивается в соответствии с определенными этапами:

- актуализация имеющихся знаний;
- осознание недостаточности знаний;
- создание проблемной ситуации;
- совместный поиск в исследовательских группах решения проблемы;
- выдвижение различных гипотез;
- проверка найденных решений проблемы;
- обсуждение полученных результатов.

В коллективной монографии «Проблемное обучение. Прошрое, настоящее, будущее» авторами раскрывается идея о спиралеобразном развитии теории проблемного обучения от подхода к методу и системе [5: 127]. Заметим, что этапы урока, построенного по принципу проблемного обучения, также представляют собой некое спиралеобразное движение от проблемных вопросов к проблемным задачам и ситуациям. Внутри заданной проблемной ситуации могут снова возникнуть различные вопросы проблемного характера и трансформироваться затем в проблемную ситуацию — в результате обеспечивается постоянная динамичность, способствующая активной мыслительной деятельности учащихся, которые пытаются задавать вопросы, формулировать новые проблемные задачи и разрешать проблемную ситуацию, развивают исследовательские и поисковые навыки. На уроках, построенных по принципу проблемного обучения, информация не дается в готовом виде, учащиеся сами должны вести грамотный поиск, исследовать ту или иную проблему, отвечая на проблемные вопросы и выполняя проблемные задания и задачи. На протяжении урока, возможно, возникнет несколько проблемных вопросов, которые в силу своей сложности и неоднозначности могут преобразоваться в проблемную ситуацию. Высшим уровнем организации учебного

процесса в системе проблемного обучения считается формулировка проблемных вопросов и ситуаций самими учащимися. Путем использования приема «яркое пятно» в самом начале работы, неожиданных сообщений, визуальных образов, вызывающих у учащихся чувства удивления, противоречия, непонимания, можно добиться активной вовлеченности группы в работу, способствуя развитию мышления. При такой подаче материала часто учащиеся сами начинают выдвигать проблемные вопросы, формулировать проблему, сами решают, какие действия должны предпринять, какие задачи выполнить, чтобы выйти из проблемной ситуации. Первым толчком к активизации мыслительной деятельности является момент неожиданности, рассчитанный на аффективный компонент. Далее возникают вопросы, которые требуют выполнения проблемных заданий и задач. В свою очередь, поставленные задачи приводят к выводу о том, что имеющихся знаний недостаточно для того, чтобы решить проблему и выйти из проблемной ситуации. Как известно, в методической литературе есть различные теории о разграничении таких понятий, как *проблемная задача*, *задание*, *вопрос* и *ситуация*.

В вышеупомянутой монографии «Проблемное обучение. Прошрое, настоящее, будущее» также подчеркивается, что проблемный вопрос — это «одноактное действие» даже в том случае, когда ответ на вопрос является обоснованным и доказательным [5: 27].

Что касается проблемной задачи, то ее отличает от проблемного вопроса то, что она представляет собой целую цепь определенных действий, необходимых для решения проблемы. Для решения задачи учащийся должен провести исследовательский поиск, получить необходимые данные.

Микропроблемой мы считаем проблемную ситуацию, нацеленную на решение задачи языкового характера. В данном случае лингвистические знания, приобретенные в ходе самостоятельной деятельности учащихся, являются необходимым теоретическим материалом, который в дальнейшем можно применить на практике.

Следующим этапом является *проблемная ситуация*, которая является неким психологическим моментом затруднения, при котором новые знания, факты невозможно объяснить имеющимися знаниями. Так, Т. А. Ильина приходит к выводу, что проблемная ситуация имеет «две стороны: предметно-содержательную... и мотивационную». То есть, с одной стороны, происходит выделение,

вычленение противоречия, осознание недостаточности знаний. С другой стороны, пробуждается интерес к возникшей проблеме. Момент интеллектуального затруднения способствует стремлению выйти из проблемной ситуации с помощью исследования и поиска недостающей новой информации [1: 42].

Основополагающим моментом, неким отправным пунктом в учебном процессе является создание проблемной ситуации, способствующей развитию многомерных учебных компетенций учащихся, формированию таких навыков, как самостоятельность, креативность, коммуникабельность, а также умения исследовать, выстраивать свою поисковую деятельность. Итак, основным условием реализации принципов проблемного обучения является проблемная ситуация, которая решается благодаря совместным действиям учащихся и учителя. Ядром проблемного обучения является проблема и проблемная ситуация, основанная на известном и неизвестном. Существует целый ряд исследований проблемной ситуации, суть которой заключается в противоречии или затруднении. Так, Е. В. Ковалевская считает, что все эти понятия, как-то: *проблемность, проблематизация, проблемный вопрос, проблемная ситуация*, — «исходя из личностно-деятельностного подхода, существуют во имя развития личности. Их главная цель — развитие человека в ценностном пространстве» [2: 20].

Особое внимание следует обратить на способ создания проблемной ситуации. Как известно, исследователи не раз посвящали свои труды способам создания проблемных ситуаций на уроках. Разработанная также и система методов обучения, в которой учитель, создавая проблемную ситуацию, направляет учеников, учит их самих находить ответы на вопросы, что развивает мышление. Так, учащимся предлагаются задания «с подвохом», нацеленные на реакцию удивления, вводится элемент интриги, загадки, «ловушки». Обучение реализуется через такие задания, как анализ и сравнение выделенных отличий того или иного явления, поиск лишнего, разделение на группы и обсуждение возможных вариантов решения проблемы, определение противоречия. Можно использовать наводящие вопросы, которые ведут к созданию проблемного диалога.

В ряду известных этапов технологии проблемного обучения подчеркнем внесенные нами дополнительные компоненты в процесс проблемного обучения. Речь идет о проблемах языкового характера и метаязыкового характера, которые мы определили как **микропроблему** и **макропроблему**.

Микропроблемой мы считаем проблемную ситуацию, нацеленную на решение задачи языкового характера. В данном случае лингвистические знания, приобретенные в ходе самостоятельной деятельности учащихся, являются необходимым теоретическим материалом, который в дальнейшем можно применить на практике.

Поскольку в рамках обучения русскому языку как иностранному первоочередной задачей является развитие коммуникативной компетенции, практического владения речью, то решение комплекса задач лингвистического характера мы обозначили как микропроблему. Учащиеся путем самостоятельной поисковой деятельности в группе изучают ту или иную лингвистическую тему, не являющуюся конечной целью конкретного урока.

Микропроблема, формирующая лингвистические знания учащихся, выступает неким промежуточным этапом, ведущим к макропроблеме, представляющей собой проблемную ситуацию, связанную с метаязыковыми знаниями, что способствует формированию новой картины мира, обогащению фоновых знаний, а также обеспечивает активную вовлеченность учащихся средних классов в процесс решения проблемы глобального значения, что очень мотивирует данную возрастную группу, позволяя ей участвовать в решении актуальных в мировом плане вопросов.

Именно на этапе решения макропроблемы реализуется принцип межпредметности, поскольку решение проблемной ситуации метаязыкового характера приводит к взаимосвязи с другими дисциплинами. Преодолевая проблемную ситуацию, связанную с микропроблемой, учащиеся применяют полученные лингвистические знания на практике, преобразуя новые сведения и навыки в необходимый инструмент, позволяющий активно участвовать в устной речи. Учебный процесс плавно переходит на более продвинутый этап по решению глобально значимых вопросов, используя языковые знания как инструмент, позволяющий участвовать в речи и развивать коммуникативные навыки.

Если обратиться к богатому опыту по применению методов проблемного обучения иностранному языку, то чаще всего мы сталкиваемся с примерами, относящимися к практике преподавания английского языка. Что касается обучения РКИ, то сложность возникает именно в связи с проблемными ситуациями, поскольку речь в подавляющем большинстве случаев идет об уроках русского языка как родного, то есть структура проблемного урока с включением проблемной ситуации замыкается именно на развитии лингвистических знаний (грамматика, орфография).

В рамках же обучения РКИ приоритетным является развитие коммуникативных компетенций, обеспечение практического применения полученных языковых знаний в речи.

Попробуем представить все вышеизложенное в виде модели проблемного урока, которая включает в себя определенные этапы. Наглядным примером может послужить работа над темой «Сложные слова». Сравним два фрагмента урока.



Рис. 1. Модель проблемного урока

Первый урок представлен в известном труде Е. Л. Мельниковой «Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика» и является ярким примером проблемного урока русского языка как родного (школьная аудитория). Используя формы побуждающего и подводящего к проблеме диалогов, автор предлагает учащимся самостоятельно исследовать новую тему, искать выход, делать выводы. Путем вопросно-ответных реплик они подводятся к тому, что в словах может быть два корня. По мнению Е. Л. Мельниковой, диалогическое обучение позволяет творчески подойти к усвоению темы. Структура побуждающего диалога состоит из отдельных реплик. Сначала учителем создается проблемная ситуация, а затем произносятся специальные реплики для осознания противоречия и формулирования проблемы учениками. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, т. е. обеспечивает «открытие» знаний путем проб и ошибок. Подводящий диалог представляет собой систему вопросов для учеников вопросов и заданий, которая активно задействует и соответственно развивает логическое мышление. На этапе постановки проблемы педагог пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку к новому знанию, т. е. ведет к «открытию» прямой дорогой. При этом подведение к знанию может осуществляться как от поставленной проблемы, так и без нее [3: 1–2]. Но, как уже было нами отмечено, обучение русскому языку как иностранному требует активного вовлечения учащихся в речь. Для этого языковой материал должен использоваться функционально в качестве средства для выражения своего мнения и участия в том или ином обсуждении.

Микропроблема, формирующая лингвистические знания учащихся, выступает неким промежуточным этапом, ведущим к макропроблеме, представляющей собой проблемную ситуацию, связанную с метаязыковыми знаниями, что способствует формированию новой картины мира, обогащению фоновых знаний, а также обеспечивает активную вовлеченность учащихся средних классов в процесс решения проблемы глобального значения, что очень мотивирует данную возрастную группу, позволяя ей участвовать в решении актуальных в мировом плане вопросов.

Второй урок разработан нами по типу комбинирования микропроблемы (сложные слова) и макропроблемы (защита животных). В качестве микропроблемы языкового характера учащимся было предложено помочь художнику назвать одним словом удивительных животных, которых он нарисовал. Возникло затруднение, поскольку картины изображали фантастических животных, для наименования которых требовалось сложение двух корней и составление новых слов.

Учащиеся в процессе работы выполняли различные задания: составляли слова (левокрылка, птицевебра, китодельфин и т. д.), самостоятельно исследовали тему по правописанию сложных слов, рисовали животных и придумывали о них истории, представляли их друг другу, задавали вопросы. Так, микропроблема звучала следующим образом: *как назвать и правильно написать наименования изображенных животных, если таких слов не существует*. Учащиеся, выполняя различные задания, выстроили проблемный диалог, выделили лишнее слово, поняли, как образуются сложные слова, почему они так называются, какие гласные соединяют корни, как определить, какую гласную нужно вписать. Например, задание с использованием «облака слов» с последующим диалогом с предъявлением противоречивых фактов:

- Кто отыщется в этом облаке слов сложные слова? (Ответ: вертолет, путешествие)
- Почему они являются сложными? (Ответ: состоят из двух корней)
- Какие соединительные гласные в этих словах? (Ответ: о, е)
- Какой вопрос у вас возникает? В чем проблема? (Ответ: после одной и той же буквы **т** пишутся разные соединительные. Почему?)

От микропроблемы учащимся было предложено перейти к решению проблемы более глобального значения (макропроблема): может ли цирковое выступление подарить радость, если животные страдают и живут в клетках, можно ли создать цирк без животных. Такие вопросы потребовали дополнительной работы учащихся с различной информацией (включая тексты, аудио- и видеоматериалы). Учащиеся активно работали, искали нужную информацию, предлагали свои пути решения такого важного вопроса, выдвигали гипотезы, сравнивали, доказывали.

Кроме этого, обратим внимание на конкретные вопросы, используемые в ходе уроков, которые, по нашему мнению, позволяют развивать метапредметные навыки:

- Как был достигнут результат?
- Откуда получена такая информация?
- Достигнута ли цель (если да/нет, то почему)?
- Насколько важны в жизни полученные результаты?
- Что было сложным? Что не очень хорошо получилось?

Фактически методика проблемного обучения позволяет достичь сразу двух основных целей:

во-первых, реализовывать общение через совместное исследование как проблемы языкового характера, так и метаязыкового, развивать коммуникативную компетенцию, поскольку проблемное обучение предполагает организацию таких форм интерактивного обучения, как дискуссии, диалоги, различные обсуждения, которые подразумевают активную совместную деятельность.

Во-вторых, реализация такого подхода в учебном процессе позволяет обеспечить связь полученных знаний с реальной жизнью, поскольку решаемые проблемы будут иметь актуальное значение как для современной жизни, так и лично для учащихся.

Данная методика способствует также реализации личностно ориентированного обучения. Создание проблемных ситуаций (микро- и макропроблем) с использованием различных приемов и ресурсов является мощным средством развития учащихся (применительно и к школьной, и к студенческой аудиториям), раскрытия их богатого потенциала и мыслительной деятельности. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Ильина Т. А. Проблемное обучение — понятие и содержание // Вестник высшей школы. 1976. № 2.
2. Ковалевская Е. В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
3. Мельникова Е. А. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика. М.: Баласс, 2015.
4. Пилипец Л. В., Клименко Е. В., Буслова Н. С. Проблемное обучение: от Сократа до формирования компетенций [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2014. № 5. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34012> (Дата обращения: 25.08.22).
5. Проблемное обучение: Прошлое, Настоящее. Будущее: коллективная монография в 3 кн. Кн. 1 / под ред. Е. В. Ковалевской. Нижневартовск, 2010.
6. Сизова Е. В. Реализация метапредметного подхода в высшей школе: от теории к практике [Электронный ресурс] // Мир науки. 2017. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN617.pdf> (Дата обращения: 25.08.22).
7. Хуторской А. В. Дидактика. СПб.: Питер, 2017.

M. A. Kocharyan

Master's degree of Philology,

*Lecturer at the Department of Russian Language and professional Communication
of the Russian-Armenian University*

Yerevan, Armenia

marina.kocharyan80@gmail.com

EFFECTIVENESS OF USING MICRO AND MACRO PROBLEMS DURING PROBLEM-BASED TEACHING OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Keywords: *problem-based teaching, micro and macro problems, motivation.*

This article is devoted to the application of problem-based teaching of Russian as foreign language. The article discusses the features of problem-based teaching, also the concept of a problem situation. It is proposed to introduce additional components in the form of micro and macro problems into the structure of a problem-based teaching lesson. It is emphasized that the linguistic and global significance problem's combination contributes to the development of not only communicative competence, but also meta-competence. This combined form helps to increase the motivation of students and ensures their active speech practice in the classroom. The implementation of this approach in the educational process makes it possible to ensure the connection of the acquired knowledge with real life, since the problems being solved will be relevant both for modern life and for students personally. The article presents a model of a problematic lesson and an example of a lesson using a combined form of micro and macro problems.

ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ РУССКОГО СТИХОСЛОЖЕНИЯ



А. А. Татевосян
кандидат филологических
наук, доцент кафедры
русской и мировой
литературы и культуры
Российско-Армянский
(Славянский) университет
Ереван, Армения
anahit.tadevosyan@rau.am

Ключевые слова:
метрика, стихосложение,
методы преподавания

Традиционный метод освоения основ русского стихосложения требует большего времени, чем представляется возможным выделить в рамках учебного процесса, в то время как сам этот навык крайне важен для дальнейшей профессиональной деятельности. Более эффективным на первом этапе является практическое освоение метрики, при котором учащиеся, выполняя простые упражнения, создают тексты, соответствующие основным размерам в трех системах стихосложения, и только после этого переходят к анализу стихотворений.

Без понимания специфики русского стихосложения невозможно ни полноценное изучение истории русской литературы, ни анализ поэзии в рамках соответствующих дисциплин. Поэтому изучение его не может быть обзорным, студенты-филологи должны уверенно определять размер любого метрически организованного текста. Русское стихосложение богато и разнообразно и включает три основные системы стихосложения: силлабическую, силлабо-тоническую и тоническую (ряд теоретиков рассматривает верлибр в качестве отдельной системы стихосложения, «характеризующейся нерегламентированной (непредсказуемой) сменой мер повтора» [9: 29]), которые должны быть в полной мере освоены студентами первого года обучения.

Стихосложение в целом и метрика в частности является обязательным разделом любой программы и любого учебника по введению в литературоведение [см.: 5; 12]. Однако в современных учебниках оно занимает существенно меньшее место именно потому, что уделить ему необходимое время и внимание в рамках более общего курса практически невозможно. По этой причине зачастую стихосложение выделяется в отдельную дисциплину и излагается более полно в специальном учебном пособии [напр.: 4; 6; 10; 11] в связи с желанием авторов предоставить максимально разнообразный материал для анализа, предложив студентам редко встречающиеся размеры и наиболее яркие образцы метрических экспериментов, которые, в частности, отличают поэзию Серебряного века. Именно по этой причине и преимущественный интерес к метрике в русской традиции [1; 2: 47–54], и выход основных учебных пособий, посвященных стихосложению [3; 7; 12; 13; 14; 15], относятся к первой трети XX века.

Традиционной формой освоения метрики, предлагаемой упомянутыми учебными пособиями, является анализ классических образцов. Так, наиболее практико-ориентированными из них являются «Введение в литературоведение» под редакцией Л. М. Крупчанова [4], в конце которого приводится 29 «контрольных вопросов и заданий», в их числе как чисто теоретические: «Какие вы знаете основные системы стихосложения?»; «Дайте определение строфы» [4: 414], так и вопросы (семь последних), предполагающие анализ: «Проанализируйте одно из стихотворений (по выбору) в органической взаимосвязи строфики, ритмики, рифмовки и содержания» [4: 415], и учебник «Поэзия» под редакцией Н. М. Азаровой, в котором после каждого раздела приведен ряд предназначенных для анализа стихотворений с подзаголовком: «Читаем и размышляем».

Изучение стихосложения путем анализа образцов имеет ряд безусловных достоинств, однако, по нашему мнению, к нему имеет смысл переходить в качестве второго этапа его освоения, когда учащиеся уже ориентируются в регулярных размерах, и их внимание можно обратить на авторские особенности использования того или иного размера, на связь между метрическими, строфическими, стилистическими и смысловыми составляющими анализируемого стихотворения.

Недостаточная эффективность использования этого метода на первом этапе связана с тем, что освоение размеров или происходит слишком медленно, или затруднена возможность контроля за тем, как идет процесс у каждого из учащихся. Но даже если с каждым в аудитории индивидуально работать у доски, для первоначального анализа приходится выбирать строки с легко определяемым размером, без пиррихий и спондеев, как, например:

Люблю грозу в начале мая

— — — — —

или:

Буря мглою небо кроет

— — — — —

Впоследствии же, даже в стихах с потенциально очевидной метрикой, студенты затрудняются определить размер при первых же столкновениях с пропущами и сверхсхемными ударениями.

Метрика объективно является одним из самых сложных для освоения разделов курса «Введение в литературоведение». Для студентов Российско-Армянского университета сложность усугубляется тем, что они должны уверенно ориентироваться в пространстве не одной, а как минимум двух национальных поэзий. И хотя в русской поэзии представлена силлабическая система стихосложения, являющаяся основной для армянской поэзии, армянская силлабика существенно отличается от русской (прежде всего потому, что в армянском языке

фиксированное ударение, падающее на последний слог, и отсутствует редукция гласных), и эта разница актуализируется на первом же этапе, на уровне счета слогов, поскольку в русской поэзии их можно считать в тексте по количеству гласных, а в армянских стихах фактически только на слух (в связи с наличием полугласной, не отражаемой на письме).

Русское стихосложение богато и разнообразно и включает три основные системы стихосложения: силлабическую, силлабо-тоническую и тоническую (ряд теоретиков рассматривает верлибр в качестве отдельной системы стихосложения, «характеризующейся нерегламентированной (непредсказуемой) сменой мер повтора»), которые должны быть в полной мере освоены студентами первого года обучения.

Очевидно, что метрика осваивалась бы гораздо эффективнее, если бы студенты сначала сами конструировали регулярные размеры, а потом уже определяли их в образцах. Это также решило бы вопрос индивидуальности работы и контроля. Именно таким образом метрику преподавал Н. С. Гумилев в Литературной студии Дома искусств: предлагая студийцам писать стихи на заданные размеры, а затем переделывать их из одного размера в другой. Однако далеко не каждый студент-филолог пишет или готов писать стихи. Кроме того, если требовать от учащихся создания полноценных стихов, этот метод также потребует неоправданных и невозможных в рамках учебного процесса временных затрат.

Между тем, если предельно упростить задачу, первый этап освоения метрики можно свести к набору простых упражнений, не требующих никаких предварительных навыков. Для их выполнения достаточно уметь считать слоги (для силлабического стихосложения), ударения (для тонического стихосложения) и определять соотношение ударных и безударных слогов в стопе протяженностью в два или три слога (для силлабо-тонического стихосложения).

Однако, даже осознавая учебный характер создаваемого текста, учащиеся склонны предъявлять к нему излишне высокие требования. Страх не дотянуть до собственных представлений о высокой поэзии, прочитать вслух что-то глупое и нескладное заставляет их отказаться от попыток выполнения задания вовсе. Поэтому изначально от них не только не нужно требовать осмысленного текста,

но и необходимо оговорить, что для задания требуется совершенно произвольный набор слов, озвучив подходящие по форме слова в случайном порядке.

Отказ выполнять упражнения с любой формулировкой необходимо пресекать при выполнении первого задания, требуя от каждого учащегося в аудитории произнести три двусложных слова. Не строку ямба или хорей, а три любых слова с соответствующим ударением. Если добиться этого от всех присутствующих, никаких сложностей с выполнением последующих упражнений в аудитории не будет. Если позволить хоть одному студенту уклониться под любым предлогом, в дальнейшем он не только не станет участвовать в выполнении заданий, но его неучастие будет демотивировать остальных учащихся.

Если озвучиваемый студентом текст не соответствует указанной на доске схеме, желательно, чтобы учащийся это несоответствие увидел сам (преподаватель может проставить в строках ударения, нарисовать метрическую схему, указать на выбивающееся из размера слово) и сам подыскал замену.

Итак, строка чистого трехстопного ямба состоит из трех двусложных слов с ударением на второй слог:

У — У — У —

«замо́к», «окно», «порог».

Схема строки пишется на доске, преподаватель озвучивает три любых подходящих слова, и от каждого из учащихся требуется подобрать слова с соответствующими ударениями. Начинать стоит с одной строки, именно потому, что так у учащихся и меньше искушения написать стихотворение, и меньше страха не написать его. На втором этапе студенты будут дописывать три строки к уже готовой первой, являющейся случайным набором слов.

Двенадцать таких слов составляют полное четверостишие. Его полная схема также пишется на доске. Преподаватель озвучивает пример с перекрестной рифмой (дальнейшие преобразования метрической схемы предполагают одну и ту же схему рифмовки у всех участников) и требует того же от студентов:

У — У — У —

У — У — У —

У — У — У —

У — У — У —

«замо́к», «окно», «порог»,

«пойдём», «весна», «доска»,

«косой», «забег», «дорог»,

«платок», «моя», «тоска».

С заменой двух из четырех крайних слов в строке на падежные (порога/дорога) или уменьшительные (порожек/дорожек) формы этих же слов — трехсложные с ударением на втором слоге — у нас появляется классический для русской поэзии альтернанс мужской и женской рифмы. Схема, соответственно, приобретает вид:

У — У — У — У

У — У — У —

У — У — У — У

У — У — У —

«замо́к», «окно», «порога»,

«пойдём», «весна», «доска»,

«косой», «забег», «дорога»,

«платок», «моя», «тоска».

Метрически результат ничем не отличается от, например, этих строк В. В. Маяковского: «Я знаю — город будет, / я знаю — саду цвезть, / когда такие люди / в стране в советской есть!».

Не любое слово будет обладать формой с нужным ударением, на этом этапе их легко можно переставить местами, но через одно задание в соответствующие формы нужно будет поставить все слова, тогда их придется заменять.

Четыре любых односложных слова, добавленных в начале строк, превращают размер в четырехсложный хорей (ср. «Буря мглою небо кроет»):

— У — У — У — У

— У — У — У —

— У — У — У — У

— У — У — У —

«том», «замо́к», «окно», «порог»,

«зверь», «пойдём», «весна», «доска»,

«дверь», «косой», «забег», «дорог»,

«дом», «платок», «моя», «тоска».

Трансформация всех использованных слов, кроме завершающих вторую и четвертую строки (трансформировать имеющиеся слова проще и быстрее, чем придумывать новые. Можно изменить падеж, число, образовать уменьшительную форму, реже требуются субстантивация, адъективация, адвербиализация и т. д., но некоторые слова все-таки придется заменить), делает размер трехсложным:

— У — У — У — У

— У — У — У —

— У — У — У — У

— У — У — У —

«тома», «замо́чек», «оконный», «порога»,

«зверя», «пойдёмте», «весною», «доска»,

«двери», «косого», «забега», «дорога»,

«дома», «платочек», «моею», «тоска».

Этим размером, например, частично написано стихотворение Н. А. Некрасова «Железная дорога»: «Тесной гурьбой у конторы собрался... / Крепко за тылки чесали они: / Каждый подрядчику должен остался, / Стали в копейку прогульные дни!»

Поменяв местами первые два слова, мы получаем логзед:

У — У — У — У — У

У — У — У — У — У

«замо́чек», «тома», «оконный», «порога»,

«косого», «двери», «забега», «дорога».

К этому моменту все учащиеся успевают уже по несколько раз зачитать выполненные задания, и их утомляет необходимость озвучивать

Методика

бессмысленный набор слов. Те из учащихся, кто имеет опыт написания стихов и справляется с заданием быстрее остальных, тратят время ожидания на попытки создания осмысленного текста. Получается не сразу и не у всех, но достаточно быстро значительная часть аудитории делает успешные попытки перехода от выполнения задания к собственному стихосложению. Осмысленный текст не всегда в полной мере соответствует предложенной схеме, однако эти попытки следует поощрять, предлагая адекватные в рамках данного текста замены для слов, нарушающих размер. То же касается и необходимости исправления метрически неверных слов из произвольных наборов: в идеале любая предложенная замена должна придавать тексту большую связность, подталкивая учащихся к продолжению работы в этом направлении. По мере того, как связность текста увеличивается, в нем появляются служебные слова и местоимения, количество слогов в которых меньше, чем в словах из предлагаемого набора. Соответственно, их приходится либо дополнять другими односложными словами, либо чередовать со словами более длинными. Так в тексте естественным образом возникают спондеи и пиррихии, учащиеся приходят к ним сами.

Специфика освоения силлабического стихосложения в Российско-Армянском университете заключается в том, что значительной части учащихся оно хорошо знакомо, силлабической является практически вся армянская поэзия, которую студенты учили наизусть в школе (за исключением отдельных силлабо-тонических стихотворений В. Тер-яна, ориентировавшегося в своих метрических экспериментах на творчество русских символистов). Начинать, однако, следует с силлабического размера, наиболее востребованного в русской поэзии, тринадцатисложника:

xxxxxxx//xxxxxx

xxxxxxx//xxxxxx

Переход к силлабике от силлабо-тоники, более того — от логэздов, создает у учащихся определенный настрой. Требование же сделать строки рифмованными заставляет повторить позицию ударения в последних слогах строки. Разумеется, далеко не в каждой студенческой работе доцезурное ударение будет занимать одинаковую позицию — потому что в задании это не оговаривается, — но все же мало кто из учащихся просто подберет слова с указанным количеством слогов, некоторое совпадение метрического рисунка двух строчек практически неизбежно и зачастую избыточно: нередко на выходе получается какой-то из двухсложных размеров (эти варианты необходимо корректировать, заменяя одно из слов в начале строки и после цезуры на метрически не совпадающее со вторым, иначе учащиеся не усвоят разницу между системами стихосложения).

Поскольку варианты, в которых позиция доцезурного ударения не совпадает, не воспринимаются

самими студентами как гармонично звучащие, как правило, среди выполненных заданий оказывается вариант с женской рифмой и доцезурным ударением, воспроизводящим одну из двух характерных для русского стихосложения моделей тринадцатисложника: с мужской xxxxxx-//xxxx-x или дактилической xxxx-xx//xxxx-x цезурой. Первый вариант встречается чаще, возможно, в том числе и потому, что именно эту позицию занимает доцезурное ударение в армянской поэзии в силу особенностей языка. Таким образом, студенты сами приходят к мысли о необходимости ударных констант в русской силлабике.

Тоническое стихосложение осваивается проще всего. Достаточно, чтобы в стихотворных строках было одинаковое количество безусловно-ударных слов любой длины (число три оптимально). Схема полученного таким образом текста анализируется (определяется максимальное и минимальное количество безударных слогов между ударными) на предмет того, какая из тонических форм у учащегося получилась: трехиктовый/трехударный дольник, тактовик или акцентный стих:

U — UU — UU — U

Считать ударения скучно,

— U — UU — U

Мне уже надоело.

В результате для учащихся основные размеры оказываются представлены не схемами, не примерами из классики, а собственноручно созданными образцами, что способствует и запоминанию, и эмоциональной вовлеченности в процесс.

Освоение метрики таким путем занимает два академических часа (до этого одна лекция необходима на изложение теории). Затем стихотворения со все усложняющимися размерами многоаспектно, в том числе и метрически, анализируются в рамках изучения последующих разделов стихосложения.

Первым итоговым заданием по стихосложению (по окончании первого семестра) является создание авторской строфы (сопровождаемой соответствующим указанным размеру — но не обязательно осмысленным — русским текстом), метрика которой не совпадает ни с одним из регулярных силлабо-тонических размеров (поскольку речь идет о строфе, схема рифмовки также указывается и должна быть отражена в тексте, при этом студентам нельзя использовать парную, перекрестную и опоясывающую рифмовку).

Вторым итоговым заданием (по окончании курса «Введение в литературоведение») является полноценный анализ стихотворения с нестандартной метрикой и строфической, в рамках которого необходимо объяснить связь избранной автором формы, художественных средств и содержания. Оба этих задания требуют глубокого понимания метрики, основы которого надежно закладываются вышеописанным методом. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Белый А. Символизм. Книга статей. М.: Культурная революция; Республика, 2010.
2. Белый А. О ритме // Горн. 1920. № 5.
3. Брюсов В. Я. Краткий курс науки о стихе. Основы русской метрики. Ч. 1. Частная метрика и ритмика русского языка. М.: Альциона, 1919.
4. Введение в литературоведение: учебник / Н. Л. Вершинина, Е. В. Волкова, А. А. Илюшин и др.; под общ. ред. Л. М. Крупчанова. М.: Оникс, 2005.
5. Введение в литературоведение: учеб. пособие / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, А. Я. Эсалнек и др.; под ред. Л. В. Чернец. М.: Высшая школа, 2004.
6. Дмитриева Л. С. Основы русского стихосложения (для студентов гуманитарных специальностей всех форм обучения). Донецк, 2009.
7. Жирмунский В. М. Введение в метрику. Теория стиха. Л.: Academia, 1925.
8. Илюшин А. А. Русское стихосложение: учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2004.
9. Овчаренко О. Русский свободный стих. М.: Современник, 1984.
10. Поэзия: учебник / Авт.-сост.: Н. М. Азарова, С. Ю. Бочавер, К. М. Корчагин [и др.]; под общ. ред. Н. М. Азаровой, К. М. Корчагина, Д. В. Кузьмина. М.: ОГИ, 2016.
11. Русский стих 1735–1810-х годов. Метрика и строфика. Антология: учебное пособие для высших учебных заведений РФ / Под ред. П. Е. Бухаркина // Учебно-методический комплекс по курсу «История русской литературы XVIII века». СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2013.
12. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика. М.: Аспект Пресс, 1999.
13. Шенгели Г. А. Практическое стиховедение. 2-е изд., испр. и доп. Л.: Прибой, 1926.
14. Шульговский Н. Н. Занимательное стихосложение. Л.: Время, 1926.
15. Шульговский Н. Н. Теория и практика поэтического творчества. Технические начала стихосложения. СПб.; М.: Изд. Вольфа, 1914.

A. A. Tatevosyan

PhD, Assistant Professor of the Department of Russian and World Literature and Culture

Russian-Armenian (Slavonic) University

Yerevan, Armenia

anahit.tatevosyan@rau.am

PRACTICAL METHODS OF TEACHING THE BASICS OF RUSSIAN VERSIFICATION

Keywords: *metrics, versification, teaching methods.*

The traditional method of mastering the basics of Russian versification requires more time than it seems possible to allocate within the framework of the educational process, while this skill itself is extremely important for further professional activity. More effective at the first stage is the practical mastering of metrics, in which students, performing simple exercises, create texts that correspond to the main sizes in the three systems of versification, and only after that they proceed to the analysis of poems.

ЛИТЕРАТУРА И ТЕАТР: ОПЫТ РЕЖИССУРЫ В СТУДЕНЧЕСКОМ ТЕАТРЕ



С. С. Маргарян
кандидат филологических
наук, доцент кафедры
русской и мировой
литературы и культуры
Российско-Армянского
(Славянского) университета
Ереван, Армения
sona.margaryan@rau.am

Ключевые слова:
Российско-Армянский
(Славянский) университет,
театр «БЭМ», студенческий
театр, литература и театр,
инсценировка классической
литературы

Театр Российско-Армянского (Славянского) университета «БЭМ» — обладатель Золотой медали Союза театральных деятелей Армении, единственный официально действующий русскоязычный студенческий театр в стране. За почти два десятилетия в репертуар вошло множество произведений русской литературной классики, постановки по которой требовали скрупулезного изучения и бережного сценического воплощения во избежание эстетических потерь, неминуемых при переводе с языка одного вида искусства на язык другого. У литературы и у театра различные специфические средства выражения и воздействия, и режиссеру в процессе инсценировки нужно уметь правильно вычитывать текст, расставлять акценты и находить решения, которые бы не исказили замысел автора литературного произведения. Особенно актуальной становится проблема интерпретации для студенческого театра, который не в последнюю очередь служит воспитательно-образовательным целям и выступает альтернативным методом преподавания литературы.

У студенческого театра как явления богатая история. Широко известен пример театра Московского университета, из которого сформировался театр Медокса, впоследствии выросший в Большой и Малый театры. Искусство театра всегда служило разрешению насущных проблем духовного воспитания и играло важную роль в нравственном становлении молодого поколения. Именно поэтому существование театра в стенах вуза до сих пор востребовано и актуально.

В Российско-Армянском университете вот уже 19 лет действует студенческий театр, который совсем недавно получил официальное название «БЭМ» («Большая экспериментальная мастерская», а на армянском аббревиатура омофонична слову «բեմ», в переводе — «сцена») и является обладателем Золотой медали Союза театральных деятелей Армении. На сегодняшний день это единственный официально действующий русскоязычный студенческий театр в стране, который был и остается деятельным и продуктивным средством популяризации русского языка, литературы и культуры. Разножанровый репертуар, включающий комедии, трагедии, драмы, водевили, мюзиклы и музыкальные спектакли, а также детские постановки, адресован людям различных возрастов и предпочтений. На базе театра РАУ все эти годы не только осуществлялись постановки, но и реализовались самые



Музыка «Красавица и чудовище»

разнохарактерные культурно-образовательные проекты: видеочтения, поэтические вечера, конкурсы декламации, музыкально-литературные композиции, в том числе виртуальные, посвященные юбилеям писателей и русским национальным праздникам, аниматорская и фестивальная деятельность (организация и участие) и т. д. Студенческий контингент Российско-Армянского университета позволяет отбирать в труппу самых ярких, талантливых, разносторонне одаренных актеров с блестящим владением русским языком, что дает уникальные возможности для возвращения былого статуса русского слова, распространения и культурной пропаганды на этой платформе. Играют в театре студенты самых разных специализаций: журналисты, филологи, режиссеры кино и телевидения, психологи, математики, биохимики, лингвисты и т. д.

Изначально этот театр мыслился как иллюстрация к курсу истории русской литературы, нетрадиционный метод преподавания. Первый спектакль был приурочен к 175-летию подписания Туркменчайского мирного договора и был поставлен по комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» в 2003 году. После этого один за другим последовали постановки литературной классики: «Маскарад» М. Ю. Лермонтова, «Ревизор» и «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» Н. В. Гоголя, водевили «Медведь», «Юбилей» и «Предложение» А. П. Чехова, «Мастер и Маргарита», «Полоумный Журден» и пьеса «Дон Кихот» М. А. Булгакова, пушкинские «Цыганы», «Пир во время чумы», «Домик в Коломне». А еще были «Жаворонок» Жана Ануя, «Сказка про Федота-стрельца» Л. А. Филатова, «А зори здесь тихие...» Б. Л. Васильева, «Обыкновенное чудо» Е. Л. Шварца, «Бред вдвоем» Э. Ионеско и многие другие.

В выборе репертуара, к счастью, автору этой статьи, художественному руководителю, всегда давалась творческая свобода, и это доверие со стороны ректора не только вдохновляло, но и налагало известную долю ответственности.

Родившийся в лоне кафедры русской и мировой литературы, театр всегда оставался с ней связан общими целями и являлся в первую очередь альтернативным методом преподавания литературы. Мало что, наверное, по эффективности может сравниться с таким способом освоения текста. Студенты не просто заучивают произведение наизусть — они должны понимать смысл каждого пунктуационного знака, чтобы его правильно интонировать, знать значение каждого слова, каждой детали, угадывать подтекст, живо представлять себе каждый образ, разбираться и сжиться с реалиями описанной исторической эпохи, осознавать, чем обусловлена эстетизация художественного материала, понимать, в чем заключается авторский замысел, как эта идея реализуется... Без этого скрупулезного изучения произведения невозможно найти зерно и выстроить действенный анализ роли, представить логическую цепочку сквозного действия на сцене, определить сверхзадачу спектакля. Внимание к слову, к подтексту, к детали, усвоение писательского инструментария, изобразительных и выразительных средств — это важнейшая основа для режиссерской и актерской работы, и об этом писал еще К. С. Станиславский. Поэтому, прежде чем приступить к репетициям на сцене, очень много времени отводилось читке и изучению пьесы. Было важно, чтобы актеры полюбили литературный материал, с которым им предстояло работать, прожить в течение нескольких месяцев, а потом и унести его с собой и внутри себя. Так университетский театр стал не только средством передачи углубленных знаний, но и своеобразной школой для воспитания чувств: пропустив через себя и передав со сцены эмоции и переживания, которые в силу возраста и недостаточного жизненного опыта молодые актеры не могли ощутить в собственной реальности, они с каждым воплощенным героем удивительно взрослеют, учатся пониманию, состраданию, формируют собственную систему ценностей, обретают внутреннее благородство, мудрость, а заодно и получают бесценные навыки самовыражения.

Помнится, на одной из встреч со зрителями Алексея Баталова как-то спросили, не мешает ли актеру Баталову профессор Баталов. Он ответил так: «Кто-то из старых мудрецов сказал, что, если вы



Спектакль «Московский транзит»

что-нибудь хотите научиться делать по-настоящему, попытайтесь научить этому других». Филолог по образованию, я училась режиссуре в процессе работы над спектаклями, шаг за шагом осваивая все новые приемы и секреты этой нелегкой профессии.

Более всего обязывала, конечно, постановка классического литературного произведения. Здесь филолог мешал режиссеру. Хотя все-таки не мешал — помогал не переходить границы, за которыми искусство превращается в вульгарную пошлость, оправдываемую расхожей фразой «я художник — я так вижу». Чем же, однако, определяются эти границы? Разве любая интерпретация не имеет права на существование? Задаваться этими вопросами в поисках режиссерского решения и при создании инсценировок приходилось довольно часто.

Литература и театр — два разных вида искусства, и у них разные эстетики. Чтобы избежать потерь, которые неминуемы при переводе с языка одного вида искусства на язык другого, необходимо учитывать общие законы художественного творчества, искать общеэстетические решения. Литература использует выразительные средства языка, в то время как театр — синтетичный зрелищный вид искусства, который оперирует своими специфическими средствами воздействия. Вопрос в том, сумеет ли режиссер их найти и правильно расставить акценты в постановке, не искажая замысла автора литературного произведения. В статье «За “нечистое” кино. (В защиту экранизаций)» французский кинокритик Андре Базен отмечал, что «хорошая экранизация должна суметь воспроизвести суть и буквы и духа первоисточника» [1: 137]. Это не в меньшей степени касается и спектакля.

И тут уместно сказать о двух важнейших аспектах, от которых напрямую зависит качество сценического воплощения литературной классики.

Первое — это осведомленность режиссера и его вкус. Эта профессия требует постоянной работы над собой и завидной эрудиции. Мало иметь хорошее воображение, владеть приемами и механизмами творческой передачи литературного слова на сцене. Режиссер должен быть в известной степени



Эжен Ионеско. «Бред вдвоем»



С. Злотников. «Пришел мужчина к женщине»

филологом, историком, культурологом, искусствоведом, психологом, в частности, если нацелился на классику, которая требует особенно трепетного, бережного и уважительного отношения. Как отмечает В. Мильдон в связи с экранизацией литературного произведения, что также справедливо и для его сценического воплощения, «условием любой экранизации, т. е. трансформации **литературного** (выделено мной. — С. М.) материала **средствами экранана**, должно быть (долженствование эстетическое, а не произвольное, как и понятием “исследование” предполагается художественная, а не научная акция, и потому исследования нельзя избежать, оно не зависит от намерений того, кто взялся экранизировать) **изучение** литературного текста» [6: 182].

Второе, что необходимо учитывать, — это специфику театрального искусства, которое предполагает в числе прочего визуальную составляющую. Поэтому «...всегда следует иметь в виду, что действие и слово в тексте и они же на сцене производят разные художественные впечатления» [6: 47]. К этой проблеме обращается, например, Г. Э. Лессинг в трактате «Лаокоон, или О границах живописи и поэзии», сравнивая эпизод из «Энеиды» Вергилия с изображающей его небезызвестной скульптурной группой мастеров I века до н. э. Агесандра, Афинодора и Полидора Родосских. У Вергилия несчастный троянский жрец, обвитый и сдавливаемый змеями, посланными Афиной, «воплъ ревуций бросает к светилам»¹, испытывая

¹ В переводе С. Ошерова — «воплъ, повергающий в дрожь, до звезд подъямлет несчастный» [2].



Музыкальный спектакль «12 оттенков Олимпа» в парке и амфитеатре университета

нечеловеческие страдания. Лессинг отмечает, что «по своей искажающей силе эта боль несовместима с красотой, и поэтому он (художник. — С. М.) должен был ослабить ее; крик он должен был превратить в стон не потому, что крик изобличал бы неблагородство, а потому, что он отвратительно искажает лицо. Стоит только представить себе мысленно Лаокоона с раскрытым для крика ртом, чтобы судить о сказанном; заставьте его только кричать, и вы сами все поймете: раньше это был образ, внушавший сострадание, ибо в нем боль сочеталась с красотой; теперь это неприятная, отталкивающая фигура, от которой захочешь отвернуться, ибо вид боли возбуждает неудовольствие, а красота не приходит на помощь и не превращает это неудовольствие в светлое чувство сострадания» [4].

В продолжение этой мысли представьте, например, что режиссер взялся за постановку «Леди Макбет Мценского уезда» Н. С. Лескова. После прочтения книги мы, как ни странно, сочувствуем и в определенной степени прощаем Екатерине Львовне все ее преступления, даже убийство малолетнего наследника. А что, если режиссер, переводя действие на сцену, покажет во всех подробностях эпизод, когда героиня душит мальчика подушкой? Сможем ли мы простить это зверское убийство? Вряд ли. А значит, режиссер упустит что-то очень важное, что было в произведении Лескова, — и жизненная драма героини обернется пошловатым детективом о падшей женщине и о банальном убийстве ради наследства.

Или, размышляя о Раскольнике из «Преступления и наказания», читатель даже зачастую забывает, что он совершил преднамеренное тройное убийство. Покажи зрителю сцену, где молодой человек размахивает топором над старушкой, какой бы она вредной ни была, и беременной женщиной, никакого сострадания он не вызовет, и великий психологический роман будет воспринят совсем иначе, чем этого бы хотел Ф. М. Достоевский. Ведь читатель, ведомый писателем, волен ограничивать свое воображение, чтобы не искажалась идея и не смещались акценты. А визуальное восприятие навязывается

режиссером и оставляет тяжелый осадок, от которого уже невозможно отделаться. Поэтому, оставаясь верным литературному материалу, тем более важно чувствовать и иметь в виду разницу выразительных средств этих двух разных видов искусства.

Как же представить ключевое для сюжета неприглядное событие и при этом не показать его так, чтобы у зрителя появилось чувство отвращения? Каждый режиссер решает этот вопрос по-своему, руководствуясь своим чутьем и эстетическим вкусом. Мне рассказывали об одной постановке «Леди Макбет Мценского уезда», где героиня уходила за кулисы с подушкой, а потом возвращалась, волоча ее по полу за собой, и вся ее фигура, выражение лица, изгиб обессиленной руки — все это не только говорило о том, что она сделала там с малолетним племянником, но и о ее тяжелом психологическом состоянии после убийства. П. П. Пазолини, например, в своей «Медее» использует успокаивающую монотонную колыбельную, полумрак, теплоту уютно тлеющих угольков, вечерние приготовления ко сну, когда заботливая мать купает своих сыновей, одевает их в белые ночные рубашки, качает на коленях, приговаривая: «Засыпай, любовь моя!» И только кадр с кинжалом и лицо неподражаемой Марии Каллас в роли Медеи открывают зрителю весь ужас произошедшего — и, как ни странно, тем не менее испытываешь сострадание к отчаявшейся героине.

Конечно, я утрирую, пытаюсь нагляднее проиллюстрировать свою мысль шокирующими каждого нормального человека примерами убийств детей. В других литературных источниках этого сюжета может и не быть, но на каждом этапе режиссер сталкивается с необходимостью находить максимально правильные решения для передачи образа и идеи произведения в целом. При этом он обладает известной долей свободы в интерпретации, иначе литературный материал был бы исчерпываемым и все спектакли по той или иной пьесе походили бы друг на друга. И дело не в том, что нельзя осовременить пьесу, сделать оригинальную инсценировку, поставить Гамлета на ходули или представить мертвые



Спектакль «Любовь сильнее смерти» по произведениям И. Тургенева



А. Гладков. «Давным-давно»

души в виде кукол-неваляшек. Однако единственными критериями отбора и точкой отсчета для режиссера могут выступать лишь художественная правда и сверхзадача, отмеченная верностью литературному источнику и авторскому замыслу.

Как-то раз, уже после нашей премьеры «Горя от ума» А. С. Грибоедова, мы сходили на спектакль, который получил исходное название пьесы — «Горе уму». Во время лекций по истории русской литературы я часто спрашиваю студентов: почему автор все-таки поменял это название в окончательной редакции? Разница семантически очень тонкая, еле уловимая, но ведь отчего-то она оказалась существенной для Грибоедова. «Горе уму» делало драму Чацкого внутренней, звучало приговором, в то время как «Горе от ума» переводит акценты на противостояние умного человека внешним силам, от невежества которых он страдает. Если ты умен, будь готов терпеть горе в глупом консервативном обществе, которое не в состоянии тебя ни понять, ни оценить. В случае с «Горе уму» драматург будто угрожает и становится на сторону фамусовского лагеря, в то время как в «Горе от ума» слышится горькое разочарование нравами высшего света и сочувствие герою.

Но эти размышления о названии пришли позже, когда после просмотра стало ясно, что режиссер именно так и поступил — подписал приговор

Чацкому. В финале он произносил свой монолог «Карету мне, карету!», и, когда уходил со сцены, раздавался выстрел: надо полагать, в этой режиссерской версии Чацкий кончал с собой. Но ведь это искажает основную грибоедовскую идею: да, пока не время Чацкого и ему подобных прогрессивных молодых людей, но за ними, «читающими книги в деревне» и набирающимися необходимых для глобальных перемен знаний и сил, — за ними будущее! А тут выходило совсем наоборот. И таких деталей было множество. Ну, предположим, Чацкий в джинсах — это показатель его прогрессивности, но что означало решение одеть отрицательного персонажа Скалозуба в костюм нашего национального героя — армянского фидая? И дворянин (!) Фамусов подобострастно мыл ему ноги в тазике. Софья появлялась из спальни в сопровождении Молчалина в прозрачном пеньюаре, из-под которого виднелось обнаженное тело актрисы. «Ай да Грибоедов! — не удержался темпераментный молодой человек в переднем ряду. — Знал бы, читал бы его в школе». Не читал, и таким его узнает благодаря спектаклю. И тогда и мне, и моим актерам, пришедшим посмотреть на своих персонажей в исполнении профессиональной труппы, стало очевидно, что именно в студенческой среде вопрос верности литературному источнику наиболее актуален. Иначе — горе уму. Как пишет в уже процитированной книге Мильдон, «в первую очередь следует говорить об эстетическом качестве экранизации. Если оно не высоко, оно принесет только вред, ибо <...> у не читавших текста останется абсолютно искаженное представление об оригинале, а если экранизация неудачна, это впечатление будет перенесено и на оригинал. К тому же эстетически невзыскательная вещь никогда не может иметь культурного/просветительского значения» [6: 48]. Думается, все сказанное не в меньшей степени справедливо и для сцены.

Всякий раз я требовала от актеров, чтобы они знали о своем герое больше, чем это описано в произведении. Исполнители ролей чиновников



Н. Гоголь. «Ревизор»

из «Ревизора», например, изучали табель о рангах и должны были четко представлять, какие у их персонажей в связи с чинами взаимоотношения, что такое богоугодные заведения, каков интерьер уездного суда и т. д. Помню, как штудировала книжку Э. Л. Войтоловской с комментариями к комедии и разъясняла потом ребятам все детали. Мы вместе смотрели и эту постановку в другом театре, и кто-то из них возмутился тем, как себя вольготно чувствует при остальных Лука Лукич: «Это же невозможно! Хлопов всего лишь титулярный советник! Он даже не решается сказать, какие ему нравятся женщины — брюнетки или блондинки, а тут с судьей и Земляничкой меряется, которые выше его по чину, да еще и побеждает в споре!» Тогда я подумала, что все не зря.

Наши периоды читок бывают достаточно продолжительными и кропотливыми. Так было, когда мы, например, взялись за «Маскарад» М. Ю. Лермонтова. Долго проводили параллели между этой драмой и «Отелло» У. Шекспира, обсуждали, чем похожи и отличаются главные герои, их мотивы и характеры. Чтобы наш актер смог сыграть Арбенина, он должен был понять, что представляет собой романтический герой, каков его внутренний мир, какие его обуревают страсти, что значит для него разочарование в идеале. Мы сравнивали Арбенина с пушкинским Алеко из «Цыган» с одной стороны и с лермонтовским Печориным — с другой. Так актер постепенно находил зерно образа. Поиски форм выражения, соответствующего жеста, интонации, манеры поведения складывались вкуче в тщательную проработку персонажа. Однажды мы с нашим Арбениным даже пошли в зоопарк — заглянуть в глаза запертому в клетке льву, понаблюдать, как тот мечется из угла в угол, представить, что бы могло произойти, если бы этот зверь вырвался на свободу и стал мстить. Эти метания, этот хищный взгляд наш актер передал потом в эпизоде, где он приходит к спящему Звездичу.

Арбенин с кинжалом заходил за занавес, где располагались покои князя, а потом, возвращаясь, играл уже другого «льва» — униженного, запертого в клетке, струсившего хищника, который больше не способен на хладнокровное убийство.

Молодой человек на протяжении полутора часов переиграл целую гамму чувств и состояний: от любви и нежности до дикой ревности, жестокости и сумасшествия. После спектакля нас спрашивали, как удавалось так быстро его гримировать, что он выходил со сцены весь красный, а через мгновение возвращался бледный, даже будто поседевший, как лунь. Но никакого грима не было — только живые эмоции.

Мы старались добиться того эффекта, о котором говорил Вс. Мейерхольд в беседах о подготовке к постановке «Маскарада» — получить на выходе «сочетание лоска с демонизмом» [5: 297]. Называя лермонтовский театр «сплетением двух театров — грибоедовского и шекспировского», знаменитый



А. Пушкин. «Домик в Коломне». Международный Пушкинский фестиваль искусств «С веком наравне»

режиссер отмечал, что в отличие от грибоедовских традиций с шекспировскими «Лермонтов справляется блестяще, и драма ревности на первом месте» [там же]. У нас, как и у Мейерхольда, Арбенин не был героем-резонером, а выступал как герой-любовник, что как нельзя лучше соответствовало возрасту и характеру исполнителя главной роли. А высший свет, сделавший Арбенина жестоким ревнивцем и обезумевшим преступником, был фоном, состоящим из марева обезличенных масок, среди которых особенно выделялся Неизвестный — «наемный убийца», по определению Мейерхольда, посланный светом, чтобы «отомстить Арбенину за «то адское презрение ко всему, которым» он «гордился всюду» [там же: 299].

К опыту прославленного автора биомеханики я обращалась не единожды, особенно в начале своих творческих исканий.

В 2005 году во вновь открывшемся замечательном университетском Доме культуры было решено поставить «Ревизора» Н. В. Гоголя. Готовились к спектаклю основательно. Перечитали все, что только возможно, подняв все материалы и по самой комедии, и по описанной эпохе, и по наиболее значительным постановкам. У Мейерхольда мы решились позаимствовать идею омолодить Осипа и использовать в эпизоде с его монологом несуществующего в пьесе персонажа — поломойку, трактирную служанку. Сказался авторитет мастера театрального гротеска, развязавшего мне руки и подсказавшего счастливое решение. В противном случае я бы изуродовала гримом и насилием над возрастом нашего филолога-второкурсника, который создал в итоге просто незабываемый образ молодого, очень органичного и в своем ворчании, и в своем жизнелюбии Осипа. Его монолог, которого традиционно избегают чуть ли не все режиссеры, когда-либо ставившие



Спектакль «Любовь сильнее смерти» на сцене БДТ

«Ревизора», не просто не выглядел занудливой, тянущейся необходимостью передать предысторию и добавить штрихи к образу Хлестакова — он стал ярким, излюбленным эпизодом спектакля, не в последнюю очередь благодаря девушке, сыгравшей поломойку и так живо реагирующей простодушным грубоватым хохотом на слова Осипа, что назвать ее лишним персонажем ни у кого бы язык не повернулся. Она усердно натирала паркет нашей сцены, била той же тряпкой пристающего к ней Осипа, тот валялся на пол с дряхлой лежанки, которая с грохотом падала, выдавая всю драму бедственного положения обезденежившего Хлестакова. Потом появлялся сам псевдоревизор, протягивал Осипу в виде большого одолжения черствый бублик, которым тот не в силах прокусить забивал шурупы, выскочившие из разломанной лежанки. Когда же Хлестаков узнавал о приезде городничего, он в панике пытался спрятаться под столом, за стулом, под лежанкой, а потом заваливался на нее и притворялся покойником: Сквозник-Дмухановский в ужасе подходил к нему, падал на колени, прикладывал ухо к груди — Хлестаков вскакивал, сваливаясь вместе с постелью, лежанка переворачивалась на него, Осип не знал, как спасти ситуацию, Добчинский был готов упасть в обморок, а городничий протирал пот со лба, не зная, с чего начать разговор... Сам Гоголь в «Предупреждении для тех, которые пожелали бы сыграть как следует "Ревизора"» писал: «Чем меньше будет думать актер о том, чтобы смешить и быть смешным, тем более обнаружится смешное взятой им роли» [3]. Так и случилось. Чиновники уездного городка были невероятно забавными, потому что не столько играли, сколько включили в заданные обстоятельства какие-то черты своих реальных характеров.

Большого опыта мы набирались в процессе участия в различных фестивалях, сначала в местных, потом и международных. Несколько лет подряд мы побеждали в Московском пушкинском фестивале искусств «С веком наравне», выиграли в специальной номинации в XXII Международном студенческом фестивале «Театральная весна УПИ-2012 в Уральском Федеральном», который проходил

в Екатеринбурге, а самым запоминающимся был, пожалуй, Международный театральный студенческий фестиваль «TurgenevFEST» в Санкт-Петербурге в 2018 году, когда мы на сцене прославленного Большого драматического театра имени Г. А. Товстоногова представили спектакль «Любовь сильнее смерти» [7]. Театр Studiobühne Мюнхенского университета Людвиг Максимилиана, с которым мы были отобраны жюри и удостоились чести отыграть постановки в рамках грандиозного события в мире культуры — VII Международного культурного форума — показал интерпретацию тургеневских «Отцов и детей», где мужчины и женщины поменялись местами. Вместо гиганта Евгения Базарова была Наташа Базарова, которую играла бритоголовая актриса, Анна Сергеевна превратилась в овдовевшего и тоскующего по доброй жене Алексея Одинцова, а Павел Петрович Кирсанов — в «человека-дегенерата» (так повествовали титры, которыми сопровождался спектакль) тетю Ольгу. Что ж, тургеневской барышней Базарова не была, во многом восприятию мешало незнание немецкого, во многом — знание русской литературы и культуры, но это было, по крайней мере, новаторское прочтение классики, хотя и спорное.

Что касается нашего спектакля, то в его основу легла последняя повесть И. С. Тургенева «Клара Миллич», а также удивительно созвучная ей лебединая песня Ивана Сергеевича — его цикл «Стихотворения в прозе». Выбор литературного материала был неслучайным. Конечно, можно было пойти по пути наименьшего сопротивления и выбрать какое-либо драматическое произведение. Однако так мы больше рисковали совпасть с кем-то из участников фестиваля, а кроме того, замеченное буквально совпадение фразы «любовь сильнее смерти» в повести и в стихотворении «Воробей» было воспринято как знак, поданный самим писателем. Этот философский тезис был выбран в качестве названия спектакля и звучал как итог прожитых лет, жизненная мудрость, выведенная Тургеневым в результате размышлений о смысле бытия, о смерти и о том, что будет после нее. Чтобы превратить прозаическое произведение в пьесу, передать конфликт и взаимопроникновение жизни и сна, грез и реальности, отчуждения и вовлеченности, пришлось прибегнуть к контрасту мистического метерлинковского символизма и брехтовской эпической повествовательности.

Преимуществом нашей постановки был именно «дух первоисточника», который, как мне кажется, нам удалось воспроизвести. Мистическое содержание повести позволяло при этом экспериментировать с различными приемами и режиссерскими решениями мизансцен. Открывался спектакль стихотворением в прозе «Конец света» — это был сон, который рассказывал зрителям герой повести Аратов. Статисты, одетые в черное, выполняли в спектакле сразу несколько задач. В этом эпизоде

они работали с большой серебристо-серой тканью, с помощью которой иллюстрировали сон Аратова. Она то взмывала вверх, то падала вниз, то накатывала волной, то вздымалась отвесной скалой, натянутая на головы и лица актеров, производила невероятно сильное впечатление выпукло-осязаемого мучительного кошмара. Вот по настоянию друга Аратов едет на прием к княгине: статисты переворачивали стол вверх тормашками, ставили на него и у передних ножек два стула — и стол превращался в пролетку. Пока на нее усаживались Аратов и извозчик, массовка в три голоса запевала акапелльно «Ямщик, не гони лошадей». Приглушенное сине-желтое освещение, дым и завывание ветра дорисовывали атмосферу холодного унылого вечера. Затем извозчик рассказывал барину-седоку о своем горе — умершей жене Маше (по одноименному стихотворению в прозе). В другой сцене статисты, добавляя к своему образу мелкие детали (шляпки, косынки, украшения), преображались в гостей на приеме в частном доме на Остоженке, один из актеров играл на скрипке «Грозу» из «Времен года» Вивальди, а потом появлялась Клара Милич — пела и читала письмо Татьяны.

Слова автора мы передавали при помощи рассказчиков, которыми попеременно становились то статисты, то тетушка, то главные герои. Таким образом время от времени разрушалась четвертая стена, а зрители становились собеседниками и участниками театрального действия. Так, массовка привлекала их для создания звуковой иллюзии дождя: актеры прищелкивали пальцами, хлопали в ладошки, приглашая публику присоединиться, — в результате нарастал шум ливня и грохот грозы. Потом они разыгрывали партию в шахматы, где сами же были фигурами и рисовали мелом шахматное поле на черном полу, читали стихотворения в прозе («Чья вина?», «Порог» и др.), газету с извещением о смерти «Клары»; стол превращался в импровизированную Голгофу для измученного Аратова, потом в доску, на которой герой писал и переправлял статью о блистательной певице, потом в кровать — и он засыпал, и через прозрачный тюль ему виделся призрак



Аратов читает стихотворение в прозе Тургенева «Лазурное царство»



Эпизод с оживающими картинами из спектакля «И имя ей — Женщина»

Милич. Тюль опускался на голову героини, и Якову представало видение желанной и недоступной невесты. Аратову снился страшный сон, в котором статисты, изображающие лошадей и демонически пугающего управляющего, пророчили ему скорую смерть. Яркая актерская игра, сдобренная психологической достоверностью переживания и южным темпераментом натуры, эффектный финал с исполнением стихотворения Тургенева «Лазурное царство» на фоне большой атласной белой ткани благодаря освещению переливающейся всеми цветами радуги, в проеме которой стояли Аратов и Клара Милич, похожие на прекрасную статую, сопровождение классической музыки довершили дело — спектакль не оставил искушенного петербургского зрителя равнодушным и позволил взглянуть по-новому на гениальное наследие великого русского писателя.

Специфика студенческого театра заключается в том, что нужно за сравнительно короткие сроки добиться актерского роста от ребят, которые учатся на нетеатральных факультетах, а значит, не имеют необходимых теоретических знаний и профессиональных навыков. Искусство представления, которое требует долгих тренировок и оттачивания техники, зачастую для нас — непозволительная роскошь, поскольку слишком затратно по времени. Чтобы добиться органичной игры и правдоподобия, целесообразнее и продуктивнее опираться на искусство переживания и систему Станиславского, которая учит актеров представлять себя в заданных обстоятельствах. Приходится пробираться ребятам в голову, играть на струнах души, находить в их небогатом жизненном опыте и пережитых эмоциях все, что может способствовать достоверному воплощению персонажа на сцене. Это довольно болезненный процесс для них и очень ответственный для меня, ведь они мне доверяют, их нельзя подвести и надо быть чутким педагогом и тонким психологом, чтобы не ранить, не навредить, а только напомнить о том, что они испытывали нечто подобное, а значит, могут воспроизвести на сцене. Порой им трудно пойти на такую искренность с публикой. Но в какой-то

момент ребята вдруг осознают, что маска персонажа удивительным образом дает им возможность скинуть собственную и в этом самовыражении чувствовать себя выслушанными и защищенными — ролью, огнями рампы, четвертой стеной.

Однажды, когда мы работали над спектаклем «И имя ей — Женщина», где героини читали отрывки из «Флорентийских ночей», нашим актрисам никак не удавалось передать силу и глубину цветаевского текста. Зрелое женское чувство и переживания казались недоступными их пониманию и с характерным юношеским максимализмом и романтизмом они то переигрывали, то недоигрывали, не в силах подчинить себе голос, ритм и интонацию. Вместо гармоничного многоголосия собирательного образа Женщины получалась какая-то экзальтированная какофония вздорной барышни. Это был момент, когда потребовалась предельная искренность от меня. Я выключила свет и начала говорить. Сначала своими словами и о себе — под настраивающую фоновую музыку. Когда поняла, что девочки слышали и поняли мою исповедь, подвела их к тексту цветаевских писем — они подхватили, продолжили: в темноте были слышны только их голоса, в которых появилась такая

художественная мощь, органика неравнодушной дрожи и внутреннего стержня, такое примирение с данностью и жизненная правда, на которые я и рассчитывать не могла. Когда включили свет, передо мной сидели уже совсем другие люди — пусть с неподдельными слезами на глазах, но повзрослевшие, облагороженные, озаренные сопричастностью и откровением вновь постигнутого чувства.

В студенческом театре все по любви, эта атмосфера — единственное, что приводит и удерживает в театре молодежь, которая в условиях сложной, быстрой, казалось бы, бездуховной и безыдейной нашей современности шумным пабам и дискотекам, компьютерным играм и прочим развлечениям почему-то предпочитает каждодневные выматывающие репетиции до 10–11 ночи, находит в себе потребность внимательно вчитываться в литературный текст и силы выставлять свой внутренний мир и переживания на суд знакомого или незнакомого зрителя (это еще вопрос, кому труднее открыться: чужому человеку или сидящим в зале однокурсникам). И конечно, на эту подлинность чувств и пронзительную искренность живо реагирует публика, которую не обманешь и которая получает со сцены энергию «настоящества» — самое дорогое, что есть в наших ребятах. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Базен А. Что такое кино? [Текст]: Сборник статей: Пер. с фр. / Вступ. ст. И. Вайсфельда. М.: Искусство, 1972. 383 с.
2. Вергилий. Энеида [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rustih.ru/vergiliij-eneida/> (Дата обращения: 02.09.2022 г.).
3. Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений: в 14 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1952. Т. 4. Ревизор. Позднейшие приложения [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rvb.ru/gogol/01text/vol_04/02_annex/0089.htm (Дата обращения: 02.09.2022 г.).
4. Лессинг Г. Э. Лаокоон, или О границах живописи и поэзии / Общая ред., вступ. ст. и примеч. Г. М. Фридлендера. М.: Гослитиздат Ленингр. отд-ние, 1957. 519 с.
5. Мейерхольд В. Э. Статьи. Письма. Речи. Беседы / Сост., ред. текстов и коммент. А. В. Февральского; Общ. ред. и вступ. ст. Б. И. Ростоцкого. М.: Искусство, 1968. Т. 2. Ч. 1: 1891–1917. 350 с.
6. Мильдон В. И. Другой Лаокоон, или О границах кино и литературы. Эстетика экранизации. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2007. — 221, (2) с. Российско-Армянский университет Ереван, Армения // Постановка по мотивам полной мистики и страсти повести «После смерти» («Клара Милич») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=nPrmBLrN-vY&list=PLHGJat7WZzwFa5cOc2pNUMEf8KAJUg8mU&index=3> (Дата обращения: 02.09.2022 г.).

S. S. Margaryan

Doctor of philology

Russian-Armenian University, department of Russian and world literature and culture

Yerevan, Armenia

sona.margaryan@rau.am

LITERATURE AND THEATER: EXPERIENCE OF DIRECTING IN STUDENT THEATER

Keywords: Russian-Armenian University, theatre “BEM”, student theatre, literature and theatre, dramatization of classical literature.

Theater of the Russian-Armenian University “BEM” — the owner of the Gold Medal of the Union of Theater Workers of Armenia, the only officially operating Russian-language student theater in the country. For almost 2 decades, the repertoire, among other things, included many works of Russian literary classics, productions of which required scrupulous study and careful stage implementation in order to avoid aesthetic losses that are inevitable when translating from the language of one type of art into the language of another. Literature and theater have different specific means of expression and influence, and the director in the process of staging must be able to correctly read the text, place accents and find solutions that would not distort the intention of the author of a literary work. The problem of interpretation becomes especially relevant for student theater, which not least serves educational purposes and acts as an alternative method of teaching literature.

ОНОМАСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В СВЕТЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ



Н. А. Диланян
ст. преподаватель
Российско-Армянского
(Славянского) университета
Ереван, Армения
nune.dilanyan@rau.am

Ключевые слова:
ономастический контекст,
литературные прозвища,
стратегии перевода, языковая
игра, импровизация

В статье рассматривается функция прозвищ в постмодернистской литературе, и на основе анализа ономастических контекстов обсуждаются возможные стратегии перевода. В результате анализа прозвищ персонажей «Песни льда и пламени» Дж. Р. Р. Мартина делается вывод, что они зачастую представляют собой маски, которые имеют «лицевую» и «изнаночную» стороны. Это в значительной степени осложняет работу переводчика, требует тщательного анализа аллюзий и коннотаций, однако в то же время дает больший простор для импровизации в процессе, называемом «языковой игрой».

■ Введение

Бросив вызов основным принципам структурализма (объективность, имманентность, целостность), узрев «неполадки» в том, что ранее считалось бесспорным и не подлежащим обсуждению, взбунтовавшись против жесткости и довлеющей власти центра и (структурной) упорядоченности мира, отвергнув стандарты и универсальные истины (меганарративы), диктующие человеку, как следует понимать мир, постструктурализм/постмодернизм в лице своих ярких представителей (Ж. Деррида, Ю. Кристева, Р. Барт, Ж. Делёз и др.) разрушил господствовавшие до него онтологические, эпистемологические и методологические представления; противопоставил принципу однозначности принцип множественности; «демонополизировал» голос автора, даже заявив о его «смерти» и расставив точки над понятиями *Произведение* и *Текст* [1: 413–423]; представил *Текст* как постоянно разветвляющуюся и неисчерпаемую (по принципу ризомы или сети) смысловую множественность, в которой «центр либо отступает в бесконечную ретроспективу прошлого, либо ускользает в столь же бесконечную перспективу будущего, но в любом случае не является человеку, а являет множество следов своего отсутствия» [2: 14]; показал принцип расширения и углубления *Текста*, назвав его интертекстуальностью и особо подчеркнув, что интертекст «не наличествует, а вырабатывается по отношению к другой структуре» [3: 428].

В современном мире атомизация личности и ее непосредственный выход в мировое информационное пространство-Текст, где каждый из узлов сети являет свою истину, выдвинуло на первый

план «человека играющего» (Й. Хёйзинга), человека, пользующегося «языковой игрой» (Л. Витгенштейн), чтобы вплестись в Текст-мир, Текст-культуру.

Все изложенные выше постмодернистские положения нашли отражение в рассматриваемом в представленной статье Тексте — серии фэнтези-романов Джорджа Р. Р. Мартина «Песнь льда и пламени»¹.

Джордж Р. Р. Мартин ломает бинарную оппозицию «положительный — отрицательный персонаж». Уже в первых книгах он убивает Неда Старка и его сына, весьма неоднозначно представляет традиционных «злодеев» — Тириона и Джейме Ланнистеров, позволяет повествованию представлять разные позиции, дистанцируясь от своих персонажей, не становясь на чью-либо сторону, отказываясь от собственного метанарратива и эксплицируя многоголосие (каждая глава названа именем одного из персонажей). Он максимально вовлекает аудиторию, позволяя ей делать собственные выводы: к примеру, не принуждает читателя признавать моральное превосходство Старков или отрицательно относиться к хитрости Тириона.

Будучи открытой антиформой, «Песнь льда и пламени» намеренно разоблачает бытующие представления об истине, знаниях, власти, заставляя аудиторию деконструировать (Ж. Деррида) глубоко укоренившиеся убеждения. Один из наиболее впечатляющих фрагментов текста вовлекает читателя в рассуждения Вариса о власти, которое завершается фразой: «Власть помещается там, где человек *верит*, что она помещается. Ни больше, ни меньше» [4: 118].

Хотя «Песнь льда и пламени», будучи образцом постмодернистского текста, дает широкий простор для исследований, в представленной статье (в силу ее ограниченного объема) предложен сопоставительный (английский — русский — армянский) анализ всего одного пласта — литературных прозвищ.

■ Обсуждение исследованного материала

Несмотря на то, что исследователи считают фэнтезийную литературу весьма плодотворным полем как для использования собственных имен, так и для ономастического анализа [5: 137], представляется, что этот аспект недостаточно исследован ни на междисциплинарном уровне, ни тем более с позиции переводческой практики.

В представленной статье именно последняя позиция является объектом внимания. В частности, предпринята попытка ответить на следующие вопросы:

1. Распространяется ли свобода литературы постмодерна на процесс перевода?
2. Кем является переводчик постмодернистского произведения — наблюдателем, постоянно выходящим на уровень рефлексии, или игроком, поглощенным азартом соревнования в «языковой игре»?

В современном мире атомизация личности и ее непосредственный выход в мировое информационное пространство-Текст, где каждый из узлов сети являет свою истину, выдвинуло на первый план «человека играющего», человека, пользующегося «языковой игрой», чтобы вплестись в Текст-мир, Текст-культуру.

Прежде чем перейти к ответам на эти вопросы, необходимо определиться с тем, как распорядился этой свободой Джордж Р. Р. Мартин, давая имена своим персонажам.

Роль литературных собственных имен общеизвестна: они могут служить как маркеры характеристики персонажей, особенностей их внешнего облика, могут свидетельствовать об их общественном статусе и т. д. Такие имена уже сами по себе заключают загадку, интригу и настраивают читателя на режим ожидания. В жанре фэнтези к числу факторов, способствующих установлению доверительных отношений с читателем, можно отнести и именование, и в этом смысле свободу авторов можно было бы считать неограниченной, если бы не их стремление выбирать такие фонологические, морфологические и орфографические модели, которые бы максимально соответствовали культуре вымышленного мира. Вместе с тем представители мира невымышленного — читатели — должны быть способны распознавать такие имена, причем как в случае, когда они соответствуют принятым в данном языке языковым конвенциям, так и в случае их подчеркнутого нарушения. Здесь, видимо, уместно говорить о равновесии между странностью, необычностью и узнаваемостью, вычислимостью имени. О том, что автору «Песни...» этот прием в полной мере удался, что вымышленный мир не только не «отпустил» читателей, но и был перенесен ими в реальную жизнь, свидетельствует тот факт, что после выхода книг и сериала, созданного по книгам, имена героев стали чрезвычайно популярными. К примеру, немало американцев дали своим дочерям имена Кхалиси и Серсея.

Обратимся к тому, каким образом Дж. Р. Р. Мартину удалось обеспечить это равновесие.

В серии «Песнь льда и пламени» насчитывается приблизительно 2500 антропонимов, из коих 648

¹ Представленные ниже примеры приведены из второй книги серии фэнтези-романов Джорджа Р. Р. Мартина — «A Clash of Kings» (в русском переводе — «Битва королей», в армянском переводе — «Արքայնորի թագավոր»).

представляют собой прозвища, причем иногда один и тот же персонаж имеет несколько прозвищ (*Арья Старк, Тирион Ланнистер* и др.).

Имена собственные можно выстроить в следующие ономастические цепочки: а) имена невымышленные — принятые в реальном мире (*Robert, Alfred, Amanda, Axel, Barbara, Benjamin* и пр.); б) имена полувымышленные — измененные «до узнаваемости» (*Jon, Robett, Steffon, Alester* и пр.); и в) имена вымышленные, которые делятся на три группы — немотивированные имена, имена «говорящие» (*Seaworth, Butterwell, Blackwood, Oakheart, Yronwood*) и прозвища (*Hot Pie, Greenhands, Littlefinger* и др.). Часть выбранных автором имен отсылает к средневековью — именам британских королей, стало быть, к старым нормам орфографии, однако с ними соседствуют и вполне современные имена. Наряду с этим даже кажущиеся немотивированными имена, которые представляют собой несколько видоизмененные формы конвенциональных антропонимов, в сокращенном виде полностью совпадают с общепринятыми (ср. *Benjamin* — *Ben* и *Benjen* — *Ben*). Все это наводит на мысль, что Дж. Р. Р. Мартин стирает границы между реальным и вымышленным мирами. Как и Борхес, он играет со смыслами на границе между реальностью и вымыслом. Как и Борхес, он понимает и то и другое как Текст.

Не имеет смысла останавливаться на первой и второй цепочке, а также на первой группе третьей цепочки, поскольку здесь действуют обычные правила переноса собственных имен из одной культуры в другую. В частности, вызывающее наибольшее разногласия «*ae*», по утверждению самого автора (см. его интервью и ответы на вопросы читателей-фанатов), необходимо воспроизводить как «*эй*»: *Дэйнерис, Эймон, Бэйлор, Рэйгар* и пр. Что касается собственных имен, «подогнанных» под общепринятые, то здесь следует полагаться на читателя перевода: если он знает такие имена, как, скажем, *Роберт* и *Бенджамин*, то поймет, каким образом в тексте появились *Робетт* и *Бенджен*. Здесь можно добавить только следующее: наличие в армянской фонетической системе некоторых звуков, отсутствующих в русском языке (k'; h; j; p'), создает более благоприятные условия для транскрипции этих групп антропонимов и топонимов (ср. *Highgarden* — *Хайгарден* — Հայգարդեն (Հ=H)).

Пространство мартиновского дискурса насыщено аллитерациями и ассонансами (*Ben Buttercakes, Bael the Bard, Blue Bard, Rymund the Rhymer, Ben Blackthumb, Symon Silver Tongue* и др.), и если при переводе/переносе обычных и вымышленных собственных имен не возникает трудностей, то работа над «говорящими» именами и прозвищами требует от переводчика определенных усилий и изобретательности. Правда, иногда случаются приятные совпадения, такие как Баэль

Бард, Раймунд-Рифмач и Саймон Серебряный Язык, однако они скорее являются исключениями из правил. В армянском переводе пришлось пойти на некоторый компромисс: для сохранения аллитерации, которая оказалась более существенным элементом, вместо слова «бард» было выбрано слово *րիփիփից*¹ (*банасац* — досл.: сказитель), но от серебряного языка Саймона отказаться не удалось, поскольку вся языковая игра была выстроена именно на этой характеристике персонажа.

При выборе стратегии перевода прозвищ необходимо учесть цепочку связанных с ними ономастических контекстов, и именно этот аспект станет предметом дальнейшего обсуждения. Если рассматривать ономастический контекст как текстообразующую ситуацию, которая способствует идентификации семантического потенциала поэтонима, и проследить, какими смыслами обременен конкретный *оним* на уровне микроконтекста (непосредственного окружения), макроконтекста (всего произведения) и мегаконтекста (дискурса), то можно разгадать правила языковой игры, в которую играет Дж. Р. Р. Мартин со своим читателем.

Мартиновские прозвища никак нельзя назвать однозначными. Они могут сигнализировать одновременно неприязнь и уважение, страх и насмешку, могут быть ироничными, ласковыми и язвительными. Есть в произведении несколько прозвищ, носители которых являются «сквозными» персонажами, и эта протяженность в пространстве текста позволяет читателю, пребывающему, как уже было сказано выше, в режиме ожидания и переосмысливающего с одного чувства, с одного восприятия на другое, откорректировать свое отношение к данному герою. Ниже будут представлены результаты сравнительного предпереводческого анализа двух прозвищ (*Imp* и *Littlefinger*), выбор которых был обусловлен тем, что в первом случае русский и армянский переводы совпадают, а во втором случае не совпадают. Кроме того, если первое прозвище представляет собой известное и бытующее в фольклоре многих народов существо, то второе является авторским вымыслом.

1. Тирион Ланнистер (Tyriion Lannister) по прозвищу Бес (Imp)

В английском языке слово *imp* имеет следующие значения: маленький злой дух; в сказках и фольклоре — маленькое создание, которое часто доставляет неприятности (бесенок, дьяволенок, чертенок); иногда так называют прислужников дьявола, однако чаще эти существа не несут серьезной угрозы. Одним словом, это не сатана, не дьявол, не исчадие ада, а скорее мелкий пакостник. Причем мелкий

¹ Здесь и далее армянские примеры приведены из перевода автора данной статьи. В настоящее время книга находится в печати.

как в прямом, так и в переносном смысле. Это то ассоциативно-образное поле, которое актуализируется в сознании читателя на этапе предчтения.

Посмотрим, какие смыслы приращиваются к рассматриваемому прозвищу на уровне контекстов. Во второй книге «Песни...» было выявлено 40 ономастических контекстов, содержащих прозвище *Imp*.

Первый ономастический контекст (далее — ОК) подчеркивает внешность Тириона: нелепый, уродливый, безобразный карлик, которого *прозвали* Бесом (характеристика окружения). Ассоциации — злобный, карикатурный и в то же время наводящий ужас, по всей вероятности, закомплексованный. Далее следует приращение смыслов.

ОК 2 позволяет судить о Тирионе, исходя из его поведения: с уважением относящийся к институту власти, ироничный, умеющий проявлять сочувствие. Примечательно, что Мартин с удивительной последовательностью чередует контексты, позволяющие судить о Тирионе то с позиции окружающих, то на основе его поведения. (Еще одна игра с читателем.)

ОК 3 снова дан глазами окружения: Тирион в первую и последнюю очередь Бес — злой и бездушный.

ОК 4 и 5 представляют гибридный контекст: отношение окружения (презрение, омерзение) и поведенческая характеристика — уважение к институту семьи и в то же время отстранение от семейных традиций.

ОК 6 снова отсылает к отношению окружения: презрение к нелепому карлику, смешанное с ненавистью, вызванной страхом, обусловленным статусом семьи.

ОК 7. Здесь слово *Imp* соседствует со словом *dwarf* (карлик), однако, если в первой части контекста акцентируется безобразная и нелепая внешность Тириона, то вторая часть содержит намек на его скрытые таланты — первая оценка личных качеств Тириона. (И снова читатель восклицает: что за игру затеял автор?!)

ОК 8. Первое (хотя и пассивное) проявление солидарности с Тирионом.

ОК 9 и 10. Отношение окружения: неохотное признание умственных способностей Тириона. (Реакция читателя: никакой он не нелепый.)

ОК 11 и 12 позволяют судить о Тирионе, исходя из его поведения: Тирион самоутверждается.

ОК 13. Попытка Тириона самоутвердиться вступает в конфликт со стереотипным отношением к нему: карлик, «полумуж», нелепое существо, получившее доступ к власти благодаря статусу семьи. (Реакция читателя: а объективно ли окружение?)

ОК 14–22 снова позволяют читателю судить о Тирионе по его поведению (чувство чести, сочувствие слабым, почитание рыцарского кодекса, ненависть к тупости и жестокости, чуткость, заботливость,

проницательность). Примечательно, что здесь читатель доходит до середины книги (С. 307–308), и именно в этих ОК наблюдается максимальная частотность прозвища. Это своего рода граница, переворачивающая восприятие читателя и меняющая его внутренние установки. Действительно, начиная с этого фрагмента по-иному воспринимается и отношение к Тириону его окружения.

ОК 23–25. Тирион в глазах окружения: восприятие Беса как исчадия ада начинает меняться.

ОК 26–31. Окружение все чаще упоминает Беса как хитроумного стратега.

ОК 32. Тирион в глазах окружения: презрения, насмешливого отношения уже нет, хотя осталось нежелание признавать его силу и могущество.

ОК 33. Впервые при характеристике Тириона появляется слово «невиновный».

ОК 34. И снова Тирион появляется верхом на коне (как в самом первом контексте), но здесь нет речи ни о его уродстве, ни о его нелепости.

ОК 35. Ум и смекалку Тириона признает даже его глупый племянник.

ОК 36. Санса молится, прося милости для своих близких и... для Тириона!

ОК 37. Отношение окружающих: Бес оказывается не только стратег, но и отважный воин.

ОК 38. Отношение окружающих: «Боги, как же прав был Бес!» (цитата). И это говорит человек, еще недавно ненавидевший Тириона.

ОК 39. Отношение окружения: Бес в числе храбрых воинов, получивших страшную рану в бою, — сочувствие, признание достоинств.

ОК 40. Отношение окружения: почет, уважение, признание и даже воспевание доблестных заслуг, любовь близких — отца, брата, возлюбленной. Однако это всего лишь бред, сон смертельно раненого Тириона. Это единственный контекст, включающий прозвище Бес, в котором эксплицируются истинные желания Тириона, его мечта о несбывшейся жизни.

Языковая игра автора. Бес — это маска, которую надело на Тириона окружение. Вернее, не маска, а шлем. Вспомним фрагмент, в котором мастер-оружейник Саллореон предлагает изготовить для Тириона специальный шлем:

I would suggest a demon's head for a helm, crowned with tall golden horns. When you ride into battle, men will shrink away in fear [6: 152]. — Для шлема я предложил бы голову демона с длинными золотыми рогами. Когда вы выйдете в бой, враг в ужасе побежит [4: 197].

Дж. Р. Р. Мартин словно играет с читателем в кошки-мышки, предлагая ему снять эту маску и увидеть, что под ней скрыто. Ономастические контексты, как уже отмечалось, чередуются в определенной последовательности: каждый следующий контекст отрицает впечатление, созданное предыдущим, — вплоть до той самой границы, где читатель уже готов вынести вердикт персонажу. Да и не только персонажу.

Преодолев эту границу, пройдя через множество противоречивых чувств — от неприятия до активного сопереживания и даже восхищения, — он с удовольствием констатирует, что разгадал игру автора.

Игра переводчика (русский перевод). Если обычный читатель получает результат, то переводчик вовлечен в процесс, в нашем случае — в процесс языковой игры. Эта многоходовая игра должна была вывести переводчика на прозвище, которое должно было: а) соответствовать карлику с отталкивающей внешностью; б) иметь мифологический «шлейф»; в) в разных контекстах обрастать самыми разными, иногда прямо противоположными смыслами — от шуточного до содержащего угрозу; г) свидетельствовать о натуре умной, хитрой, лукавой, находчивой, игривой; д) быть коротким, хлестким, загадочно-неоднозначным.

Если свести воедино данные всевозможных словарей, то можно сказать, что в русском языке есть короткое, хлесткое слово, которое может обозначать злого духа и живого, ловкого человека, хитреца-искусителя, злобного мстителя и шалунишку, и это слово *Бес*.

Игра переводчика (армянский перевод). Работа над армянским переводом прозвища *Imp* протекала в той же логике — от анализа ономастических контекстов, выделения цепочки смыслов и выхода на возможные варианты передачи комплекса этих смыслов в армянском языке. В результате выбор остановился на слове *Դև* (*Дев* — злой дух, чудовище, чудовищный, уродливый человек), которое, помимо перечисленных выше качеств (за исключением лукавosti, игривости), включает еще два значения: «олицетворение какой-либо страсти» и «всемогущее человекоподобное существо — *доброе или злое*». Этот выбор представлялся обоснованным, поскольку во многих ономастических контекстах, относящихся к Тириону Ланнистеру, прослеживается страстность его натуры, умело скрываемая за маской ироничности. Что касается второго значения, то думается, что оно максимально отражает сущность натуры Тириона по обе стороны маски: «полумуж», уродливый карлик, да еще с разными глазами — чем не «человекоподобное существо»? Но это существо является хитроумным политиком, умелым дипломатом, способным проявлять сочувствие к тем, кто нуждается в его защите, и ненавидящим жестокость ради жестокости. Так злой он или нет? Армянский вариант — *Дев* — предлагает обе возможности, оставляя выбор на усмотрение читателя. Это уже игра переводчика со своей аудиторией — возможно, более изощренная.

2. Петир Бейлиш по прозвищу Мизинец (Littlefinger)

Это прозвище в гораздо меньшей степени обременено культурными аллюзиями и коннотациями

и в гораздо большей степени может считаться «внутренним делом» рассматриваемого произведения, хотя, конечно, признак «наименьший среди прочих» лежит на поверхности, следовательно, определенным образом воздействует на ожидания читателя. Кроме того, этот признак поддерживается тем фактом, что рассматриваемый персонаж получил свое прозвище по причине того, что он родом из местности, называемой *Fingers* (в русском переводе — *Персты*), где его дед, *мелкий* межевой рыцарь, владел несколькими акрами на самом *маленьком* полуострове. В то же время, это выдуманное прозвище, написанное слитно, а не раздельно, что свидетельствует об очередной языковой игре автора, о том, что и Мизинец является персонажем-маской. Анализ ономастических контекстов, включающих данное прозвище, позволил выявить как лицевую сторону этой маски (маленький, худосочный, желающий казаться незаметным, угодливый, почтительный, сладкоречивый, скромный), так и ее изнанку (лживый, властолюбивый, мстительный, жестокий, жадный, амбициозный, нечистый на руку).

Игра переводчика (русский перевод) ограничилась выбором «лицевой» стороны маски. Следует добавить, что в русском языке слово «мизиниться» имеет еще и архаичное значение «смиряться, умиляться, унижаться» (см. Толковый словарь живого великорусского языка В. Даля).

В армянском переводе наблюдается большая свобода переводчика. С учетом того, что малая родина рассматриваемого персонажа (*Fingers*) была переведена как *Մանիք* (*маннер* — Пальцы), выбор остановился на слове *Մանոց* (*матноц* — букв. наперсток; что-то незначительное). Однако *матноц* служит еще и для защиты от внешних «уколов». Это защитная маска, видимая сторона которой — угодничество, постоянная лживая улыбка, лесть — предохраняет ее носителя от разоблачения.

О том, что Дж. Р. Р. Мартин играет с читателем в прозвища-маски, свидетельствуют не только приведенные, но и множество других примеров.

■ Вместо заключения

Известно, что разница между английскими play-игрой и game-игрой заключается в том, что game-игра предполагает заранее заданные правила, которые в нашем случае сводятся к разрушению общепринятых правил, и тогда игроку (= переводчику) разрешается импровизировать, но так, чтобы эта импровизация вписывалась в джем-сейшен с участием автора оригинала. Думается, что переводчик постмодернистской литературы — это игрок, увлеченный импровизационным процессом языковой игры, но вместе с тем это игрок двуликий (Янус), всегда держащий «про запас» свое второе лицо — лицо рефлектирующего наблюдателя. ■

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994. С. 384–391.
2. Косиков Г. К. «Структура» и/или «текст» (стратегии современной семиотики) // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / пер. с фр., сост. и вступит. ст. Г. К. Косикова. М., 2000.
3. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. М., 2000. С. 427–457.
4. Мартин Дж. Р. Р. Битва королей / пер. Н. Виленской. М., 2019. 118 с.
5. Burelbach, Frederick M. An Introduction to Naming in the Literature of Fantasy // Literary Onomastics Studies 9 (1). 1982.
6. Martin George R. R. A Clash of Kings. A Song of Ice and Fire. Book 2. 2000.

N. A. Dilanyan

Senior lecturer, Russian-Armenian University

Yerevan, Armenia

nune.dilanyan@rau.am

ONOMASTIC CONTEXT IN POSTMODERN LITERATURE IN THE LIGHT OF TRANSLATION ISSUES

Keywords: *onomastic context, literary nicknames, translation strategies, language game, improvisation.*

The article discusses the function of nicknames in postmodern literature and possible translation strategies based on the analysis of onomastic contexts. As a result of nickname analysis of main characters in *A Song of Ice and Fire* by J.R.R. Martin, it is concluded that they often represent masks that have a “front” and “back” sides. This greatly complicates the translator’s work and requires a thorough examination of allusions and connotations, but at the same time gives him/her a larger scope for improvisation in a process called “language game”.

КОСТЮМНЫЕ ПЕРЕКЛИЧКИ РОМАНА И. А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ»



Н. И. Мартирян
кандидат филологических
наук, доцент, зав. кафедрой
русского языка
Ереванский государственный
университет
Ереван, Армения
naira.martiryan@ysu.am

Ключевые слова:
антитеза, лейтмотив,
костюм, коммуникация,
статус

В статье рассматривается костюм как явление культуры; исследуются костюмные характеристики героев в романе И. А. Гончарова «Обломов»; анализируются основные функции костюма в произведении. Анализ костюмного мира романа показывает, что костюмный пласт произведения И. А. Гончарова далеко не однозначен, так как одежда служит средством характеристики не только героя, но и эпохи, отношений между людьми, зависит от этикета и одновременно определяет манеру поведения. Изучается не только костюм как объект предметного мира, но и «человек в костюме». Дешифровка смыслов костюмных эпизодов, символики костюма, выявление костюмных переключек в одном из самых известных романов русской литературы позволяет уточнить авторскую концепцию.

Функционирование костюма и его элементов как в жизни человека и общества, так и в художественном произведении неоднократно изучалось историками костюма, литературоведами, культурологами и искусствоведами, реже — лингвистами.

Традиционно выделяемые невербальные (мимика, поза, жесты) средства наряду с вербальными характеризуют человека. То же самое можно сказать и о литературных образах. Среди паралингвистических средств особое место занимает костюм, который следует рассматривать как один из важнейших каналов невербальной передачи социально значимой информации. При этом костюм как коммуникативная система многослоен: в качестве элементов языка используются форма, цвет, функциональная закреплённость (сюртук, шинель, мундир, фрак) и т. п., следовательно, и более информативен.

В настоящей работе мы используем понятие «костюм», опираясь на определение, предложенное Н. М. Каминской: «Предметы одежды, связанные единством назначения и использования человеком, дополненные аксессуарами, причёской, гримом, составляют костюм» [7: 3]. У одежды основной функцией является защитно-утилитарная. В словаре С. И. Ожегова дается такое определение: «Одежда — совокупность предметов, которыми покрывают, облачают тело» [14: 357]. А совокупность предметов и элементов одежды, которые характеризуют эпоху или индивида, является костюмом, основная функция которого — знаково-символическая. Нет сомнения, что костюм — это более широкое понятие, чем одежда, так как одежда — предметный

компонент костюма, а костюм — знаковая система, содержащая, помимо вещественного компонента, еще и означаемое — концептуальный компонент, и имеющая множество различных функций. Подобное разграничение костюма и одежды вытекает из того, что одежда превращается в костюм, когда добавляются дополнительные функции: наряду с первичной, утилитарной, она приобретает и другие (знаковую, культово-обрядовую и т. д.). Одежда скрывает тело человека, а костюм скорее открывает, выявляет, визуализирует его индивидуальность.

Костюм — это сложная система, которая существует в пространстве культуры, взаимодействует с различными ее элементами и обладает многими функциями. Это весьма широкий контент, включающий в себя все, что находится на теле человека и тем или иным образом меняет его облик. Я. В. Быстрова утверждает, что костюм — это культурно необходимый атрибут отношения человека к своему телу. Он «социализирует» индивидуальное тело человека и одновременно с этим «индивидуализирует» коллективное тело. Так, «любой конкретный исторический тип костюма является «моделью сборки», определенного типа коллективной телесности, по тем или иным причинам господствующего в пределах той или иной культурной информации» [2: 12]. Р. М. Кирсанова в своей книге «Розовая ксандрейка и драдедамовый платок: Костюм — вещь и образ в русской литературе XIX в.» отмечает, что довольно часто при чтении литературного произведения не обращается внимание на костюм и его детали персонажа, и в связи с этим не понимается скрытый смысл, глубокий подтекст, на которые намеками указывает автор, который рассматривает костюм как важное средство социальной и психологической характеристики героев [см. 8].

У костюма множество различных функций, причем какие-то из них являются универсальными во все исторические эпохи, а какие-то присущи только определенному периоду. Среди важнейших функций костюма, характерных для всех исторических эпох, Т. О. Бердник отмечает защитную, религиозно-мистическую, имущественно-социальную, эстетическую и знаково-коммуникативную, посредством которой костюм сообщает информацию о своем владельце [1: 16]. По мнению Н. М. Калашниковой, функция костюма заключается не только в том, что он содержит «...информацию о возрасте, половой и этнической принадлежности индивида, о месте его проживания, социальном статусе, профессии и т. д.», но и представляет собой своеобразный социокод, который передает информацию из прошлого в будущее. Помимо этого, он формирует внешний облик человека в соответствии со знаковой функцией культуры общества [6: 6]. Как отмечает В. М. Липская, «... костюм выполняет в системе культуры знаково-символическую функцию, не только демонстрируя социальный статус

человека, но и обеспечивая возможность получить представление о его внутреннем мире...» [10: 9].

Являясь определенным знаком личностных особенностей, костюм дает информацию о человеке. Он выполняет коммуникативную функцию, сигнализируя об индивидуальности человека, выражая не только индивидуальное самоощущение, но и эмоциональное отношение к действительности [13: 143].

Способность приспосабливать и вписывать человека в какой-либо жизненный контекст, чтобы обеспечить успешную коммуникацию, — это универсальная функция костюма в культуре. Костюм одновременно как подстраивается под среду, так и трансформирует ее в необходимом направлении [5: 191–195].

Нет сомнения, что костюм — это более широкое понятие, чем одежда, так как одежда — предметный компонент костюма, а костюм — знаковая система, содержащая, помимо вещественного компонента, еще и означаемое — концептуальный компонент, и имеющая множество различных функций.

Костюм в художественном тексте — это не только важнейшая деталь для обрисовки внешнего облика персонажа и его социальная, оценочно-нравственная, эмоционально-психологическая характеристика, но и весьма частое выявление таких скрытых сторон личности героя, которые на первый взгляд не представляются значимыми. «В этом случае он не только существенно дополняет образ персонажа, но, проговариваясь, указывает на характеристики человека экзистенциального плана, которые наполняют образ литературного героя новыми духовными смыслами, не совпадающими часто с обыденным, нехудожественным видением» [15: 187].

Костюмные образы функционируют в текстах русской классической литературы, при этом они, служа средством связи с внетекстовым миром соответствующей эпохи, дополнительно приобретают эстетическую, художественную, этическую самоценность, включаясь в художественный замысел писателя. Широко известны такие символы-костюмы, как шинель Акакия Акакиевича Башмачкина или фрак Собакевича у Н. В. Гоголя, халат Обломова у И. А. Гончарова, придворный мундир князя Курагина у Л. Н. Толстого, пустой костюм вместо чиновника у М. А. Булгакова и т. п. [12: 74].

Один из известнейших романов русской литературы — «Обломов» И. А. Гончарова. Как

и множество других произведений, он буквально заполнен костюмными образами. Но халат Ильи Ильича Обломова оказался настолько знаковой и доминирующей деталью, что практически затмил, заслонил собой остальные костюмы, которые не менее значимы для понимания образов произведения.

Весь роман И. А. Гончарова пронизан костюмными лейтмотивами.

Б. М. Гаспаров, говоря о лейтмотивном построении романа «Мастер и Маргарита», справедливо утверждает, что мотивом в художественном тексте может выступать любая деталь: «Имеется в виду такой принцип, при котором некоторый мотив, раз возникнув, повторяется затем множество раз, выступая при этом каждый раз в новом варианте, новых очертаниях и во все новых сочетаниях с другими мотивами. При этом в роли мотива может выступать любой феномен, любое смысловое «пятно» — событие, черта характера, элемент ландшафта, любой предмет, произнесенное слово, краска, звук и т. д.; единственное, что определяет мотив, — это его репродукция в тексте» [3: 98]. В нашем случае это костюмы персонажей и костюмные детали, которые, воспроизводимые на протяжении всего повествования, приобретают индивидуальные значения, обусловленные самим текстом. Превратившись в мотив, костюм и его отдельные детали сохраняют свою семантику и приумножают смыслы. «При этом регулярные, правильные, легко опознаваемые мотивные ходы осуществляются по многим направлениям, сложнейшим образом пересекаются, репродукция какого-либо мотива может возникнуть в самых неожиданных местах, в самых неожиданных сочетаниях с другими мотивами» [3: 99].

Многие костюмные параллели повторяются на протяжении всего романа в том или ином ракурсе. Приведем наиболее интересные, на наш взгляд, примеры костюмных переключек. Верхняя одежда, обувь и головные уборы различных персонажей возникают в разных эпизодах романа и вступают в переключку, придавая дополнительные смыслы тексту. Отметим, что практически все виды одежды и обуви начинаются с «сельской» части и получают свое развитие в «петербургской». Перечислим некоторые виды костюма и аксессуаров.

Фрак, мужской вечерний костюм особого покроя, для официальных мероприятий, упоминается неоднократно. Это щегольский рейт-фрак с широкими фалдами для верховой езды Волкова, темно-зеленый фрак с гербовыми пуговицами Судьбинского, покойный (читай — удобный) доктора, изящный фрак тонкого сукна Штольца, черный фрак самого Обломова, изысканный фрак барона, ливрейный фрак с аксельбантами генеральского лакея. И. А. Гончаров преднамеренно говорит о разных его видах.

Серый сюртук с прорехой под мышкой Захара и прекрасно сшитый сюртук Обломова вступают в противостояние.

Форменная одежда представлена в романе следующим образом. Шитый мундир для сына, о котором мечтали старики Обломова, переключается как с вицмундиром Мухоморова, застегнутым на все пуговицы, так и с зеленым форменным фраком Судьбинского. А в конце романа мы видим Захара, одетого в ветхую, полинявшую шинель, у которой недостает одной полы.

Мохнатое пальто Андрея Штольца при отъезде из Верхлева, домашнее пальто Ильи Обломова во время встреч с Ольгой — и поношенное пальто Ивана Мухоморова.

Тулуп, в который закутали сбежавшего поиграть в снежки Илюшу Обломова, потом упоминается в связи с дворником в Петербурге.

Домашняя суконная ваточная куртка Обломова-старшего переключается с курточкой Обломова-младшего, перешитой из отцовской фуфайки. А Захар сделал себе куртку из серого фрака. На даче под Петербургом Илья Ильич носит во время прогулок изящную куртку.

Плисовые панталоны Обломова-старшего — и панталоны непонятного цвета Захара.

Белье и рубашки персонажей — Обломова, Штольца, Волкова, доктора, Мухоморова — также подробно описаны И. А. Гончаровым.

Перчатки упоминаются в романе несколько раз и характеризуют их владельцев: зеленые замшевые рабочие перчатки Штольца — изящные перчатки Волкова — и перчатки барона.

Интересна обувная переключка в романе. Особое место здесь занимают сапоги разных персонажей, которые характеризуют своих владельцев едва ли не точнее, чем одежда: в «сельской» части сапоги Обломова-старшего, Андрея Штольца, верхлевского князя, молодого соседа-помещика, а в Петербурге не чищенные до пяти часов сапоги Ильи Обломова — и лакированные Волкова; заказанные в Москве, то есть приличные, ботинки Штольца — и штилеты генеральского лакея; резиновые калоши Мухоморова — и старые, стоптанные калоши на босу ногу Захара в конце романа; удобные домашние туфли Обломова — и крошечные туфельки Ольги.

Галстук и шейная косынка Обломова — непонятно из чего сделанный галстук Захара — завязанный простым узлом галстук Мухоморова.

Фуражка Андрея Штольца — щегольская шляпа Ильи Обломова — меховая, совсем обтертая шапка Захара.

Женские костюмы и аксессуары также представлены весьма подробно. Платья, салопы, юбки и чулки, кружева упоминаются как в «деревенской» части романа, так и «городской». Приведем здесь их переключку, подробнее проанализируем ниже.

Платья Марьи Михайловны, Ольги Ильинской, Агафьи Пшеницыной, Анисьи, служанки Акулины. Богатая шаль Марьи Михайловны — парадная шаль Агафьи Матвеевны.

Чистые юбки Агафьи Пшеницыной — туго накрахмаленные юбки ее невестки, жены Мухоморова. Чепец Марьи Михайловны — чепец Агафьи Матвеевны. Ленты чепца Марьи Михайловны — ленты шляпки Ольги Ильинской. Нарядная косынка Ольги Ильинской — изношенная косынка Агафьи Пшеницыной. Чистые чулки Агафьи Пшеницыной — и поношенные чулки Обломова.

Антитеза в романе — основной композиционный прием. Противопоставляются герои, чувства, образ жизни, костюмы и т. д. Начало романа ярко демонстрирует два полюса: барина Илью Обломова и посетителей. Главный герой стремится отгородить себя от них и новостей: «Не подходите, не подходите! Вы с холода!» [4: 18].

Вначале появляется чиновник Волков, который «...был причесан и одет безукоризненно, ослеплял свежестью лица, белья, перчаток и фрака. По жилету лежала изящная цепочка, с множеством мельчайших брелоков. Он вынул тончайший батистовый платок, вдохнул ароматы Востока, потом небрежно провел им по лицу, по глянцевиной шляпе и обмакнул лакированные сапоги» [4: 17]. Это молодой чиновник, который практически не ходит на службу, ведет светский образ жизни: наносит визиты, бывает в десяти разных местах за день и т. д.

Следом появляется бывший сослуживец Судьбинский, «...в темно-зеленом фраке с гербовыми пуговицами, гладко выбритый, с темными, ровно окаймляющими его лицо бакенбардами...» [4: 22]. Темно-зеленый фрак — форменная одежда чиновников. Судьбинский пришел похвастаться повышением по службе, но для Обломова карьерный рост не вызывает зависти, скорее наоборот, жалость к человеку, который весь день проводит на службе.

Три других визитера заявлены так: Пенкин — человек, «...заросший весь бакенбардами, усами и эспаньолкой. Он был одет с умышленной небрежностью» [4: 26]. Два наиболее частых посетителя Обломова — Тарантьев и Алексеев. Михайло Андреевич Тарантьев «...не гонялся за изяществом костюма» [4: 39] и не стеснялся его. В описании гардероба этих двух визитеров И. А. Гончаров весьма лаконичен, а костюм Алексеева не описывается вовсе: человек этот не примечателен ни в чем ни внешне, ни внутренне, единственная его «костюмная» примета — табакерка.

Хотя Иван Матвеевич Мухоморов не является визитером Ильи Ильича Обломова, мы обратимся к его «костюмному» образу здесь, так как он тоже чиновник, хотя и невысокого чина, яркий представитель «крапивного семени». Ходит в поношенном пальто, в резиновых калошах даже в жаркое и сухое время года, с толстой палкой. Насколько

барственно выглядит Обломов в любом наряде, заношенном халате или новом сюртуке, настолько непригляден Мухоморов как внешне, так и внутренне. «Вицмундир на нем был застегнут на все пуговицы, так что нельзя было узнать, есть ли на нем белье или нет; галстук завязан простым узлом и концы спрятаны вниз» [4: 320]. О его неопрятности свидетельствует и тот факт, что он меняет белье только по субботам, а не каждый день, как Обломов. С Тарантьевым его роднит как внешняя, так и внутренняя нечистоплотность.

Визиты чиновников сменяются визитом доктора, и снова следует подробное описание костюма, который не щегольский, не служебный, не небрежный, но при этом и не незаметный: «Одет он был в покойный фрак, отворявшийся широко и удобно, как ворота, почти от одного прикосновения. Белье на нем так и блистало белизной, как будто под стать лысине. На указательном пальце правой руки надет был большой, массивный перстень с каким-то темным камнем» [4: 87].

Остановимся на сравнении фраков подробнее. Рейт-фрак Волкова нам сообщает невербально, что чиновник вместо службы отправляется кататься, и он сам это подтверждает уже словесно. Форменный темно-зеленый фрак с гербовыми пуговицами Судьбинского — открытое послание Обломову и всему миру, что его хозяин весь в делах, постоянно трудится, поэтому и получил повышение по службе. Покойный фрак доктора необходим последнему, чтобы во время визитов чувствовать себя комфортно: и протокол соблюден, и костюм удобный. Изящный фрак тонкого сукна Штольцу нужен для того, чтобы быть принятым на равных в приличном обществе. Черный фрак Обломова, который Захар отказался одолжить Тарантьеву, нам сигнализирует о том, что у Ильи Ильича данный предмет туалета используется крайне редко: в XIX веке фрак черного цвета носили для участия в официальных церемониях, чаще всего траурных. Черный цвет фрака стал общепринятым только в последней трети XIX века. В повседневной жизни и во время праздников были приняты другие цвета — синий, зеленый, коричневый, в русской литературе сохранилось немало свидетельств об этом: вспомним хотя бы фрак брусничного цвета с искрой Павла Чичикова. Так что желание Тарантьева надеть черный фрак на свадьбу — это еще одно свидетельство того, что он «не смущается от своего костюма». Изысканный фрак барона маскирует его довольно-таки неприятную сущность. Фрак Мухоморова нигде не фигурирует явно, но его расхождение, что новый фрак может вызвать зависть сослуживцев, косвенно подтверждают, что данный вид костюма у него есть, но, скорее всего, поношенный и недорогой. А ливрейный фрак с аксельбантами генеральского лакея — особый штрих в ткани художественного текста. Ливрейных лакеев могли

позволить себе только богачи, но то, что генерал живет не в аристократической части Гороховой улицы Петербурга, а в той, где проживали в основном люди среднего достатка, вроде Ильи Обломова, говорит о том, что хозяин лакея явно живет не по средствам, пытаясь сохранить ливрейного слугу как символ былого величия.

Костюм в художественном тексте — это не только важнейшая деталь для обрисовки внешнего облика персонажа и его социальная, оценочно-нравственная, эмоционально-психологическая характеристика, но и весьма частое выявление таких скрытых сторон личности героя, которые на первый взгляд не представляются значимыми.

Сравним рубашки персонажей. По нашему мнению, современный читатель нуждается в объяснении значений слов «белье» и «рубашка». Исторически рубашка относилась к верхнему нательному белью, и только в XX веке их стали носить в качестве самостоятельной верхней одежды, не покрывая другой. Мы считаем, что в романе слова «белье» и «рубашка» — синонимы, так как невозможно представить доктора или Волкова, демонстрирующих во время визитов свое нижнее белье, пусть и ослепительно чистое. Илья Обломов носит белье тонкое и чистое, меняет его каждый день, воротнички рубашки выпущены на галстук и блестят, как снег, хотя в период лежания на диване рубашка на нем была надета наизнанку. Волков ослепляет свежестью белья, у доктора белье так и блистает белизной, а Мухоморов меняет его только по субботам, как чернорабочий. В багаже Андрея Штольца в день отъезда из Верхлева есть как несколько рубашек из верхлевского домотканого холста, так и дюжина тонких рубашек.

Противопоставим халат как символ барства и костюмы посетителей. Контраст в образе жизни, мыслей и чувств Обломова и визитеров передается через противопоставление их костюмов. Здесь мы можем видеть переключку с пушкинскими костюмными образами. Поэт во многих своих произведениях обращается к «халатным» текстам как к символу и модели жизни российского помещичьего дворянства. В мечтах Обломова по устройству поместья тоже фигурирует халат-шляфрок или же просторные сюртуки, куртки. Кроме того, в русской литературе к середине XIX века «...начинает складываться особая философия и эстетика лени, символом которой стал халат», — отмечает Г. П. Козубовская [9: 151–152]. Служебный мундир — конфронтация к халату, его

антипод. Справедливо замечание И. А. Манкевич: «Свой судьбоносный статус обрел в житнетворчестве первого поэта России и антипод халата — «камер-юнкерский мундир» — символ тяжких моральных оков, от плена которых поэта освободила только смерть» [11: 37]. Так что «шитый мундир» для сына, о котором мечтали родители Обломова, ему оказался не нужен, халат оказался для него важнее, а себя он сравнивает с ветхим, изношенным кафтаном [4: 192].

Антитеза присутствует и в двух полярных состояниях Ильи Обломова: временной бурной деятельности и постоянной лени, неги.

Знакомство с Ольгой Ильинской заставило его изменить образ жизни: «Обломов сидит с книгой или пишет в домашнем пальто; на шее надета легкая косынка; воротнички рубашки выпущены на галстук и блестят, как снег. Выходит, он в сюртуке, прекрасно сшитом, в щегольской шляпе...» [4: 196], ходит гулять с тросточкой. Он больше не надевает знаменитый халат, который с другими вещами из прежней жизни отправлен на новую квартиру. Но вскоре все возвращается на круги своя: Илья Ильич вновь облачается в вымытый и починенный Агафьей Матвеевной халат.

Следующий пример антитезы: Илья Обломов — Андрей Штольц, ближайший и, пожалуй, единственный друг главного героя. Интересно, что костюм Андрея Штольца в романе ни разу не описывается. Мы всего лишь узнаем, что он «одетый, обритый, причесанный» [4: 119], то есть выглядит всегда прилично и в соответствии с правилами общества, в котором вращается, но чисто индивидуальных, присущих только ему костюмных примет в «петербургской» части текста нет. Но есть яркий пример антитезы костюма Штольца — Штольц. Сын немецкого бюргера, который приехал в российскую губернию практически без денег, и матери — русской дворянки, которая прежде служила в богатом доме гувернанткой, впитал в себя мировоззрение обоих. Жесткое трудовое воспитание отца и нежащее и духовное матери сформировали его характер. Очень ярко в костюмном варианте это показано при отъезде Андрея из Верхлева в Петербург: «У седла были привязаны две сумки: в одной лежал клеенчатый плащ и видны были толстые, подбитые гвоздями сапоги да несколько рубашек из верхлевского полотна — вещи, купленные и взятые по настоянию отца; в другой лежал изящный фрак тонкого сукна, мохнатое пальто, дюжина тонких рубашек и ботинки, заказанные в Москве, в память наставлений матери» [4: 167]. Но в дальнейшем, повторим, детальное описание костюма Андрея в романе отсутствует. Одно исключение: в новом, семейном доме Андрея Штольца после женитьбы на Ольге Ильинской нашлось место клеенчатому плащу и замшевым зеленым перчаткам (как и конторке отца) — атрибутам начала трудовой

жизни [4: 466]. Трудно сказать, что в Штольце вообще обладала только какая-то часть воспитания, потому что уютный дом, отношения с женой и другом показывают нам его только с лучшей стороны. Но в костюмной характеристике своего героя писатель весьма скуп и лаконичен.

Следующий пример костюмной антитезы — родители Ильи Обломова и их соседи. Илья Иванович ходит в «...тяжелых, домашней работы сапогах..., в плисовых панталонах, в коричневой суконной ваточной куртке» [4: 126]. А «услышав, что один из окрестных молодых помещиков ездил в Москву и заплатил там за дюжину рубашек триста рублей, двадцать пять рублей за сапоги и сорок рублей за жилет к свадьбе, старик Обломов перевернулся и сказал с выражением ужаса, скороговоркой, что «...этого молодца надо посадить в острог» [4: 134]. Все это свидетельствует не только об экономии (покупное, привозное стоило дорого) и слабом эстетическом вкусе, но и о косности мышления, нежелании что-либо менять в привычной, завещанной дедами жизни, поэтому вызывает у стариков отторжение. На самом же деле сумма, потраченная молодым помещиком на гардероб к свадьбе, была немаленькой для помещиков средней руки, но вполне приемлемой, особенно если учесть, что траты были к свадьбе и что эту одежду можно носить и после. А вот богатый костюм верхневского князя: бархатные сапоги, трость с яхонтовым набалдашником, золотая табакерка — вступает в резкое противоречие с костюмами остальных соседей, но не вызывает возмущения и отторжения (во всяком случае, в романе) у Ильи Ивановича, потому что князь из другого круга, в отличие от молодого соседа-помещика.

В произведении противопоставляется и старшее поколение женщин: матери Обломова и Штольца, с одной стороны, и тетка Ольги Ильинской — с другой. Костюмная характеристика матери Ильи Обломова дана опосредованно. Нигде в романе не описывается ее одежда, мы только читаем, что гостям показывают «...обновки, платья, салоны, даже юбки и чулки...», хвастаются «...полотнами, нитками, кружевами домашнего изделия» [4: 139]. То же самое можно сказать о матери Андрея Штольца и отце, Иване Богдановиче, о котором мы знаем, что он появился в губернии «...в одном сюртуке да башмаках» [4: 55], но это скорее не костюмная характеристика, а материальная, имущественная. Достаточно подробно излагая детали жизни обоих, «костюмно» их автор характеризует косвенно. Мы можем только предполагать, что отец Штольца предпочитал простую, функциональную, возможно, даже грубую рабочую одежду, раз настоятельно рекомендовал ее сыну перед отъездом в столицу, а мать стремилась и сама одеваться изящно, и одевать так же сына. Далее отметим, что, несмотря на весьма обширный антропонимикон

романа, имена обеих женщин ни разу не упоминаются, И. А. Гончаров величает их «мать», «хозяйка», «жена», «барыня». Отсутствие описания какой-либо детали — минус-прием, который не менее красноречив для интерпретации текста, чем плюс-прием демонстрации элемента. Но вот имя третьей старшей женщины в романе, тетки Ольги, звучит — Марья Михайловна, а ее костюмная характеристика дана довольно подробно: одета «...всегда прекрасно, всегда в новом шелковом платье, которое сидит на ней отлично, всегда в таких изящных кружевных воротничках; чепец тоже со вкусом сделан, и ленты прибраны кокетливо к ее почти пятидесятилетнему, но еще свежему лицу. На чепчике висит золотой лорнет» [4: 229]. А барон фон Лангваген, ее близкий друг, всегда одет изысканно, даже чересчур: «Он и в комнате сидел в перчатках, снимая их, только когда садился обедать. Одет был в последнем вкусе и в петлице фрака носил много ленточек», что свидетельствует о наличии у него иностранных орденов [4: 231].

Ольга Ильинская и Агафья Пшеницына противопоставлены в романе как две женщины, которых любил Обломов. Костюмы обеих достаточно подробно описываются и, конечно, сильно отличаются друг от друга, хотя и упоминаются часто одни и те же предметы одежды.

Барышня Ильинская одевается модно. На ней белое платье, крошечные туфельки, мантилья, салоп, шляпки, ленты, кружева, браслет, зонтик. Но Илья Обломов видит не конкретные детали ее костюма, а свои грезы, свой идеал: «...снилась она перед алтарем вся в цветах, с померанцевой веткой на голове, с длинным покрывалом» [4: 306]. Отметим, что это обобщенный образ любой невесты. Что же касается более конкретных перечислений костюмных деталей, то приведем весьма примечательную цитату из романа, точно характеризующую истинное восприятие Обломовым Ольги: «Другой бы по шляпке, по платью заметил, но он, просидев с Ольгой целое утро, никогда не мог потом сказать, в каком она была платье и шляпке» [4: 342]. И еще один нюанс: дается развернутая характеристика духовного роста Ольги Ильинской после замужества, но «костюмная» характеристика полностью отсутствует.

Агафья Пшеницына является противоположностью Ольге Ильинской во всем, в том числе и в костюме. В начале знакомства с Обломовым мы видим ее в затрапезном домашнем платье, которое «...в отношении к нарядной шали и парадному чепцу казалось старо и поношено» [4: 310]. При неожиданном визите Обломова шаль и чепец были надеты поспешно, а сменить платье хозяйка не успела. Обломов обращает внимание на конкретные детали ее туалета, чего, как мы говорили выше, не было в случае с Ольгой Ильинской: «...когда она нагибалась, видны были чистая юбка, чистые чулки...» [4: 318]. Костюмное описание Агафьи Матвеевны меняется

в романе несколько раз, и каждый раз это связано с Обломовым. Когда финансовое состояние Ильи Ильича из-за махинаций Мухоморова сильно осложнилось, то ухудшился и внешний вид Пшеницыной, которая пыталась как-то помочь ему не только по хозяйству, но и финансово. В этот период носит она старое ситцевое платье, по воскресеньям прикрывает шею старой, затасканной косынкой, потому что парадное платье и шаль проданы, жемчуг, серебро, салоп заложены, чтобы выручить денег. Но после вмешательства Штольца, когда долг по заемному письму был аннулирован, а имение стало приносить доход, гардероб Пшеницыной обновился и улучшился, и подробнее мы остановимся на этом позже. А в конце романа, после смерти обожаемого мужа, мы видим ее уже в темном платье, черном шерстяном платке на шее.

Представим здесь и костюмную антитезу: Агафья Пшеницына — Анисья. Несмотря на взаимную симпатию и уважение, разница в их статусе, особенно после брака Агафьи Матвеевны с Обломовым, четко показана: «Обе они одеты каждая сообразно достоинству своего сана и должностей. У хозяйки завелся большой шкаф с рядом шелковых платьев, мантилий и салопов; чепцы заказывались на той стороне, чуть ли не на Литейном, башмаки не с Апраксина, а из Гостиного двора, а шляпка — представьте, из Морской! И Анисья, когда отстряпает, а особенно в воскресенье, надевает шерстяное платье» [4: 493]. Разница между их положением явно видна: шелковые платья хозяйки, перечисление модных и дорогих магазинов одежды, обуви, шляпок, где приобретаются вещи для Агафьи Матвеевны, противопоставлены шерстяному (не шелковому!), скорее всего единственному парадному платью Анисьи.

Образ Захара, верного слуги и спутника Обломова, описан так же ярко и подробно, как и образ главного героя. Он точно такое же олицетворение спокойной, ленивой, сонной жизни родной Обломовки, как и сам Илья Ильич, и даже в еще большей степени. Ходит он «...в сером скюртуке, с прорехою под мышкой, откуда торчал клочок рубашки, в сером же жилете, с медными пуговицами, ...с необъятно широкими и густыми русыми с проседью бакенбардами...» [4: 9]. Костюм Захара не менял своего облика со времен Обломовки. «Серый скюртук и жилет нравились ему и потому, что в этой полуформенной одежде он видел слабое воспоминание ливреи...» [4: 10]. И эта ливрея, как гордость столбовым дворянством хозяина, то немногое, что осталось в воспоминаниях старого слуги от былой славы дома Обломовых. И костюм его ветшает все больше, появляются заплатки на локтях, панталоны приобретают непонятный цвет, галстук сделан из непонятного материала. В конце романа, после смерти Обломова и жены Анисьи, которые были опорой для него, мы видим Захара

в ветхой, полинявшей шинели, «...у которой недоставало одной полы; обут он был в старые, стоптанные калоши на босу ногу; в руках держал меховую совсем обтертую шапку» [4: 512]. Захар не только сопоставляется с Обломовым, но и противопоставляется ему. Конечно, барин и слуга не могли одеваться одинаково, но демонстрируется резкий контраст между неопрятностью Захара и опрятностью Обломова, при всей его лени. Еще одно противопоставление Захару — появляющийся в одном эпизоде щеголеватый слуга генерала: «...лакей в ливрейном фраке нарастапку, с аксельбантами и в штиблетах...» [4: 158] своим костюмом демонстрирует более высокий статус и богатство своего хозяина по сравнению с Ильей Ильичом.

Остальные персонажи романа представлены одним-двумя штрихами, как и их костюмы.

Супруга Мухоморова, Ирина Пантелеевна, меняет три раза платье в день и носит крепко накрахмаленные юбки. Помощница Агафьи Матвеевны Акулина все время ходит в сарафане с заткнутым за пояс подолом, а сонный дворник в любое время года носит тулуп. Про кухарку Мухоморовых мы знаем, что она толстая и нарядная.

Важной невербальной характеристикой может служить цвет костюма. Недаром с незапамятных времен придавалось особое значение чтению «языка красок», что нашло отражение в древних мифах, народных преданиях, сказках, различных религиозных и мистических учениях. В романе «Обломов» И. А. Гончаров весьма скупо использует цветовую гамму, описывая костюмы персонажей: это белый, черный, серый, зеленый, палевый, фиолетовый, коричневый. Черный цвет фрака Обломова говорит всего лишь о его официальности. Наибольшее количество красок выпало на долю Ольги Ильинской. Мы знаем о белом и лиловом платьях, палевых, зеленых и фиолетовых лентах. Белый цвет — цвет невинности, палевый, то есть светло-желтый, показывает жизнерадостность Ольги, а фиолетовый в своих оттенках — лиловом и сиреневом (вспомним ветку сирени) — символизировал в средневековых мифах раскаяние, воздержание, молчание. Ольга — противоречивая натура и, пожалуй, единственный персонаж, характер которого формируется в основной части романа, поэтому автор придает ей наибольшую «цветовую» атрибутику. Серый цвет — самый ненавязчивый и скромный, он как бы скрывает личность носящего его, кроме того, с чисто прагматической точки зрения серый цвет наиболее ноский и немаркий, недаром его предпочитает Захар. Коричневый цвет домашней куртки Обломова-старшего — это цвет распада и разложения, цвет грусти, увядания, угасания, одновременно, как и серый, наименее маркий. Зеленый цвет в романе упоминается в связи с тремя персонажами. Это зеленые ленты к шляпке Ольги, цвет

форменного фрака Судьбинского, замшевые перчатки Андрея Штольца. Для Ольги это цвет юности, надежды и цветения, для мужчин — карьерных достижений.

В художественном контексте костюм по ходу развития сюжета начинает выступать в качестве сложного символа, наделенного семантическим богатством и многообразием. Эту роль костюма отметил Е. Фарино: «На наиболее поверхностном уровне костюм “выручает” художника — он позволяет не прибегать к сопровождающим словесным комментариям, ...обойти вербальную психологизацию, динамизировать события, повысить впечатлительность демонстрируемого мира. На других уровнях костюм является внутренним компонентом мира, обладающим собственным значением, и поэтому сразу же превращает мир произведения в модель

мира — социального в одних случаях, космогонического — в других» [16: 191].

Любой костюм в тексте символичен и интертекстуален. Костюмный текст в качестве характеристики литературного персонажа вскрывает, дешифрует смыслы его личной жизни и взаимоотношений с другими героями, определяет его место на социальной лестнице, то есть превращает биологический индивидум в социальный, соотносит с временем, культурой и эпохой, становится символом судьбы, например — знаменитый обломовский халат. А костюмные образы художественного произведения существуют не изолированно, а включаются в сложное взаимодействие (сопоставление, диалог, противопоставление), участвуя в формировании концептосферы романа и литературы вообще. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Бердник Т. О. Архитектоника костюма: Социокультурная динамика: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д, 2004.
2. Быстрова Я. В. Символические функции костюма в культуре: дис. ... канд. филос. наук. Великий Новгород, 2003.
3. Гаспаров Б. М. Из наблюдений над мотивной структурой романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Даугава. 1988. № 10.
4. Гончаров И. А. Обломов. М.: Дрофа, 2005.
5. Давыдова В. В. Костюм в пространстве культуры // Виртуальное пространство культуры. Серия «Symposium»: Материалы научной конференции 11–13 апреля 2000 г. Санкт-Петербург. Вып. 3. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000.
6. Калашникова Н. М. Народный костюм (семантические функции): учебное пособие. М.: Наука, 2002.
7. Каминская Н. М. История костюма. М.: Легкая индустрия, 1977.
8. Кирсанова Р. М. Розовая ксандрейка и драдедамовый платок: Костюм — вещь и образ в русской литературе XIX в. М.: Родина, 2006.
9. Козубовская Г. П. Русская литература: миф и мифопоэтика. Барнаул: БГПУ, 2006.
10. Липская В. М. Костюм в системе культуры (философско-культурологический анализ): автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2012.
11. Манкевич И. А. Костюмные тексты в произведениях А. С. Пушкина в культурологическом прочтении // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 310.
12. Мартирян Н. И. «Костюмный» мир романа А. К. Толстого «Князь Серебряный» // Вестник Ереванского университета. Русская филология. 2020. № 1 (16).
13. Махлина С. Т. Семиотика культуры повседневности. СПб.: Алетейя, 2009.
14. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., стер. М.: Русский язык, 1989.
15. Таланцева О. Ф. Человек в костюме: опыт семиотического исследования. Минск: БГУ, 2012.
16. Фарино Е. Введение в литературоведение. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.

N. I. Martiryan

Doctor of Philosophy in Philology, Head of Chair of Russian Language
Yerevan State University
Yerevan, Armenia
naira.martiryan@ysu.am

COSTUME ROLL CALL OF I. A. GONCHAROV'S NOVEL «OBLOMOV»

Keywords: *antithesis, leitmotif, costume, communication, culture, status.*

The article considers the costume as a cultural phenomenon; the costume characteristics of the heroes and the main functions of it in I. A. Goncharov's novel «Oblomov». The analysis of the costume world of the novel shows that the costume layer of I. A. Goncharov's work is ambiguous since clothing serves as a means of characterizing not only the hero but also the era, the relationship between people. It depends on etiquette and, at the same time, determines the behavior. Not only the costume is studied as an object of the objective world, but also the «man in the costume». Decryption of the meanings of costume episodes, costume symbols, identifying identification of costume roll call in one of the most famous novels of Russian literature allows us to clarify the author's concept.