

Министерство образования и науки РФ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Тверской государственный университет»  
Филологический факультет  
**Кафедра русского языка**

**В.В. Волков, И.В. Гладилина**

**Художественный текст  
в преподавании  
русского языка  
как иностранного**

**Тверь  
2014**

УДК 811.161.1(075.8)

ББК 81.2Рус-923

В67

**Рекомендовано к печати научно-методическим советом  
Тверского государственного университета**

*Рецензенты:*

*доктор филологических наук профессор Е.Н. Брызгалова*

*доктор филологических наук профессор Л.Н. Скаковская*

**Волков В.В., Гладилина И.В.**

**В67** Художественный текст в преподавании русского языка как иностранного: Учебное пособие / В.В. Волков, И.В. Гладилина. – Тверь: Издатель Кондратьев А.Н., 2014. – 156 с.  
ISBN 978-5-905621-45-1

В пособии освещаются вопросы эстетики и теории литературы, лингвистики и лингвометодики, связанные с использованием художественного текста в работе с иностранной аудиторией, в том числе проблемы лингвокогнитивного, лингвокультурологического, лингвоконцептуального и профессионально ориентированного анализа художественного текста в учебных целях.

Пособие содержит как теоретические сведения, так и материалы конкретно-практического характера, снабжено системой вопросов и заданий для самостоятельной работы.

Для студентов магистратуры, обучающихся по направлению «Филология», а также для всех, кто интересуется проблематикой, связанной с использованием художественного текста в иностранной аудитории, может быть полезно для учителей и преподавателей, работающих в аудитории с русским (родным) языком обучения.

**УДК 811.161.1(075.8)**

**ББК 81.2Рус-923**

ISBN 978-5-905621-45-1

© Волков В.В., Гладилина И.В., 2014

© ГБОУ ВПО «Тверской госуниверситет», 2014

© Оформление. Издатель Кондратьев А.Н., 2014

## ВВЕДЕНИЕ

Общий ответ на вопрос о целях использования художественного текста в преподавании русского языка как иностранного явствует из определения понятия «образование» в ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: «...единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...» [Об образовании... 2012]. В этом определении, во-первых, важно, что термин *воспитание* предшествует *обучению*, фиксируя тем самым приоритетность задач воспитания, от успешности решения которых ближайшим образом зависят результаты образовательной деятельности в целом; во-вторых, образование осуществляется в интересах не только *человека*, но и *государства*. Следовательно, преподавание русского языка как иностранного призвано не только обеспечить частные потребности обучаемого, но и государственные интересы России, связанные с формированием позитивного образа нашей страны в глазах иностранных учащихся или студентов.

*Воспитание* в том же Законе определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства», из чего следует, что задачи *обучения* русскому языку как иностранному неразрывно связаны с осмыслением учащимися или студентами тех *духовно-нравственных ценностей*, которые специфичны для нашей страны, которые находят наиболее наглядное выражение в вершинных проявлениях нашей художественной культуры.

Преподаватель русского языка как иностранного должен понимать, что его деятельность тесно связана с тем, что ныне именуют термином *хай-хьюм*<sup>1</sup> – высокие гуманитарные технологии. Следует помнить, что длившаяся 45 лет Холодная война 1946–1991 гг., завершившаяся полным поражением нашей страны, была по сути войной гуманитарных технологий. Ее существо в современных оценках сводится к следующему: «Форсированное насаждение западных, “либеральных”, ценностей, “соблазнение” западным образом жизни, внедрение моды на западную музыку, литературу, философию и т.д. в эпоху *перестройки* имело далеко идущую цель: лишение привлекательности России в духовном и культурном отношении и, как результат, лишение ее реального *суверенитета*» [Большая актуальная политическая энциклопедия 2009: 366].

---

<sup>1</sup> Из англ. *high-hum*, по аналогии с *high technology*, *high tech*, *hi-tech* – высокие технологии в промышленности.

Причины нашего поражения в гуманитарной сфере, помимо фундаментальных политических, экономических, идеологических просчетов, связаны и с органичной *скромностью*, перекликающейся с христианским *смирением*, – как одной из фундаментальных особенностей русского (и шире – российского) менталитета. В «Дневнике писателя» за 1876 год Ф.М. Достоевский писал: «Затаенное глубоко внутреннее неуважение к себе не минует даже таких людей, как Пушкин...» [Достоевский 2011: 1, 435]. Возрождение России, необходимость возрождения национальных ценностей и национальной гордости, о чем так много в последнее время говорят, для практики преподавания русского языка как иностранного означает поиск технологий отбора и использования таких материалов, которые отражают жизнь «русской души» в ее подлинном, не обогланном какой-либо недоброжелательной пропагандой виде.

Эта задача государственной важности – сделать общедоступной «правду о русских и о России» – решается сейчас усилиями разных специалистов. Из наиболее, на наш взгляд, удачных и основательных исторических и историко-публицистических работ назовем фундаментальный труд В.В. Кожина «Россия. Век XX» [Кожин 2011] и трехтомник историка и политолога, одновременно депутата Государственной Думы В.Р. Мединского «Мифы о России» (первый том: [Мединский 2013]). Есть добротная объективная лингвокультурологическая аналитика особенностей русского менталитета (см., например, краткий обзор в нашей работе: [Волков 2013b: 157–188]), нацеленные на выявление духовных основ нашего национального бытия литературоведческие работы (например: [Любомудров 2003]); и др. Лингвометодика художественного текста, призванная учитывать данные не только филологии, но и самых разнообразных иных гуманитарных дисциплин, ближайшим образом связана с непосредственной, «лицом к лицу», передачей «знания о русских и о России». «Россия должна научиться “соблазнять” другие страны, “влюблять” их в себя, а это возможно только через достижение культурного, гуманитарного превосходства. Суверенитет, держащийся на силе и *экономике*, недолговечен, суверенитет, держащийся на хай-хьюм, на вечных ценностях, непоколебим» [Большая актуальная политическая энциклопедия 2009: 366]. Внести посильный вклад в это общее дело – главная «сверхзадача» и данного пособия.

В советскую эпоху широко тиражировалось приписываемое Н.Г. Чернышевскому высказывание «Литература – это учебник жизни». Однако в сочинениях самого литературного критика и философа-утописта, который не одного Ленина, по его воспоминаниям, «глубоко перепачкал», именно такой афористически-резкой формулировки нет.

В диссертации «Эстетические отношения искусства к действительности» (1855) читаем: «Пусть искусство довольствуется своим высоким, прекрасным назначением: в случае отсутствия действительности быть

некоторую замену ее и быть для человека учебником жизни» [Чернышевский 1986: 170]. В появившейся в том же году «авторерецензии» (по существу, в самостоятельной работе, выполненной в формате публицистической статьи) формулировка более резкая: «...произведение художника, особенно поэта, достойного этого имени, – “учебник жизни”, по справедливому выражению автора, и такой учебник, которым с наслаждением пользуются все люди, даже и те, которые не знают или не любят других учебников» [Чернышевский 1986: 201].

Революционно-демократические, а вслед за ними и коммунистические идеалы для нашей страны, разумеется, пройденный этап. Однако сама формулировка «учебник жизни» заслуживает внимания, и современная установка системы образования на «компетентностный подход» к преподаванию различных дисциплин с ней хорошо перекликается.

**Цели и задачи**, стоящие перед магистрантами и студентами, изучающими дисциплину «Художественный текст в преподавании РКИ», сводятся к следующим основным вопросам:

- художественный текст как средство знакомства с культурой страны и обучения иноязычному общению;
- восприятие, понимание и интерпретация инокультурного художественного текста в учебных условиях;
- лингвометодические основы создания и использования методических разработок художественных текстов для уроков русского языка как иностранного.

Основные общекультурные (ОК) и профессиональные компетенции (ПК), в соответствии с **Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования**:

- готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2);
- способность самостоятельно приобретать, в том числе с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ОК-4);
- готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности; владение коммуникативными стратегиями и тактиками, риторическими, стилистическими и языковыми нормами и приемами, принятыми в разных сферах коммуникации (ОПК-1);
- владение навыками самостоятельного исследования системы языка и основных закономерностей функционирования фольклора и литературы в синхроническом и диахроническом аспектах; изучения устной, письменной и виртуальной коммуникации с изложением аргументированных выводов (ПК-2).

Пособие написано в соответствии с государственным стандартом. Дисциплина входит в вариативную часть профессионального цикла дисциплин ООП. Место данной дисциплины в образовательной программе обусловлено тем, что уже в бакалавриате по направлению «Филология» освоен ряд дисциплин таких, как «Методика обучения аспектам РКИ», «Методика обучения видам речевой деятельности в РКИ и параллельно изучаемых в магистратуре дисциплин «Структура урока и специфика работы преподавателя на различных этапах обучения РКИ», «Модель деятельности преподавателя РКИ». Курс ориентирован на освоение принципов отбора, анализа и интерпретации, конкретных приемов использования художественного текста в практике преподавания русского языка как иностранного.

# ГЛАВА 1

## ТЕКСТ: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА, ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ

### **Текст филологический и текст семиотический**

Когда произносят слово *текст*, то, пожалуй, первое, что приходит в голову филологу, – «художественная литература», следовательно – «протокол», врачу – «история болезни», женщине – «песня», ребенку – «сказка», священнику – «Библия» и т.д. Разные люди имеют дело по преимуществу с текстами разных типов, и как совокупности самых разных людей складываются в человечество, так совокупности разнородных текстов составляют текстовую, филологическую культуру. В филологии текст – это любое произведение речи (стихотворение, научная статья, личное письмо, деловой документ и т.д.) в письменной форме. Но культура – это не только тексты в наиболее привычном «филологическом» смысле. Это архитектура и музыка, мастерство пекаря и умение хирурга и т.д. В качестве носителей особых смыслов их тоже следует трактовать как тексты – но в особом, семиотическом<sup>2</sup> понимании.

И все-таки понятие «культура», особенно *духовная* культура в оппозиции *материальной*, ассоциируется прежде всего с текстом «филологическим». Именно в тексте и посредством текста ближайшим образом *опредмечивается* в слове (вербализуется), сохраняется и передается следующим поколениям то, что накоплено в духовной, практической и эмоциональной жизни. Поэтому изучать тексты – значит в определенном смысле изучать культуру как целостность.

Идея всеобщей взаимосвязи «всего со всем», целостности культуры просматривается уже в этимоне сущ. *текст*: из лат. *textum* ‘ткань’ > связь, соединение > слог, стиль’ – от *texere* ‘ткать’ > составлять, слагать, сочинять’. *Связность, цельность* – основные свойства текста, подобно тому как они же – основные свойства ткани. *Связность* – отдельных единиц, *цельность* – общего смысла (идеи), предназначения.

В более узком, лингвистическом прочтении текст – любая осмысленная последовательность слов (или даже отдельное слово), реализующая какие-либо функции языка, прежде всего коммуникативную. С этой точки зрения текст – и отдельная реплика в диалоге, и рекламный слоган, и название города или улицы. В этом качестве текст оказывается объектом самых разных дисциплин, в том числе прикладных: социолингвистики и психолингвистики, маркетинга и рекламы, педагогики и медицины, политологии и военного дела и т.д.

---

<sup>2</sup> Семиотика – из др.-гр. *semeion* ‘знак, значок; примета; признак’ (< *sēma* ‘знак; признак; сигнал’) – учение о различных знаковых системах, подразделяющееся на *семантику, синтактику и прагматику*.

## О функциях и ценности текста

В общем случае верно утверждение, что **функции** текста – это все известные функции языка – когнитивная, коммуникативная, эмоционально-экспрессивная и др. (краткую их характеристику см., например: [Волков 2013а: 7–9]), но конкретизированные по субъекту / субъектам (*кто / кому* говорит / пишет), по месту, времени, жанрам и т.д.

**Ценность** текста для культуры прежде всего в том, что он является носителем **информации** (некоего *содержания, смысла*). Ценность для отдельного человека – прежде всего в индивидуальной, субъективной **новизне** и **креативности**, в том, что текст обогащает его картину мира новыми смыслами и новыми связями. Как писал Н.И. Жинкин (1893–1979), «текст становится памятью человеческого общества, снабжая ее информацией, оптимизирует интеллект. Конечно, этот текст из памяти снова входит в круговорот индивидуальных кодов. В результате высказывания человека приобретают предметно-реальную силу и становятся средством изменения ситуаций, переделки вещей, формирования новых вещей и событий. Это значит, что язык-речь выполняет творческие функции» [Жинкин 1982: 111]. Текст – воплощенный Логос, созидатель, «творец культуры», преобразователь сущего, все великие и малые деяния начинаются с мыслей, воплощенных в слове.

### **Смысл, значение, содержание, информация как основное свойство текста**

Все эти слова – *смысл, значение, содержание, информация* – близки по значению, но, как любые синонимы, различаются «оттенками» (смысловыми компонентами) и употреблением.

*Смысл* – слово, более характерное для обихода, оно ориентирует на индивидуальное, что и позволяет нам спрашивать, требуя уточнений: *В каком смысле?* (то есть «Что ты, именно ты имеешь в виду?»). Смысл текуч, зависит от контекста и ситуации.

*Значение* – скорее лингвистический термин, чем обиходное слово. Ориентирует не на индивидуальное, а на общее, что и позволяет, открыв словарь, констатировать: «У этого слова два (три, четыре...) значения». В лингвистике, чтобы подчеркнуть, что речь идет прежде всего о всеобщем, а не об индивидуальном, вместо общепринятого *значение* используется синоним **семантика**, с дальнейшими конкретизациями: *лексическая, словообразовательная, синтаксическая... семантика*. Значение, в отличие от смысла, устойчиво, «надситуативно».

*Содержание* – скорее общенаучный и литературоведческий термин, чем обиходное слово, «суть изложения». Одна из основных философских



категорий, смысл которой становится ясен из оппозиции *форме* (ср.: *форма и содержание*). Почти не поддается определению и в силу высокой степени абстрактности оказывается малоинформативным, что вынуждает, к примеру, литературоведов избегать выражений типа *содержание романа*, пользоваться более конкретными *сюжет романа*, *его тематика*, *проблематика*, *идейное содержание* и т.п.

Все эти термины говорят о *внутреннем*, о том, что «внутри» текста, – в оппозиции «внешнему», – и ни один из них своей внутренней формой – словообразовательной или этимологической – не подсказывает, в чем же суть этого «внутреннего», **что делает это внутреннее столь ценным для культуры**. В самом деле, сущ. *смысл* намекает на наличие некоторой *мысли*; *содержание* – на то, что форма «*держит*» этот смысл в цепях, не позволяя выскользнуть и раствориться; *значение* – что для выражения внутреннего смысла необходимы *знаки*.

Лишь синонимичное сущ. *информация* позволяет извлечь из своей внутренней формы сведения, которые отнюдь не бесполезны для ответа на подчеркнутый вопрос: что же делает внутреннее, смысловое наполнение текста столь ценным для культуры?

Латинский глагол *informare* (с приставкой: *in-formare*) имеет следующий набор значений: 1) придавать вид, форму, формировать, создавать, делать; образовывать, лепить; устраивать, организовывать; 2) обучать, воспитывать; 3) строить, составлять; 4) мыслить, воображать.

Как видим, в этом наборе отражены различные аспекты человеческой деятельности с общей семей 'созидание' (ср. аналогичный подход в работе: [Кушнир 2012: 203–212]): это любое ремесло, любое творческое дело ('создавать, делать'), в том числе труд гончара или искусство скульптора ('лепить'), работа руководителя ('устанавливать, организовывать'), деятельность учителя, педагога по формированию ума и личности ученика ('обучать, воспитывать'), труд строителя ('строить, составлять'), размышления ученого или воображение поэта ('мыслить, воображать'). Этот ряд легко продолжить. По сути, он охватывает все сферы человеческой деятельности, требующие «привнесения формы», творческого созидательного усилия, преобразующего исходный материал.

Значения отглагольного сущ. *informatio* в латинском словаре охарактеризованы так: 1) разъяснение, изложение, истолкование; 2) представление, понятие; 3) осведомление, просвещение. Как видим, набор заметно беднее, чем у мотивирующего глагола. Но это несущественно, так как любое из исходных значений так или иначе «просвечивает» (или, в зависимости от нашего воображения, может «просвечивать») в значении производного существительного.

Наиболее важное – «придавать вид, форму», обуславливать и обеспечивать целостность, завершенность, способность к жизни и развитию. Именно это значение лежит в основе современного общенаучного (линг-

вистического и философского) понимания термина *информация*. Живые организмы, в том числе люди, «несут в себе информацию, которая управляет образованием и ростом самих организмов, происходящими в них процессами, их когнитивными способностями и поведением» [Энциклопедия эпистемологии и философии науки 2009: 311]. Информация созидает структуры человеческого «я» и социального бытия в целом, наделяя их специфическим *оформленным* смыслом.

Любой объект складывается из частей, определенным образом связанных. Содержание связей определяет смысл каждого элемента. Если появится хотя бы один новый элемент в составе объекта или если изменится в нем хотя бы одна из связей – изменится и содержание целого. К примеру, если вы не носите очков, – наденьте и убедитесь, что почувствуете себя иначе и многие вас не сразу узнают. А если старенький халатик поменять на вечернее платье? Более радикальные изменения связаны с появлением в системе «Семья» ребенка или внука, когда меняются и статусные, и психологические роли каждого из членов семьи.

Предназначение текста – внесение новых содержательных элементов и/или переструктуризация связей между существующими – как в индивидуальном внутреннем мире реципиента (читателя, слушателя), так и в общем виртуальном или константном [Носов 2001], «реальном» мире. В этом смысле каждый текст – очередная реализация Логоса как упорядочивающего (или *«раз-упорядочивающего»*) начала бытия (краткую характеристику Логоса см., например: [Волков 2013b: 9–13]), а его автор – в буквальном смысле созидатель (или разрушитель) миров, что налагает особую ответственность как на самого автора, так и на тех, кто использует его тексты в каких-либо целях, в том числе учебных.

### **Диалогичность. Текст/информация в структуре акта коммуникации**

Информация существует лишь **во взаимодействии** «передающего» и «принимающего» элементов, то есть в заочном *диалоге*. Эта фундаментальная мысль, развитая в «философии диалога» первой половины XX века (в частности, у М.М. Бахтина и М. Бубера), в краткой энциклопедической формулировке сводится к следующему: «В противовес картезианскому “я мыслю” [“Cogito, ergo sum”] вводится отношение «я–ты», в котором и осуществляется мысль. Если для монологического мышления характерно отношение субъекта к объекту (“я–оно”), то диалогический подход предполагает доминанту субъект-субъектных связей» [Энциклопедия эпистемологии и философии науки 2009: 190]. Некому, скажем, прочитать нерасшифрованный текст, – нет и информации. Вернее, она существует лишь в потенциальной, неактуализованной форме.

«**Речевой акт**, – по разъяснению Лингвистического энциклопедического словаря, – целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе, единица нормативного социоречевого поведения, рассматриваемая в рамках прагматической... ситуации. Основными чертами речевого акта являются: намеренность (интенциональность), целеустремленность и конвенциональность. Р.а. всегда соотносены с лицом говорящего. <...> В Р.а. участвуют говорящий и адресат, выступающие как носители определенных, согласованных между собой социальных ролей, или функций. Участник Р.а. обладают фондом общих речевых навыков (речевой компетенцией), знаний и представлений о мире. В состав Р.а. входит обстановка речи и тот фрагмент действительности, которого касается его содержание» [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 412].

Основные компоненты коммуникации отобразим в виде рисунка (рис. 1), включающего следующие элементы:

- 1) говорящий, пишущий (адресант, на рисунке  $S_1$ );
- 2) слушающий, читающий (адресат, на рисунке  $S_2$ );
- 3) речь (текст, произведение на определенном языке);
- 4) обстановка речи (на рисунке – рамка, охватывающая целое).

В роли посредствующего звена между говорящим и слушающим, пишущим и читающим выступают языковой код – система знаков, понятная и адресанту, и адресату (они должны знать язык, на котором общаются), и созданный на этом коде текст.

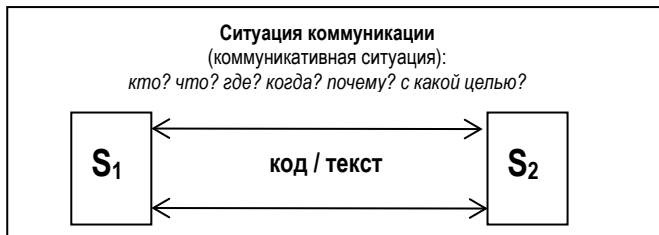


Рис. 1. Компоненты коммуникации:  
субъекты общения

Ситуация коммуникации в общем случае характеризуется в логике школьного «грамматического разбора» по вопросам типа *кто? что? кому? где? когда? почему? с какой целью?* (говорит/пишет).

Эта общая схема эвристически ценна (то есть способна служить основой для постановки и решения проблем), поскольку побуждает задавать вопрос, который может показаться наивным только при поверхностном восприятии: *где* находится «сама информация» – у отправите-

ля или получателя, в языковом коде / тексте или является принадлежностью акта коммуникации в целом?

Размышление над этим вопросом приводит к разным вариантам понимания существа коммуникации.

1. Информация – результат деятельности отправителя сообщения, того, кто говорит или пишет, кто является «источником общения».
2. Информация – результат восприятия получателем поступившего сообщения, которое вне восприятия – лишь «сотрясение воздуха» или набор каких-то значков на бумаге.
3. Информация – в самом сообщении независимо от того, кто его отправил и кто его воспринимает или не воспринимает; сообщение может скитаться невостребованным по пыльным полкам библиотек в течение многих столетий, но это не значит, что содержащаяся в нем информация не существует.
4. Информация существует лишь в реальном акте взаимодействия отправителя и получателя, которые, пользуясь общим языковым кодом, вступают в информационный контакт, в результате которого ментальные структуры адресата как-то видоизменяются, приходят в некоторое соответствие со структурами отправителя сообщения.

Семиотический пример: с одной стороны, штабная карта у генерала, отражающая расположение войск, намеченное, предположим на завтра, приказ войскам переместиться в нужное время в нужное место и – реальное расположение войск на следующий день, которое, вероятнее всего, стало вполне соответствующим тому, что вчера еще только было намечено штабом.

В зависимости от того, на каком аспекте сосредотачивается внимание, получаем ответы на разные вопросы:

- 1) как выразить имеющееся содержание (отправитель);
- 2) как понять и интерпретировать сообщение (получатель);
- 3) как закодировано сообщаемое;
- 4) в чем существо воздействия информации на получателя.

Суммарный смысл этих вопросов: в чем существо (состоявшегося / не состоявшегося) «диалога» между отправителем и получателем?

Общий ответ сводится к вопросу о *новизне* содержащейся в тексте информации – новизне субъективной и/или объективной.

### **Новизна как результат взаимодействия вербальных сетей**

Именно *новизна* превращает текст из факта частной жизни автора в феномен культуры. Однако феноменом культуры, фактом жизни общества он становится через посредство частных жизней отдельных людей. Иными словами, если текст оказывается *новым* для многих или по край-

ней мере для «экспертной группы» (для «истинных ценителей»), то его можно считать фактом культуры. В любом случае ключевым является **вопрос о новизне для отдельного читателя**.

Во-первых, новизна – относительно. Понимание сообщения (а следовательно, его новизна) зависит не только от него самого, но и от того, **как устроен «приемник» – читатель**. Чем более тонка и чутка его организация, тем больше возможностей воспринимать, понимать и интерпретировать текст, даже если сообщение представляется на первый взгляд мало- или даже бессодержательным.

Во-вторых, новизна определяется **характером взаимодействия «отправителя» и «приемника»**.

Чтобы развить это второе утверждение, заменим понятия «отправитель» и «получатель» в описании структуры акта коммуникации (рис. 1) другими понятиями:

- «вербальная сеть (автора)» ( $BC_{авт}$ ) и
- «вербальная сеть (читателя)» ( $BC_{чит}$ ), –

имея в виду, что вербальные сети являются отображением – на словесном уровне – когнитивных структур.

В этом случае задача автора трактуется как задача преобразовать нелинейную вербальную сеть (замысел) в линейный текст (*создать* текст), задача читателя – преобразовать линейный текст в (нелинейную) вербальную сеть («сеть понимания»), то есть *понять* текст. Сам текст при этом выступает как посредник во взаимодействии вербальных сетей автора и читателя, а через них – и как посредник во взаимодействии их когнитивных структур (рис. 2).

Создание (кодирование) → Понимание (декодирование)



Рис. 2. Текст – посредник во взаимодействии когнитивных структур

С одной стороны, текст формируется на основе когнитивных структур (вербальных сетей) автора, с другой – существует как феномен читательского понимания, как результат декодирования, *пере*-кодирования. Читатель – не чистая доска или покорная скульптору глина. В основе понимания – с одной стороны, реконструкция тех вербальных сетей, которые имплицитированы в тексте, «развернуты» в текст; с другой – активизация различных участков вербальных сетей реципиента сообщения. В тактике чтения может преобладать либо одна, либо другая сторона, читатель может либо стремиться понять автора, либо искать в тексте только «свое собственное». Восприятие и понимание читаемого – это

движение в двух взаимосвязанных направлениях: 1) «от себя самого (читателя, его мира) – к себе самому», в целях самопостижения; 2) «от себя – к Другому (автору, его миру)».

1. «**К себе самому – через чужой текст**». С этой стороны, понимание, по справедливой характеристике Г.И. Богина (1929–2001), – ничто иное, как «обращение опыта человека на текст с целью освоения его содержательности» [Богин 1982: 3], где глагол *освоить* следует прочитывать в его буквальной внутренней форме: «сделать *своим*». Поэтому «понять текст, **освоить** его содержательность – значит для меня обратиться весь **мой** опыт на текст и при этом принять **его** содержательность так, чтобы она стала частью **моей** субъективности, затем разделить его содержательность как отражение **чужого** опыта в согласии с **моим** опытом, далее выбрать из этого разделения (неявно протекающего анализа) то, что мне надо для моей деятельности» [Богин 1982: 5]. Иными словами, *своя*, читательская субъективность осознается в зеркале субъективности *Другого*, автора.

В этом случае усилия реципиента сосредотачиваются на активизации его собственных когнитивных структур, а понимаемое (содержательность текста) оказывается меняющимся в зависимости от культуры (в разных культурных контекстах одно и то же произведение понимается по-разному) и от индивидуальности читателя (разные люди понимают один и тот же текст по-разному). Вопрос об **объективном содержании** текста оказывается лишенным смысла.

2. «**От себя – к автору**». С этой стороны, понимание – ничто иное, как осмысленная, хотя не обязательно сознательная **реконструкция** того содержания, которое **объективно** есть в тексте и которое относительно автономно и от автора, и от читателя. Здесь *понять* – значит войти всем своим внутренним существом в мир сначала чужого для тебя текста и прожить его так, словно он родился в тебе самом. Без этого «вживания» осмысление невозможно, как невозможно в рамках русской актерской школы хорошо сыграть роль, не перевоплотившись из себя – в Другого.

По точной формулировке М.К. Мамардашвили (1930–1990), классика отечественной философской феноменологии, «бытие симфонии, как и бытие книги, – это бытие смысла внутри существ, способных выполнить смысл» [Мамардашвили 1992: 22]. Как вне исполнения нет симфонии, а есть лишь набор знаков на нотном стане, так вне понимания и книга – только набор слов и знаков препинания.

Таким образом, понимание зависит не только от содержания и способа кодировки самого сообщения, но и от того, как устроен и на что нацелен «приемник» (читатель). Чем более тонка и чутка его организация и чем заинтересованнее он присматривается к личности автора, просвечивающей «сквозь» текст, тем больше у него шансов понять текст в

его имманентном, независимом от субъективных читательских привнесений смысле. Однако в любом случае – нацелен ли читатель преимущественно «на себя самого» или «на Другого (автора)» – текст оказывает на него существеннейшее *воздействие*, по словам Н.А. Рубакина (1862–1946), основателя *библиопсихологии* как науки о восприятии текста, воздействие «*социальное и психическое*». «Это последнее выражается в виде распространения знаний, идей, настроений, навыков, умений...» [Рубакин 2006: 65]. *Воспринять* и *понять* текст – для читателя значит неизбежно оказаться под его *воздействием*, стать в некотором отношении – новым, *другим*. Следовательно, едва ли не главный критерий новизны для читателя – те изменения, которые претерпевают его вербально-когнитивные структуры под воздействием текста.

### Восприятие, понимание, интерпретация

Почему понимание текста – проблема, и большая? Потому, что создавал текст – один человек, а читает и пытается его понять – другой. Так как все люди разные, то понять – значит найти некий смысловой «компромисс». Читатель в поисках смысла может следовать, как было показано выше, либо в логике «самого себя», либо в логике автора, в идеале – совмещая оба подхода. В интерпретации<sup>3</sup>, то есть в понимании, явленном другим (когда читатель устно или письменно размышляет о прочитанном), чаще всего отражаются оба пути. Первый может маркироваться такими выражениями, как *Я думаю, Считаю эту проблему очень важной, Совершенно не согласен, что...* и т.д. Второй – такими выражениями, как *Он (автор) считал, что..., надеялся, что... В его время было принято... Заставило его обратиться к этой теме...* и т.д.

В основе понимания, «исполнения смысла» – выделение семантических доминант (через восприятие системы ключевых слов) и установление отношений между ними. Понимание приходит тогда, когда когнитивные структуры «понимающего» (реципиента сообщения, читателя) приходят в (относительное) соответствие структурам, которые имплицитует текст. Иначе говоря, когда активная зона вербальных сетей читателя сближается по составу и структуре с вербальной сетью текста, когда читатель воспринимает как существенные именно те ключевые смыслы, те семантические доминанты, которые **действительно** наиболее существенны, когда ставит их в такие отношения друг с другом, так определяет сеть отношений между ними, как она **объективно** существует (как имплицит, подразумеваемое, хотя и маркированное) в тексте.

---

<sup>3</sup> *Интерпретация* – из лат. *interpretatio* ‘разъяснение, истолкование’ < *interpretari* ‘толковать, объяснять; понимать, иметь суждение, судить’ < *interpres* ‘посредник; вестник; устроитель; толкователь, комментатор’.

Специально вопросами восприятия, понимания и интерпретации занимается *герменевтика* – междисциплинарная область гуманитарного знания и практики, назначение которой ясно прочитывается уже в древнегреческом этимоне: *hermeneutikē (technē)* ‘искусство толкования или объяснения’ – от *hermeneia* ‘словесное выражение мыслей, умение изъясняться > разъяснение, объяснение, истолкование, раскрытие смысла’. *Герменевтика* в широком смысле – традиция и способы толкования (интерпретации) многозначных, не поддающихся прямолинейному толкованию текстов (первоначально – древних), в узком смысле – богословская наука о толковании Священного Писания.

Основной объект герменевтики в любом из ее аспектов (филологическом, философском, теологическом или ином) – слово как базовая единица языка, однако процедуры интерпретации – разные. Если, скажем, литературоведение в качестве главного основания интерпретации может использовать историко-биографические сведения (обусловленность смысла личностными особенностями писателя), то в лингвистике главное основание – системно-языковые значения и лишь затем – контекстуальные смыслы в их обусловленности конкретной ситуацией употребления (*кто, о чём, кому, при каких обстоятельствах, с какой целью* и т.п. говорит/пишет).

**Исходная** информация, переданная отправителем сообщения (автором произведения), и **результат** коммуникации – полученная, воспринятая или даже реализованная в каких-то действиях информация – могут находиться между собой в двух основных отношениях: **изоморфизма**<sup>4</sup> (изоморфности) и **гомоморфизма**<sup>5</sup> (гомоморфности), – которые фиксируют разные типы соотнесенности вербальных сетей автора и читателя по признаку их структурной **одинаковости** или **уподобления** (подобия). Изоморфный образ **в точности** отражает структуру исходной системы, гомоморфный – **упрощает**.

На изоморфности основан феномен «своего» автора – любимого, на гомоморфности – школярская тенденция сводить сложное к набору простейших интерпретаций.

В любом случае ВС<sub>чит</sub> оказывается под воздействием ВС<sub>авт.</sub> На этом основывается и феномен воспитательного, облагораживающего воздействия художественной литературы, и библиотерапевтические эффекты, и управление индивидуальным и общественным сознанием на основе организации – через средства массовой информации – необходимой элитам информационной среды, и разлагающее, примитивизирующее влияние «массовой культуры», склонной сводить человека и человеческие отношения к сумме простейших рефлексов.

<sup>4</sup> От др.-гр. *isos* ‘равный, одинаковый, подобный’ и *morphe* ‘форма’.

<sup>5</sup> От др.-гр. *homos* ‘равный, одинаковый; взаимный, общий’.



В узком операциональном смысле, в логике «как сделать?», процедуры понимания и интерпретация в простейшем случае могут основываться на прочтении значений и смыслов либо лексико-семантических единиц, либо лексико-синтаксических структур. Результаты могут трактоваться как *семантизирующее* и *распредмечивающее* понимание языковых единиц – декодирование/понимание значений и неявно выраженных смыслов [Богин 1986], как *синтагматическое* и *«результатирующее»*, «линейное» и «нелинейное» понимание – декодирование/понимание отдельных высказываний, сложных синтаксических целых и более объемных структур, вплоть до целого текста, до (языковой) «личности автора» и «концепции целого» (см.: [Волков 2013а: 46 –50]).

Важно различать две основные ситуации:

1. В случае нехудожественного текста коды отправителя и получателя информации совпадают, контекст снимает потенциальную многозначность языковых единиц и сообщение может быть понято (декодировано) однозначно, в его исходном смысле.
2. В случае художественного текста коды отправителя и получателя, как правило, различаются, порой весьма существенно (отсюда проблема «языка писателя»/«поэтического языка»/«языка художественной литературы»), контекст же не снимает, но, напротив, усиливает многозначность, в силу чего однозначное понимание / декодирование практически невозможно.

Восприятие нехудожественного текста – по преимуществу **внеличностно** (предполагается некоторый «стандарт восприятия и понимания»), восприятие художественного текста всегда **личностно**. В первом случае можно говорить о **непосредственном понимании** как незатрудненном осознании авторского замысла, во втором неизбежно возникает необходимость в **интерпретации** читателем содержательности текста, результаты которой могут быть либо более близки, либо более удалены от исходного авторского намерения (замысла).

Восприятие и понимание обуславливает также **культурный фон** – «... всё то, в чем “существует” носитель некоторой культуры в определенный промежуток времени, это культурное пространство, лингвокультурный социум, существующий для индивидов как некоторая совокупность актов коммуникации (общения). Культурный фон – это все то, чем владеет типичный (средний) носитель той или иной культуры, это определенный комплекс художественных и нехудожественных знаний, характеризующийся уровнем и направлением сциентизации лингвокультурной общности» [Сорокин, Марковина 1990: 57]. В некотором смысле «понимает» текст не индивидуальность читателя как «частного лица», но индивидуальность, мотивированная культурой, которой она принадлежит. И через читателя вершится диалог культур – той, которой принадлежит читатель, и той, которая «сквозит» в тексте.

## О структуре и содержании текста

Структуру и содержание текста можно рассматривать двояким образом: в аспекте **«внешней» речи**, графически репрезентированной структуры (*«всматриваемся в написанное»*), и в аспекте **внутренней речи**, сосредотачивая внимание на тех процессах, которые связаны с обработкой информации, не всегда доступной прямой вербализации (*«вдумываемся в прочитанное»*).

*Читать* и *думать* (о читаемом/прочитанном) – задачи взаимосвязанные, но очень разные. «Внешняя» речь (чтение) «синтагматична», внутренняя речь (размышление) – «парадигматична».

- **Синтагматический аспект** – линейный, связан с членением на последовательно идущие друг за другом, подчиненные логике хода физического времени «отдельности» – звуки, слоги, словоформы, словосочетания, предложения, сложные синтаксические целые.
- **Парадигматический аспект** – нелинейный, связан с одновременностью существования отдельных компонентов плана содержания и плана выражения.

Единицы, отражающие линейное членение, – сложные синтаксические целые, номинативные линии (событийные, отражающие движение сюжета), идеологические линии (отражающие движение идеологии текста, развитие мотивов).

Главная задача читающего – в процессе чтения перейти от линейного к нелинейному (от синтагматического к парадигматическому), охватить содержание прочитанного «единым взглядом», перевести его на язык собственного понимания, чтобы затем «вернуться» к синтагматике, раскрыть содержание прочитанного «своими словами».

Самый наглядный «парадигматический» компонент какого-либо книжного издания – оглавление (содержание) как компонент аппарата издания, главная функция которого – информационно-пояснительная: «...дать читателю общее представление о содержании и структуре издания, подготовить его тем самым к чтению или к выбору материала, помочь восстановить в памяти прочитанное при перерыве в чтении» [Мильчин 2003: 347]. Лингвометодический аналог оглавления – план, составляемый / составленный читающим (см. далее главу «Лингвометодика художественного текста»), обеспечивающий возможность осмысления прочитанного и последующего связного разговора о нем.

**В «плане содержания»** текста целесообразно различать те же самые макрокомпоненты, что и в семантической структуре любого языкового знака: денотат, сигнификат, коннотации (см, например: [Волков 2013b: 71–80]. В проекции на текст, который в плане семантики ничем не отличается принципиально от слова (в отличие от слова, текст лишь «очень большой» знак), получаем следующее:

- 1) **номинативный** аспект (денотация, референция), коррелятивный психологическому и общенаучному понятию «эмпирическое», «чувственное» и понятию «предметно-чувственный компонент семантики» (**сенсорное представление**) в психолингвистике;
- 2) **сигнификативный** аспект (понятийный, идеологический, идеографический), коррелятивный понятиям «рациональное», «понятийный компонент семантики» (**семантическое представление**);
- 3) **коннотативный (ценностно-эмоциональный)** аспект, коррелятивный понятиям «эмоциональное» и «**коннотация**» («эмоциональная окраска»).

Эти составляющие текстовой семантики отчетливо соотносятся с базовыми аспектами культуры в целом:

- с «практическим» аспектом культуры и эмпирическим компонентом обыденного и научного знания;
- с концептуальным (теоретическим) компонентом;
- с аксиологическим и эмоциональным компонентами.

Восприятие и понимание текста связаны со своеобразным «восхождением» от номинативных линий и сетей – к идеографическим (подробно см. в пособии: [Волков 2013а], то есть от номинативного («повествовательно-описательного») уровня текста – к понятийному, идеографическому (идеологическому) и аксиологическому (ценностному).

1. Сначала – номинативное, «событийно-сюжетное», преимущественно «зрительное» видение и понимание, связанное с восприятием текста в его линейном, дискретном синтагматическом движении. Не случайно педагоги в качестве основной особенности детского восприятия текста отмечают его «зрительность», а родители и воспитатели в детских садах не только читают, но и рассматривают с детьми иллюстрации, помогают проиллюстрировать и их собственные «произведения». Для детей иллюстрация – не средство понять, интерпретировать текст, а необходимая часть самого текста, часть того зрительного ряда, который вызывает у детей читаемое. На движение номинативных, «конкретно-событийных» линий постепенно накладывается восприятие линий внутренних, идеографических: развитие конфликта и характера, становление авторской мысли.

2. Далее – восхождение от линейного к нелинейному, симультанному: от номинативных линий – к номинативным сетям (становится ясна логика взаимоотношений персонажей), от идеографических линий (течения отдельных мыслей, мнений) – к идеографической сети, к пониманию и интерпретации «концепции целого», в котором все отдельности сплетены воедино.

Текст, рассматриваемый с точки зрения «парадигматической», как симультанное единство всех компонентов, оказывается столь многомерной художественной целостностью, что обретает новое качество, кото-

рого не было у отдельных компонентов. Это качество – **трансцендентность смысла**, когда, по характеристике основателя философской герменевтики Г.Г. Гадамера (1900–2002), «...язык неизбежно отсылает за пределы себя самого, указывая границы языковой формы выражения. Язык не тождествен тому, что на нем сказано, не совпадает с тем, что обрело в нем слово. ... Языковая форма выражения не просто неточна и не просто нуждается в улучшении – она, как бы удачна ни была, никогда не поспевает за тем, что пробуждается ею к жизни. Ибо глубоко внутри речи присутствует скрытый смысл, могущий проявиться лишь как глубинная основа смысла и тут же ускользающий, как только ему придется какая-нибудь форма выраженности, ... речь отсылает за пределы самой себя» [Гадамер 1991: 65]. «За пределы самого себя» должен в идеале выйти и читающий; без этой надежды на «самопревосхождение» не стоит и браться за книгу.

### **Вопросы и задания**

1. Прокомментируйте формулировки отдельных **аспектов социально-коммуникативной функции текста** как «самовозрастающего логоса» (Гераклит), предложенные Ю.М. Лотманом (1922–1993) в статье «Семиотика культуры и понятие текста».

«1. Общение между адресантом и адресатом. Текст выполняет функцию сообщения, направленного от носителя информации к аудитории.

2. Общение между аудиторией и культурной традицией. Текст выполняет функцию коллективной культурной памяти. В качестве таковой он, с одной стороны, обнаруживает способность к непрерывному пополнению, а с другой, к актуализации одних аспектов вложенной в него информации и временному или полному забыванию других.

3. Общение читателя с самим собою. Текст – это особенно характерно для традиционных, древних, отличающихся высокой степенью каноничности текстов – актуализирует определенные стороны личности самого адресата. В ходе такого общения получателя информации с самим собою текст выступает в роли медиатора, помогающего перестройке личности читателя, изменению ее структурной самоориентации и степени ее связи с метакультурными конструкциями.

4. Общение читателя с текстом. Проявляя интеллектуальные свойства, высокоорганизованный текст перестает быть лишь посредником в акте коммуникации. Он становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности. И для автора (адресанта), и для читателя (адресата) он может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге. В этом отношении древняя метафора “беседовать с книгой” оказывается исполненной глубокого смысла.

5. Общение между текстом и культурным контекстом. В данном случае текст выступает в коммуникативном акте не как сообщение, а в качестве его равноправного участника, субъекта – источника или получателя информации. <...> Наконец, тексты, как более стабильные и отграниченные образования, имеют

тенденцию переходить из одного контекста в другой, как это обычно случается с относительно долговечными произведениями искусства: перемещаясь в другой культурный контекст, они ведут себя как информант, перемещенный в новую коммуникативную ситуацию, – актуализируют прежде скрытые аспекты своей кодирующей системы. Такое “перекодирование самого себя” в соответствии с ситуацией обнажает аналогию между знаковым поведением личности и текста. Таким образом, текст, с одной стороны, уподобляясь культурному макрокосму, становится значительнее самого себя и приобретает черты модели культуры, а с другой, он имеет тенденцию осуществлять самостоятельное поведение, уподобляясь автономной личности» [Лютман 1992: 131].

2. Соотнесите рассмотренные выше этимоны сущ. **информация** с тем ее пониманием «привнесения формы», которое обнаруживается уже в Библии, в самых первых стихах книги «Бытие».

1 *В начале сотворил Бог небо и землю.*

2 *Земля же была безвидна и пуста, и тьма над бездною; и Дух Божий носился над водою.*

3 *И сказал Бог: да будет свет. И стал свет.*

4 *И увидел Бог свет, что он хорош; и отделил Бог свет от тьмы».*

Как видим, акт творения мира складывается из привнесения элементов и определения связей между ними. Первоэлементы – небо и земля, свет и тьма. Привнесение начальной связи между ними состоит в их разделении. По мере увеличения числа элементов усложняются связи, разнообразятся функции каждого из них:

«14 *И сказал Бог: да будут светила на тверди небесной, для отделения дня от ночи, и для знамений, и времен, и дней, и годов;*

15 *И да будут они светильниками на тверди небесной, чтобы светить на землю. И стало так.*

3. Поясните термины *значение* и *смысл* (основной тезис: ни один из объектов не обладает каким-либо содержанием, если он не связан с другими объектами или не расчленен внутри себя на отдельные элементы) на примере знаменательного диалога Воланда и Левия Матвея – ученика Иешуа, человека самоотверженного, но недалекого, у которого не хватает фантазии понять, что Воланд – вовсе не библейский Сатана как носитель зла, а нечто иное.

– *Я к тебе, дух зла и повелитель теней, – ответил вошедший, исподлобья недружелюбно глядя на Воланда.*

– *Если ты ко мне, то почему же ты не поздоровался со мной, бывший сборщик податей? – заговорил Воланд сурово.*

– *Потому что я не хочу, чтобы ты здоровствовал, – ответил дерзко вошедший.*

– *Но тебе придется примириться с этим, – возразил Воланд, и усмешка искривила его рот, – не успел ты появиться на крыше, как уже сразу отвесил нелепость, и я тебе скажу, в чем она, – в твоих интонациях. Ты произнес свои слова так, как будто ты не признаешь теней, а также и зла. Не будешь ли ты так добр подумать над вопросом: что бы делало твое добро, если бы не существовало зла, и как бы выглядела земля, если бы с нее исчезли тени? Ведь тени получа-*

ются от предметов и людей. Вот тень от моей шпаги. Но бывают тени от деревьев и от живых существ. Не хочешь ли ты ободрать весь земной шар, снеся с него прочь все деревья и все живое из-за твоей фантазии наслаждаться голым светом? Ты глуп. (М.А. Булгаков. «Мастер и Маргарита».)

4. Подберите из художественной литературы, личной или социальной практики примеры, подтверждающие следующее утверждение: «чистое» добро так же невозможно, как и «чистое» зло; они обретают свою сущность только в противопоставлении друг другу, как обретают себя в зеркале собственной противоположности свет и тьма, день и ночь.

5. Поясните, в чем заключается эвристическая ценность философских характеристик феномена восприятия для теории и практики работы с художественным текстом (источник: [Энциклопедия эпистемологии и философии науки 2009: 124, 126]).

В.А. Лекторский: «**Восприятие** – форма чувственного познания, субъективно представляющаяся непосредственной и относящаяся к предметам (физическим вещам, живым существам, людям) и к объективным ситуациям (к взаимоотношениям предметов, движениям, событиям). Для восприятия характерно специфическое переживание прямого контакта с реальным миром (чувство реальности воспринимаемого). Восприятие отличают от *ощущения*, которое характеризует не целостный предмет, а лишь отдельные качества, свойства, а также от *мышления* как сознательного размышления, анализа, как интерпретации, поскольку мышление представляет собой опосредованную деятельность, а его результаты (абстракции, понятия, идеализации, теоретические объекты, идеи, теории и т.д.) могут и не восприниматься непосредственно. Восприятие отличается также от наглядных образов представлений, которые, будучи субъективно непосредственно данными, вместе с тем не сопровождаются чувством прямого контакта с реальным миром».

В.А. Барабанщиков: «Восприятие обладает свойствами предметности, целостности, константности, анизотропности<sup>6</sup>, категориальности. Предметность выражает отнесенность содержания образа к явлениям объективной действительности. Целостность характеризует устойчивость отношений его частей, константность – независимость от условий восприятия. Что касается анизотропности, то элементы действительности, вызывающие интерес, воспринимаются наиболее полно и адекватно, а элементы фона подвержены искажениям. Благодаря категориальности, в восприятии представлены отношения вещей друг к другу и к воспринимающему их субъекту».

---

<sup>6</sup> *Анизотропность, анизотропия* – неодинаковость свойств, в отличие от *изотропности, изотропии* – одинаковости свойств (< др.-гр. *a...*, *an...* ‘не, без’; *isos* ‘равный, одинаковый, подобный’ + *tropos* ‘поворот, направление; образ мыслей, способ выражения, слог, стиль’ < *trepō* ‘поворачивать, обращать’).

## ГЛАВА 2 ХУДОЖЕСТВЕННОСТЬ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ

### Существо проблемы художественности

Что такое художественный текст? Чем он отличается от других текстов? В чем его особое предназначение? Иными словами, что такое *художественность*?

Вариантов ответа – множество, но однозначных нет.

*Художественность* соотносят с *искусством* и некой особой *художественной ценностью*, «достоинством» («Словом “художественность” (“художественное”) обозначается, во-первых, включенность произведений (текстов) в сферу искусства или, по крайней мере, причастность к ней; во-вторых их достоинство, т.е. *ценностный аспект*...» [Хализов 2002: 99]), что является, собственно, «фигурой уклонения» от логического определения, о невозможности которого откровенно говорят другие теоретики литературы: «Истинная художественность невоспроизводима, поэтому у нее нет никаких доступных описанию постоянных признаков (атрибутов)» [Теория литературы 2004: 1, 54].

*Художественность* трактуют через «эстетическое совершенство», гармонию формы и содержания («...такая особенность изображения жизни, когда автором достигнуто определенное соответствие элементов художественной формы, обусловленной содержанием произведения» [Николаев 1974: 454]), что выводит на роль главного «критерия художественности» субъективный эстетический вкус реципиента (читателя, редактора, критика и т.д.), ибо иначе, как по шкалам типа «нравится – не нравится», «хорошо – плохо», «удачно – неудачно», степень «совершенства», «гармонии», «соответствия элементов» не «измерить и взвесить» (В.Я. Брюсов), не определить.

*Художественность* соотносят с *эстетической функцией* языка и произведениями словесного творчества («Понятие *художественности*, как и определение *художественный*, служит для указания на специфику искусства. Основу специфики искусства составляет его эстетическая природа. Художественность является высшей формой эстетического отношения к миру...» [Фесенко 2008: 71]).

Но что такое *эстетика*, *эстетическое*? Прекрасное и учение о прекрасном, о красоте? Но что есть красота? Обсуждение этого вопроса выводит, как было показано нами, на понятия *эстезис*, *трансценденция* и на вопрос о художнике как особом человеческом типе – *трансцендере* [Волков 2013а; Волков 2013б; Волков 2013с: 189–202].

*Художественность*, особенно в школьной практике, соотносят с *изобразительно-выразительной функцией* языка и далее – с особым вниманием к изобразительно-выразительным средствам произведения и

навыкам их интерпретации в контексте художественного целого [Волков 2000]. Это тоже «фигура уклонения». Что значит *изобразительно-выразительный*? Можно стыдливо синонимизировать этот «как бы не совсем» термин со *стилистическими ресурсами языка* и истолковать их как «возможности, предоставляемые языком для построения точной, выразительной, стилистически мотивированной речи» [Культура русской речи 2003: 203, 689], но можно поступить иначе – актуализовать внутреннюю форму: такой, что *изображает* нечто (служит созданию образа, в логике значения приставки *из-* – «выводит образ» на общее обозрение) и/или *выражает* нечто, связанное с внутренним миром человека – его мировоззрением, эмоциями, коммуникативной позицией и т.п. Однако это особенность отнюдь не одного только художественного произведения. Не меньшую роль эти средства играют в публицистической речи или в обиходе, да и научная или деловая речь таких средств не избегают.

Не умножая примеры трактовок, заключим: *художественность* относится к числу первичных понятий, основывающихся на интуитивном «схватывании» их смысла (как *Истина, Добро, Красота* или *Вера, Надежда, Любовь*), и в силу этого практически не поддается корректному логическому определению.

## О внутренней форме термина *художественность*

Вникновению в смысл первичных понятий нередко способствует обращение к их внутренней форме, в том числе к этимологическим и/или актуальным морфемно-словообразовательным связям как основе дальнейших лингвогерменевтических усилий, что, к примеру, хорошо срабатывает, если сущ. *искусство* рассматривать, с одной стороны, в ряду с *искус, иску-сить/искушать, искуситель, искушение* (сакральный, церковно-религиозный контекст), с другой стороны, в ряду *искус* как «испытание», *искусный* как «испытанный, знающий, умеющий» [ИЭС 1, 358] в соотносительности с *кусать* (секулярный контекст), – то есть на пересечении разных лингвокультурологических парадигм, прежде всего антропоцентрической и теоцентрической, в рамках оппозиции «Бог – Человек».

Однако внутренняя форма сущ. *художественность* темна, – в отличие от сугубой прозрачности терминов, фиксирующих ключевые особенности других функциональных стилей.

Вполне ясно, что *научный* (стиль, текст) говорит о науке, предназначен для ученых и тех, кто учит/учится; *официально-деловой* – о делах, связанных с официальными отношениями, *публицистический* – о том, что интересует и/или призвано воздействовать на публику, *обиходно-бытовой* стиль/текст – о повседневных заботах, о *быте*.



А художественный? Попытка актуализовать внутреннюю форму, вопреки ожиданиям, скорее затрудняет понимание, чем высветляет смысл.

Синхроническая внутренняя форма – семантически пустая. В частности, Словообразовательный словарь трактует *художество* и *художник* как самостоятельные лексемы [Тихонов 1985: 2, 347], из чего следует, что *худож-* – это связанный корень с диффузной семантикой, а буквосочетание *худ-*, возможно, субморф, то есть «асемантическая часть слова, возникшая на месте морфемы и лишившаяся значения в результате опрошения основы» [Немченко 1984: 241].

Однако принять, что *худ-* – субморф, связанный с *худой* ‘плохой’, нельзя, поскольку в этом случае не находит объяснения элемент *-ож-*, а вопрос об исторических истоках энантиосемии сущ. *художество* оказывается неразрешимым. По этимологическим данным, др.-рус. **худогъ**, **худогый** – вовсе не антоним *упитанного*, *толстого*, и не «плохой», как *худой* в современном русском, а «искусный», «умелый», «опытный», «сведущий»; соответственно **художьникъ** – «мастер», а **художьство** – «искусство (вообще)», а также «опытность», «знание» [ИЭС 2, 359]. Следовательно, др.-рус. **худогъ** и совр. *худой* соотносятся лишь в омонимическом элементе *худ-* (не субморфе, а квазикорне). Налицо случайное фонемное совпадение, и никакого субморфа *худ-* в сущ. *художество* и *художник* нет.

Современная энантиосемия не в прил. *худой*, а в сущ. *художество* (исторически именно от др.-рус. **худогъ** в указанном значении), что четко зафиксировано еще у В.И. Даля (неудачно, что в статье «Худой»): «...*художество* ср. уменье, искусство на деле; || изящное искусство, подражательное и творческое искусство: валянье, живопись, зодчество, музыка, мимика, пляска. || Народн. худое дело, дурной поступок и вообще порок» [Даль 4, 569]. Поскольку прил. *художественный* формально мотивировано существительным *художество*, то естественно предположить и семантическую мотивацию не только мелиоративной семемой «изящное искусство», но и пейоративной «дурной поступок и вообще порок».

### **Художественность как «первичное понятие» и проблема исчисления атрибутов художественного текста**

Любое логическое определение основывается на подведении определяемого под какую-либо более общую категорию. Если более общей категории найти не удается (например, что такое *пространство* или *время*, *Бог* или *человек*), то мы имеем дело с «первичными понятиями», которые логическому определению не поддаются; их можно лишь *охарактеризовать*, перечисляя их *атрибуты* (лат. *attributus*, букв. «присоединенное, приписанное», – от гл. *attribuere* ‘придавать, снабжать,

наделять' < *ad*... 'к, на, до' + *tribuere* 'делить; давать, доставлять; даровать') – постоянные, сущностно необходимые свойства.

**Атрибут** как «неотъемлемое свойство предмета, без которого предмет не может ни существовать, ни мыслиться» [Философский словарь 2001: 49], следует отличать от **категории** как такого понятия, «в котором отражены наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения...» [Кондаков 1975: 240]. *Категорий*, в которых характеризуется какой-либо объект, может быть много, *атрибутов* слишком много быть не может; поэтому *атрибуты* целесообразно понимать как наиболее существенные, общие *категории*, выступающие по отношению к остальным как центр терминологического семантического поля, выступающего как совокупная характеристика заголовочной единицы – дескриптора.

Понятие «художественный текст» складывается из двух компонентов: *художественный* (*художественность*) и *текст*. Специфическая трудность выяснения, что такое *художественный текст*, в том, что если *текст* можно достаточно легко *определить* (например: «всякая записанная речь»), а далее перечислить его существенные свойства (категории), то с *художественностью* дело обстоит принципиально иначе.

Применительно к «тексту вообще» задача исчисления его основных категорий имеет хотя и непростое, но достаточно ясное решение. Еще на заре лингвистики текста И.Р. Гальперин (1905–1984) предложил список основных текстообразующих категорий, который и по сей день не вызывает существенных споров, служит основой дальнейшей разработки проблемы, ср.: информативность, членимость, когезия (внутритекстовые связи), континуум, автосемантия отрезков текста, ретроспекция и проспекция, модальность, интеграция и завершенность текста [Гальперин 2007]. Некоторые последующие уточнения и дополнения: *цельность* и *связность* ныне рассматривают как «парную» категорию, тесно связанную с *хронотопом*, вместо «континуум» говорят *континуальность* (семантическая непрерывность), понятие «модальность», сохранив исходный смысл, развилось в *интенциональность*, «ретроспекция и проспекция» чаще всего предстают как *интертекстуальность* и т.д.

Исчисление основных свойств *художественного* текста представляет значительно большие трудности. В обобщающей литературе, связанной с данной задачей, представлен, например, такой набор: отсутствие непосредственной связи с жизнедеятельностью человека, эстетическая функция, имплицитность содержания (наличие подтекста), неоднозначность восприятия, установка не на отражение реальной, а на конструирование возможных моделей действительности [Валгина 2003: 114]. В другом варианте: антропоцентричность, социологичность, диалогичность, многослойность содержания, единство внешней и внутренней формы, развернутость и последовательность, статичность и ди-

наличность, напряженность, эстетичность, интерпретируемость и др. [Бабенко, Казарин 2005: 40–45]. Разумеется, любой список открыт и потенциально тяготеет к регрессии в «дурную бесконечность», ср. возможные дополнения: имажинативность (образность, от фр. *image* ‘образ’), фикциональность, фиксация национально-культурных ценностей и особенностей менталитета, социальная (педагогическая, религиозная, эстетическая, этическая и т.д.) ценность, гармоничность содержания и формы (содержательность формы и оформленность содержания), стилистическая цельность, семантическая связность и т.п. Однако это не снимает задачу по возможности отчетливого выяснения: «что это такое» – художественность?

Поскольку *художественность*, в отличие от *текста*, – в числе первичных понятий, то задача ее характеристики – не только исчисление «художественнообразующих» *категорий*, но и задача поиска основополагающих, фундаментальных *атрибутов*.

Поиск простых и ясных характеристик художественного – задача совсем не новая. Один из возможных путей – через противопоставление того, что заведомо осознается как «художественное», – тому, что «художественным» заведомо не является. Так, Ю.М. Лотман (1922–1993) в статье «О содержании и структуре понятия “художественная литература”» (1973) пояснял: «Самоосмысление литературы начинается с исключения определенного типа текстов. Так начинается разделение на “дикие”, “нелепые” и “правильные”, “разумные” тексты в эпоху классицизма, на “словесность” и “литературу” у Белинского в 1830-х гг. (в дальнейшем это противопоставление получит другой смысл и за словесностью будет признано право тоже считаться литературой, хотя особой ценности – “беллетристикой”). Наглядный пример – совмещение понятия “литература” с одним из полюсов оппозиции “стихи – проза”, причем противоположный объявляется нелитературой. Так, в русской литературе 1810-х – первой половины 1820-х гг. самое понятие художественной словесности практически совмещается с поэзией, в сознании “шестидесятников” мы наблюдаем противоположное явление» [Лотман 1997: 778]. Эти оппозиции ныне производят впечатление некоторой наивности, но задача выявления на их основе, пусть и «в первом приближении», корпуса художественных текстов, представляющих безусловную ценность, решается, они и по настоящее время служат основой разграничения «элитарной» и «массовой» литературы (и искусства в целом), *беллетристики* как «изящной словесности (фр. *belles-lettres*, букв. «изящная словесность» – от *beau, belle* ‘красивый, прекрасный’ + *lettre* ‘буква > письмо, послание; записка’ > мн.ч. *lettres* ‘филология; литература’ < лат. *littera* ‘буква; почерк, рука’) и «серьезной, большой» литературы, ориентированной не на коммерческую, а на художественную ценность.

## Синергетичность как фундаментальный атрибут художественности

*Синергія* – в числе понятий, отражающих коренные черты ментальности как христианства, так и других мировых религий. Этимологическая внутренняя форма отчетливо вскрывает ее суть: др.-гр. *synergia* ‘содействие, соучастие’, «совместнодействие» – из *syn-* ‘вместе с...’ + *ergon* ‘труд, работа; действие’, букв. «совместнодействие», – с тем существенным уточнением, что в христианской традиции имеется в виду «совместнодействие» Бога и человека, взаимослиянность божественной и человеческой воли, а в секулярной традиции – совместнодействие феноменов различной природы.

Термин *синергетичность*, как явствует из его словообразовательной внутренней формы, связан с *синергетикой* как учением о самоорганизации и саморазвитии сложных систем различной природы – биологических, физических, социальных, эстетических и т.д. Применительно к художественному тексту термин *синергетичность* призван подчеркнуть, что имеется в виду эффект многократного усиления воздействия разнородных факторов – не по принципу их «сложения», а по принципу «возведения в степень».

Синергетичность как фундаментальный атрибут явствует из того, что понимание художественности основывается на технологиях *герменевтического круга* – «круговой структуры понимания». В патристической традиции, восходящей к блаженному Августину (354–430): чтобы понимать Священное Писание, надо в него верить, а чтобы верить, надо его понимать. В современном прочтении герменевтический круг – «это процесс бесконечного, “циклического” уточнения смыслов и значений, “самонахождение думающего духа” (Ф. Шлейермахер), движение в рамках оппозиций. Наиболее распространенные случаи: для понимания целого необходимо понять его части, но для понимания частей необходимо иметь представление о целом...» [Энциклопедия эпистемологии и философии науки 2009: 146]. Перефразируя к *художественности*, можно сказать: чтобы понимать художественное, надо в него верить (что оно художественное), а чтобы верить (что оно художественное), надо его понимать. Каждая из частных оппозиций, в которых художественное находит свое истолкование, может быть осмыслена лишь в контексте целостного *эстетического сознания*, которое складывается в итоге всего предшествующего опыта эстетического освоения действительности.

Этот предшествующий опыт фиксирован в различных указанных выше «художественнообразующих» категориях, центральные из которых по своей природе синергетичны: строятся как оппозиции, противоположные члены которых находятся в отношениях взаимодополнительности, вместе составляя синергетическое целое.

Так, *диалогичность* понимается как субъект-субъектное «диалогическое» целое, «Я–Ты» отношение, связывающее Автора и Читателя как равноправных участников творческого акта, как их *конгенциальность* – единоклупие, пребывание автора и читателя в духовном контакте, в логике этимологической внутренней формы *конгенциальности* – «совместногениальность» (из лат. *com-* в значении совместности ‘вместе с...’ + *genius* ‘гений, дух (присущий отдельному человеку, семье, месту и т.п.)’ < от *gignere* ‘рожать, порождать, производить на свет’ > причинять, вызывать’), равноспособность порождать новые смыслы.

*Антропоцентричность* предполагает не просто направленность на человека как на центр интереса, но на синергетическую неразрывность различных частей человеческого существа, в предельном обобщении – чувственного, рационального и эмоционального в их противоречиях (когда, например, «ум с сердцем не в ладу») и в их взаимной необходимости (эмоции обостряют чувственную и умственную восприимчивость, делают их избирательными; человек замечает лишь то и думает лишь о том, что вызывает у него эмоциональный отклик).

*Интертекстуальность* – не только «посреднический» характер данного текста, в силу неразрывности культуры всегда находящегося в положении «между» какими-то другими, но и его, с одной стороны, *ретроспективность* как «взгляд назад» (< лат. *spēctare* ‘смотреть, глядеть; оценивать’), опора на культурную традицию, с другой стороны, *проспективность* – «взгляд вперед», намек или инициирование того, что еще только намечается, ожидается.

*Синергетичность* художественного текста, разумеется, не столько «внутри» каждой из сложноорганизованных категорий, но прежде всего – в их межкатегориальном взаимодействии, создающем самые невероятные переплетения взаимосвязей, в многообразии которых и кроется тысячелетиями искомая «особая тайна» *художественного*.

Термин *синергетичность* целесообразно рассматривать как однословную интерпретацию понятия «целостность, цельность» художественного текста. В характеристике В.И. Тюпы: «Эстетическое оформление чего бы то ни было является его оцельнением – приданием оформляемому завершенности (полноты) и сосредоточенности (неизбыточности). <...> Предметом эстетического “утверждения” выступает единичная целостность личностного бытия: **я-в-мире** – специфически человеческий способ существования (внутреннее присутствие во внешней реальности)» [Тюпа 2009: 30–31]. *Целостность* основывается на единстве различного, в целостности противоположности не «снимаются», а «охватываются» единством более высокого порядка, чем составляющие его элементы. В качестве средств конструирования цельности выступают *фикциональность*, *эмотивность* и *интермедиальность* как центральные атрибуты художественности.

## ФИКЦИОНАЛЬНОСТЬ И ЭМОТИВНОСТЬ

**Фикциональность** находит свою определенность в рамках оппозиции *виртуальное – константное*. Понятие фикциональности как «вымысленности», как проявления принципиальной установки на вымысел (из лат. *factio* ‘образование, формирование > выдумывание, выдумка, вымысел’) обретает с появлением еще одного виртуального мира – компьютерного, с развитием виртуалистики как особой гуманитарной дисциплины – большую определенность, соотносится с понятием «виртуальная реальность» как современной философской категорией. *Виртуальное* невозможно противопоставить *реальному*, поскольку виртуальное тоже реально – в смысле обладания бытийностью (поскольку оно *существует*). *Виртуальное* бытие «текуче», неустойчиво, изменчиво, прихотливо, существует лишь до тех пор, пока существуют причины его порождения – и по этим признакам оказывается в оппозиции *константной реальности* – как относительно устойчивой. По разъяснению современного философского словаря, «категория “виртуальности” вводится через оппозицию субстанциальности и потенциальности: виртуальный объект существует, хотя и не субстанциально, но реально; и в то же время – не потенциально, а актуально. Виртуальная реальность суть “недо-возникающее событие, недо-рожденное бытие” (С.С. Хоружий)» [Новейший философский словарь 2001: 172]. Поэтому художественный текст существует до тех пор, пока лежащая в его основе константная реальность может быть воспринята и осмыслена читателем, например, как литературная традиция. «Каждая следующая виртуальная реальность порождается предыдущей виртуальной реальностью, ставшей константной, после феномена удвоения предыдущей виртуальной реальности» [Носов 2000: 78]. С исчезновением опоры на константное исчезает возможность осмысления, а значит, и художественность.

**Эмотивность:** *эмпатия – равнодушие*. Художественный текст (тем более законченное художественное произведение) «по определению» не должен оставлять читателя равнодушным. «Иначе говоря, эстетическое отношение представляет собой **эмоциональную рефлексию**. Если рациональная рефлексия является логическим самоанализом сознания, размышлением над собственными мыслями, то рефлексия эмоциональная – это **переживание переживаний** (впечатлений, воспоминаний, эмоциональных реакций). Такое вторичное переживание уже не сводится к его первичному психологическому содержанию, которое в акте эмоциональной рефлексии преобразуется культурным опытом личности» [Тюпа 2009: 20]. Ожидаемое душевное состояние читателя – *эмпатия* как «вчувствование» в переживания Другого, противоположность *равнодушию* (англ. *empathy* ‘сочувствие, сопереживание, умение поставить себя на место другого’ – из гр. *em-* ‘в’ + *pathos* ‘несчастье, страдание > чув-

ство, страсть', буквально – «встрадавание» в Другого), которая побуждает читателей равно сочувствовать и «положительным», и «отрицательным» персонажам, причем вторым нередко больше.

Современный психологический термин *эмпатия* можно рассматривать как однословную интерпретацию *катарсиса* – давней эстетической категории, связанной с представлением об *очищении* (др.-гр. *katharsis* 'очищение, особенно от преступления или греха' – от *kathairo* 'чистить, очищать; смывать' < *kath-*, *kata*... 'сверху вниз' + *airo* 'поднимать, возвышать > удалять, уничтожать'). Средство очищения в случае художественной литературы – душевная разрядка как следствие сильного переживания себя-в-Другом (или «Другого-в-себе»), следствие виртуального выхода за пределы собственного ограниченного константного мира и преодоления экзистенциального одиночества.

## Интермедиальность

**Интермедиальность** – свойство, которое связано с бытием художественного («филологического») текста в семиотическом пространстве культуры в целом. На первый взгляд, внутренняя форма термина *интермедиальность* плеонастична: префикс *интер-* выступает в значении «между», а корневой элемент связан с лат. *medium* 'середина > нечто среднее, находящееся посреди, занимающее промежуточное положение > центр, средоточие'. Однако эта плеонастичность – кажущаяся, поскольку корневая часть семантически связана здесь не с совр. рус. *медиа* 'средства массовой информации', а с инокорневыми *модус*, *модальность* – как терминами психологии, где *модальность* – «термин, означающий... принадлежность к определенной *сенсорной системе* (*анализатору*) и использующийся для обозначения, характеристики или *классификации ощущений*, сигналов, *стимулов*, информации, *рецепторов*, *растворителей*...» [БПС 362]. Тем самым, вместо *интермедиальность* логичнее было бы говорить «интермодальность». Но термины не всегда прямолинейно отображают логику того понятия, которое фиксируют.

Интермедиальность в аспекте психологии творчества и психологии эстетического восприятия – это свойство и одновременно функция художественного текста, суть которой – перекодирование информации на основе ее перевода из одной сенсорной модальности в другую, в соответствии с лат. этимолом *modus* 'мера; предел, граница; образ, род, способ' и философским прочтением: *модус* – «термин, обозначающий свойство предмета, присущее ему лишь в некоторых состояниях, в отличие от *атрибута* – неотъемлемого свойства предмета» [Философский словарь 2001: 341]. Естественный язык, на котором написан художественный текст, с этой точки зрения выступает в своей функции универсаль-

ного семиотического кода, средствами которого передается информация, первоначально закодированная средствами другой семиотической системы, а сам художественный текст – носитель перекодированной информации. Художественный текст как одна из форм существования культуры, подобно естественному языку, также оказывается универсальным – *интермедialьным* кодом, сущность которого – «фазовый переход» от лингвокультуры («культуры в языке») к семиотике культуры (к культуре в любых семиотических кодах).

Иначе, художественный текст может говорить (во всяком случае, пытаться сказать) о смыслах, которые несут жестика и мимика, запах и цвет, музыка и живопись, скульптура и архитектура и т.д., то есть выступает как *интерсемиотическое* произведение.

Это свойство художественного текста напрямую перекликается с содержанием метонимического переноса в рамках семантического этимона термина *эстетис*: из гр. *aisthēsis* ‘ощущение, чувствование, чувство (как способность видеть, слышать) > замечание, понимание, познание’, – фиксирующего восхождение от чувственного к вне- и сверхчувственному, к ощущению / переживанию / познанию Бытия как Красоты [Волков 2013с: 190], – но существенно его расширяет: интермедialьность – это не только и не столько *вос*-хождение, сколько «*пере*-хождение», *пере*кодирование, а следовательно и *пере*-, *ре*-интерпретация того, что уже опредмечено средствами невербальных семиотических систем. Частный случай интермедialьности – *экфрасис* (из др.-гр. *ekphrazo* ‘высказывать, описывать > выражать’), художественное описание произведения изобразительного искусства или архитектуры.

Интермедialьность в культурологическом и далее – в самом широком гуманитарном аспекте можно интерпретировать как существо «дискурса культуры», основывающегося на взаимодействии (перекрестии, пересечении, наложении) искусств; функция художественного текста в данном случае – перевод информации с одного культурного кода на другой, в результате чего текст оказывается носителем двух (или более) культурных кодов одновременно.

В этом широком контексте интермедialьность трактуется как самостоятельная междисциплинарная область гуманитарного знания [Борисова 2004]. Новым в этом случае является, собственно, лишь постановка вопроса о разработке самого понятия «интермедialьность» и об использовании термина *интермедialьность* в точно определенном значении, но не фиксация самого феномена, который лежит в основе театра, эстрады или цирка как родов искусства, а в филологии давно известен и разрабатывается в рамках таких традиционных тем, как «Слово (поэзия, литература вообще) и музыка / живопись / дизайн и т.д.».

Специального лингвистического внимания интермедialьность заслуживает также как органичный феномен языкового (не только художе-



ственного) сознания, фиксированный в метафорах типа *музыка* (или *симфония*, *поэма*) *цвета* / *огня* / *любви* / *страсти* / *моря*; *поэтический* / *музыкальный пейзаж* и т.п.

Творческая основа интермедиальности – полифонизм мировосприятия, в том числе основанная на совмещении сенсорных модальностей синестезия – как в случае «цветового» слуха и цветомузыки А.Н. Скрябина и его последователей, или – без синестезии как особого психологического феномена – в творчестве практически всех поэтов, которые иногда эту особенность своей творческой манеры специально акцентируют, как, например, А. Блок в статье «Интеллигенция и революция» (1918 год): «Дело художника, *обязанность* художника – видеть то, *что* задумано, слушать ту музыку, которой гремит “разорванный ветром воздух”». Интермедиальность художественного творчества ныне нередко выступает как объект самостоятельных исследований, в том числе диссертационных (например: [Сидорова, 2006; Хаминова 2011; Чуканцева 2010]), в искусствознании трактуется как «универсальный художественный принцип» современной художественной культуры [Тимашков 2012: 6], а в филологии, по всей видимости, должна рассматриваться как один из основных атрибутов художественности, в разной мере проявляющийся в разных жанрах и идиостилиях, но свойственный им всем без исключения.

## Вопросы и задания

1. Многие свойства художественного текста находятся в **антиномичных**<sup>7</sup> отношениях, в частности:

- *форма и содержание*: содержание определяет форму, а «форма формирует» содержание, дает ключи к входу в него;
- *«логическое» и историческое*: по временной «вертикали» – принадлежность определенной части «оси времени» и всему времени человечества сразу («над-историчность»), по пространственной «горизонтали» – национальное и общечеловеческое;
- *моносубъектность* (автор, «концепция целого») – *полисубъектность* (различные персонажи).

Поясните на конкретных примерах, как проявляются различные антиномичные свойства художественного текста, какие стратегии его анализа могут использоваться с целью снятия антиномичности, приведения свойств к относительной согласованности.

---

<sup>7</sup> Антиномия – противоречие между двумя взаимоисключающими положениями, каждое из которых логически доказуемо, существует в отдельности; из др.-гр. *antinomia* ‘противоречие в законах’ < *anti*... + *nomos* ‘обычай, закон’.

2. Термин *хронотоп*<sup>8</sup> используется для характеристики как внутренней пространственно-временной организации содержания текста, так и для характеристики его бытования в культуре. В частности, хронотоп публицистики – принадлежность данному моменту и данной культуре, хронотоп научного текста – принадлежность всем временам и всем народам (ср.: *гений всех времен и народов*).

Поясните на конкретных примерах, как следует характеризовать хронотоп какого-либо художественного текста в первом и втором из указанных значений.

3. Охарактеризуйте хрестоматийное стихотворение Пушкина в контексте понятия *интермедийности* художественного текста.

#### Пророк

Духовной жаждою томим,  
В пустыне мрачной я влачился, –  
И шестикрылый серафим  
На перепутье мне явился.  
Перстами легкими как сон  
Моих зениц коснулся он.  
Отверзлись вещие зеницы,  
Как у испуганной орлицы.  
Моих ушей коснулся он, –  
И их наполнил шум и звон:  
И внял я неба содроганье,  
И горний ангелов полет,  
И гад морских подводный ход,  
И дольней лозы прозябанье.

И он к устам моим приник,  
И вырвал грешный мой язык,  
И празднословный и лукавый,  
И жало мудрыя змеи  
В уста замершие мои  
Вложил десницею кровавой.  
И он мне грудь рассек мечом,  
И сердце трепетное вынул,  
И угль, пылающий огнем,  
Во грудь отверстую водвинул.  
Как труп в пустыне я лежал,  
И бога глас ко мне воззвал:  
«Восстань, пророк, и виждь, и внемли,  
Исполнись волею моею,  
И, обходя моря и земли,  
Глаголом жги сердца людей».

4. Специфику художественной картины мира нередко характеризуют на основе оппозиции *виртуальной и константной реальности*.

Поясните, каким образом на основе данной оппозиции может быть проведена логическая процедура снятия противопоставления «реализма» «романтизму» и всех остальных художественных методов друг другу – при необходимости учета их специфики; снятия оппозиции моносубъектности и полисубъектности, оппозиции индивидуальной и социальной категоризации, то есть различных индивидуальных / групповых / национальных «образов мира».

---

<sup>8</sup> *Хронотоп* – из др.-гр. *chronos* ‘время’ + *topos* ‘место, страна, местность’; пространственно-временная организация содержания текста (художественного, летописного и т.д.).

## ГЛАВА 3 ЛИНГВОМЕТОДИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

### Лингводидактика и лингвометодика

**Лингводидактика** – теория обучения языкам, входящая в состав дидактики (общей теории обучения) как ее составная часть. Объект лингводидактики – обучение языку, предмет – основные его компоненты, а именно: цели (задачи), содержание, средства, методы, организационные формы, виды учебной деятельности, результаты обучения. Иначе говоря, лингводидактика отвечает на вопросы о том, зачем, чему, при помощи каких средств, какими способами (методами) и в каких формах учат / учатся языку, а также о том, в чем заключается содержание обучения и как оценивать его результаты. Перечисленные понятия, а также понятие принципов лингводидактики, составляют систему основных лингводидактических категорий, которые лежат в фундаменте всего широко разветвленного понятийного аппарата этой науки. Основные системные связи внутри названных понятий отражены на рис. 1.

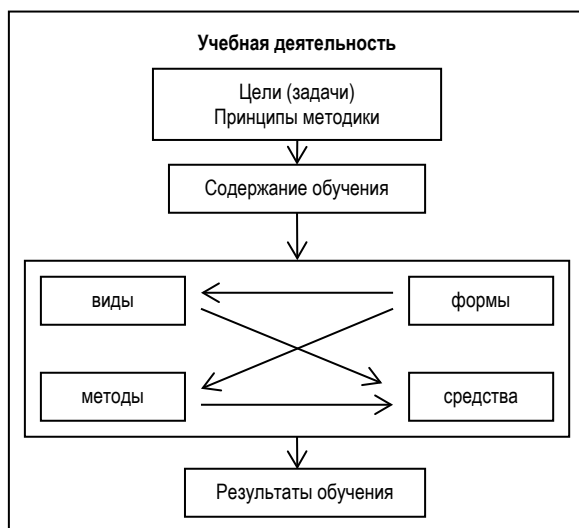


Рис. 1. Основные понятия лингвометодики

**Лингвометодика** – часть лингводидактики, ее основная задача – определить *содержание обучения* языку, в соотнесенности с *учением* как деятельностью вне непосредственного контакта с преподавателем.

**Содержание обучения** определяется его основными целями и принципами, строится в соотнесенности с другими компонентами учебной деятельности, прежде всего с **методами**, которые составляют главный предмет **практической методики**.

**Цели (задачи) обучения** определяются различно с лингвистических и методических позиций. С лингвистической точки зрения, освоить язык – значит овладеть его основными функциями: коммуникативной (функцией общения), аккумулятивной (функцией накопления общественного опыта и овладения им) и когнитивной, или экспрессивной, «познавательной» (функцией орудия мышления). Решение этих задач опирается на грамматические (точнее, «лексико-фонетико-грамматические») знания об устройстве системы языка. Таким образом, налицо четыре основных лингвистических аспекта методики обучения языку: грамматический («системно-языковой»), коммуникативный, «аккумулятивный» и когнитивный. С методической точки зрения принято различать цели образования, воспитания и развития. Соответственно разграничивают собственно дидактический аспект обучения, «развивающее обучение» и «воспитывающее обучение».

**Лингвометодика художественного текста** – частная дисциплина, раздел лингвометодики «по материалу», находится в одном ряду с такими понятиями, как «лингвометодика / методика – фонетики / лексики / грамматики / пунктуации / устной речи» и т.п.

**Предмет и задачи** лингвометодики художественного текста конкретизируются в соответствии с приведенным перечнем основных понятий лингводидактики, в частности: зачем нужен художественный текст в системе обучения (цели и задачи), какие тексты использовать (содержание обучения), какими методами пользоваться, какие средства обучения привлекать, каких результатов ожидать и т.д.

### **Художественный текст в пособиях по русскому языку как иностранному**

Разумеется, далеко не во всех пособиях по русскому языку как иностранному художественный текст необходим, но, вероятно, в любых (даже на элементарном уровне) желателен – в виде фрагментов разного объема и степени адаптированности. Представленность материалов такого рода в наличных пособиях очень неравномерна.

**По степени представленности художественного текста** в целях обозримости целесообразно различать пособия, где какие-либо материалы, связанные с художественной речью, отсутствуют; пособия, где такие материалы представлены частично; пособия, целиком посвященные задачам знакомства с русскими художественными текстами.

**Первая группа.** Пособия, где какие-либо материалы, связанные с художественной речью, **не представлены вообще**, наиболее многочисленны. Причины непредставленности, отражающей некие «стратегические установки» авторов, усматриваются в следующем:

- на начальном этапе сосредотачивается внимание на стандартизованных конструкциях, на обиходно-бытовом («разговорном») стиле и художественный текст в качестве дидактического материала оказывается как бы «избыточным»;
- на среднем (базовом) и продвинутом этапах художественный текст оказывается «избыточным», если авторы считают основными задачами, помимо развития навыков разговорной речи, только овладение основами делового и научного стиля, языком специальности – вне широкого культурного контекста.

Таким образом, основная причина – в недооценке культурологических и лингвострановедческих аспектов, связанных с овладением языком, которыми жертвуют, руководствуясь установками на развитие навыков устной и письменной речи в обиходной и профессиональной сферах общения и коммуникации.

Если применительно к техническим специальностям обучение «без художественного теста» может представляться вполне естественным, то в случае гуманитарных периодически приводит к ситуациям, заслуживающим критического внимания. Несколько характерных примеров – в качестве предмета для размышления.

1. Пособие «Научный стиль речи дисциплины “Основы экономики”» с подзаголовком, однозначно отсылающим к представлениям об установке на формирование широкой гуманитарной компетентности: «Русский язык в парадигме формирования экономического мышления иностранных студентов I курса» [Долинина, Столбов 2011]. Вопрос: возможно ли формирование *экономического мышления* вне рассмотрения ситуаций, связанных с ролью *денег* в межличностных отношениях, о чем – очень многие художественные произведения?

Пособие «История предпринимательства в России» [Сертакова, Милованова, Долгих 2009]. Вопрос: в чем существо *предпринимателя* («приобретателя»), как Чичиков, бизнесмена, олигарха, банкира и т.п.) *как особого человеческого типа*? В чем позитивная роль предпринимательства? Почему в русской литературе «предприниматели» (как, например, купцы у А.Н. Островского) изображались негативно?

2. Пособие «Задания по развитию устной и письменной речи на материале текстов по архитектуре и градостроительству для студентов старших курсов, магистров и аспирантов» [Кабытова 2007]. Вопрос: какое место занимает *эстетическое* видение и восприятие (отдельного здания / сооружения, целого города и т.д.) в их *архитектурном / инженерном* конструировании?

Пособие «Язык специальности (дизайн): Практикум для иностранных студентов» [Ковалева, Конева 2009]. Вопрос: если понимать *дизайн* как именно *художественное* оформление промышленной продукции, предметов бытовой культуры, то можно ли обойтись в освоении основ дизайна без *художественных описаний* (одежды, интерьера и т.д.), которыми изобилует литература всех народов?

3. «Пособие по русскому языку для иностранных студентов, изучающих дисциплину “Культурология”» [Сенаторова, Щербаков 2008]. Вопрос (по сути, риторический): в текстах какого типа ближайшим образом раскрываются *культурные концепты*? Что эти концепты собой представляют? Может ли культурология как наука обойтись без обращения к художественной литературе?

**В пособиях по научному стилю речи** художественные тексты, как правило, не используются, даже если речь идет об иностранных студентах-филологах (примеры: [Косарева, Оганезова 2005; Тюрина, Сискевич 2012]) или других гуманитариях (примеры: пособие для экономистов [Цой, Курикова 2010], социологов [Тёмкина, Кулик 2005]).

В этом контексте представляется уместным несколько иной вопрос: **как соотносятся «язык специальности» и «язык обихода»?** Насколько необходимы навыки «параллельного» общения на профессиональные темы – в рамках научной (профессиональной) и обиходной речи?

Общий ответ: думается, необходимы. Одно дело – техническое описание какого-либо бытового прибора, другое – инструкция по его использованию для покупателей/потребителей; одно – профессиональный дискурс экономистов «в своем кругу», иное – в средствах массовой информации (где часто используются финансово-экономические термины без каких-либо разъяснений, что ставит многих читателей в ситуацию невозможности понять, о чем речь); одно – общение политиков в своей среде, где у каждого есть необходимые фоновые знания, иное – с широкой публикой, без необходимых фоновых знаний, и т.д.

Насколько можно судить, эта проблема вполне четко осознается лишь теми преподавателями, которые работают в медицинских вузах – вероятно, потому, что взаимопонимание врача и пациента – нередко вопрос жизни и смерти последнего и авторитета/доверия первому. Медикам навыки «перевода» с одного «языка» на другой насущно необходимы, что обуславливает один из традиционных для медицинских вузов аспектов обучения – гигантскую коммуникативную тему «Врач – пациент» (пример: [Кислик, Адашкевич, Кожухова 2011]), предмет отдельных профильных пособий.

Проблема «научное/обиходное» выходит далеко за пределы сравнительно узкой сферы обучения/учения русскому языку как иностранному – в различные аспекты взаимообусловленности и взаимодействия научного, научно-популярного и обиходного дискурсов в различных

сферах науки и «жизни вообще». Как известно, огромный позитивный опыт накоплен физиками, биологами и медиками, последними – вплоть до того, что многие люди, не имеющие никакого медицинского образования, черпающие сведения лишь из популярной медицинской литературы, телепередач, слухов и т.п., считают себя осведомленнее любого доктора. Обратный пример, негативный: широкая общественность практически ничего не знает о *лингвистике* как науке: ни популярных телепередач или научно-популярных фильмов, ни сколько-нибудь компетентных разговоров в обиходе.

**Вторая группа.** Пособия, где материалы, связанные с художественной речью, **представлены частично**, наименее многочисленны, хотя, наверное, могли бы быть самыми многочисленными. Причины слабой представленности усматриваются в следующем:

- неразработанность в литературоведении тематических классификаций произведений (примеры: *государственное устройство, судопроизводство, экономика, промышленность, сельское хозяйство, вооруженные силы* и т.д.; подробную систематику коммуникативных занятий см.: [Волков 2013b: 133–138]), которая якобы не имеет никакого отношения к задачам науки о литературе;
- неразработанность аналогичной классификации в лингвометодике художественной речи – вероятно, в силу того, что сам данный аспект лингвометодики в настоящее время находится лишь в стадии становления (насколько нам известно, единственное фундаментальное профильное исследование последних лет – докторская диссертация Н.В. Кулибиной [2001], где рассматривается дидактика и методика использования художественного текста именно в иностранной аудитории).

Таким образом, основная причина – неразработанность необходимых теоретических оснований – литературоведческих и лингвометодических, прежде всего в том, что связано с задачами «привязки» художественных текстов по тематике к конкретной специальности, приобретаемой студентами.

Решение задачи более широкого использования художественных текстов в преподавании может решаться на пути создания тематических подборок художественных/фольклорных произведений (пример: книга для чтения с комментарием, заданиями и словарем на английском языке «Сказки и краски: Рассказы о художниках» [Крючкова, Мошинская 1989], включающая историко-биографические рассказы о художниках, богато иллюстрированные русские сказки, без указания адресата по профессиональному профилю) или подборок разностилевых текстов – научно-популярных, очерковых, художественных (пример: [Кухаревич, Будильцева, Киселева 2003]), что позволяет говорить об особенностях разных стилей в сопоставительно-стилистическом ключе.

Художественный текст относительно регулярно используется в пособиях, связанных с задачами страноведения (примеры: [Хавронина 1993; Русский язык 2006; О России и россиянах 2010]), в том числе включая отсылки к особенностям русского менталитета [Петухова 2001].

**Третья группа.** Пособия, целиком посвященные задачам знакомства с русскими художественными текстами.

Прежде всего, это специфический вид учебных изданий под общим названием *книга для чтения*. В отличие от *антологий* – сборника наиболее значительных произведений разных авторов и *хрестоматий* – созданного в учебных целях сборника каких-либо произведений или отрывков из них, *книга для чтения* – это *средство обучения*, компонент *учебного комплекса* пособий, иногда даже под одной обложкой с пособиями других типов, ср.: [Русский язык для всех 1988].

В разъяснении словаря методических терминов и понятий: «**Книга для чтения**. <...> Предназначается для совершенствования практического уровня владения языком, преимущественно в области чтения... включаются как оригинальные тексты, так и адаптированные... Тексты сопровождаются лингвострановедческим комментарием, словарем, а в ряде случаев и очерками о жизни и творчестве писателя. Многие книги для чтения носят тематический характер (сказки, поэзия) либо посвящены творчеству одного писателя и даже одному произведению» [Азимов, Щукин 2009: 95]. Назовём некоторые разновидности.

**По типу основных методических задач** поначалу может выдвигаться на первый план только обучение собственно чтению: в тексте книги последовательно различаются буквы *е* и *ё*, проставляется ударение, в дополнительной правой колонке размещены словарные справки [Гапочка 1999]; далее – ознакомительное чтение и обсуждение прочитанного по вопросам [Читаем и говорим по-русски 2009; Кабытова 2010], затем – восприятие классических художественных текстов на слух («устные» рассказы) с последующей работой над ними [Кузьмич 2000].

**По месту выполнения работы** специально выделяется разряд пособий для *домашнего чтения* – именно под названием, с надзаголовком или подзаголовком «Домашнее чтение» или идентичными по смыслу характеристиками адресата и типа издания (типа «Литература на русском языке для иноязычных читателей», «Русская классика для иноязычных читателей»), в том числе: в виде хрестоматии [Глазкова, Патракеева, Серебренникова 2009], книги-«билингвы», с параллельным переводом на иностранный язык [Рассказы советских писателей 1972], в виде электронной книги [Ершов 2010; Ахмедьянов, Ахмедьянова 2010], издания отдельного произведения с комментарием и словарем на иностранном языке [Панова 1984] или с комплексом упражнений к отрывкам из одного произведения [Задонская 2010] или цикла одного автора [Кондрашева 2004].



**По типу художественного материала:** сборники поэтических [От Пушкина до Бродского 1999; Кулибина 2008] или прозаических [Новикова, Щербакова 2007] текстов, в том числе хорошо адаптированных, с параллельным словарным комментарием [Новикова, Щербакова 2010], а также тематические подборки (например, адаптированные тексты русских писателей, объединенные общей темой «Спешите делать добрые дела» [Федорова 2003]), подборки произведений одного автора (например, пособие, включающее произведения Чехова разных жанров и разных периодов творчества, комментарии, многочисленные разнообразные задания [Рябина 183], пособие по одному произведению (например, по рассказу Куприна «Куст сирени» [Виноградова, Кондратьева 2011], по повести Грина «Алые паруса» [Болбас 2004]).

**По адресату:** пособия «для всех» студентов-иностранцев, без уточнения адресата по специальности [Александрова, Кузьмич, Мелентьева 2006; Барсукова-Сергеева 2009], особенно если речь идет о подготовительном отделении [Бичева 2004], либо для специалистов отдельного профиля. Впрочем, в этом случае нам не удалось найти пособия, где содержание художественных текстов было ясно привязано к специальности (примеры: пособие «Учимся читать русскую классическую литературу» [Плюснина, Успенская 2011], аннотированное «для иностранных студентов технических вузов», но ничего «специально инженерного» не содержащее, представлены «Станционный смотритель» Пушкина, «Тамань» Лермонтова и «Муму» Тургенева; пособие для студентов-медиков «Читаем по-русски» [2008], включающее множество художественных текстов, но ничего «специфически медицинского». В этих случаях, думается, налицо (неосознанная/сознательная) ошибка научного редактора: зачем было адресовать пособие студентам определенной специальности, если в нем нет ничего профильного, связанного именно с прокламированной специальностью? Исключение составляют пособия для студентов гуманитарного профиля, отличающиеся более насыщенной литературоведческой информацией (примеры: пособие «Читаем тексты по литературе» [Вальченко 2012], включающее сведения по теории литературы, фольклору, истории русской литературы и творчеству Пушкина; пособие «Русский язык как иностранный. Проза М.А. Осоргина» [Хатямова, Жлюдина 2010], адресованное иностранным студентам, изучающим литературу русского зарубежья как обязательный предмет).

В заключение подчеркнем еще раз: лингвометодика художественного текста – аспект сравнительно новый, в некотором смысле «экзотический», не только по его представленности / непредставленности в различных пособиях для иностранцев, но даже и в литературе теоретического характера (ср., например, отсутствие вопросов об использовании художественного текста в обзорном пособии для преподавателей «Русская лингводидактика: история и современность» [Шаклеин 2008]).

## О лингвометодических функциях художественного текста

Художественный текст с лингвометодической точки зрения – это прежде всего *дидактический материал, средство обучения* русскому языку и лишь затем – художественное *произведение* в его специфических рассмотренных выше, во второй главе, специфических особенностях и функциях. Именно поэтому в лингвометодической проекции речь идет именно о художественном *тексте*; *произведение* – «подразумеваемое», но не главное, в чем и заключается существо различия между *лингвометодическим* и комплексным *филологическим* изучением.

Художественный текст дает богатейший материал для работы по уровням системы языка (фонетика и орфоэпия, лексика и фразеология, морфология и синтаксис, связный текст). Эта работа составляет предмет специальных разделов лингвометодики, предполагает использование текстов самого различного содержания и стилей, поэтому в дальнейшем мы сосредотачиваем внимание на аспектах и функциях, специфических именно для использования художественного текста.

Работа с художественным текстом включает как «утилитарные» (в самом прямом смысле слова *утилитарный* ‘нацеленный на непосредственную пользу, выгоду’ – из лат. *utilitas* ‘полезность, польза, благо, выгода’ < *utilis* ‘полезный’ < *utor, uti* ‘употреблять, применять, пользоваться’), так и «неутилитарные» компоненты.

**Утилитарные** очевидны, связаны с общими задачами изучения языка: это совершенствование навыков чтения, пересказа и беседы по прочитанному, развитие лексико-грамматической компетентности, расширение фоновых знаний и лингвокультурной компетентности и т.д.

**Неутилитарные** связаны со специфическими особенностями той коммуникативной ситуации, которая неизбежно складывается при обращении к художественному тексту. Прежде всего, это знакомство с другой культурно-этнической средой и связанной с ней ментальностью, погружение в индивидуальный художественный мир писателя.

«Каждый язык – это храм, в котором бережно хранятся души говорящих на этом языке», – говорил американской врач, поэт и писатель Оливер Уэнделл Холмс. Художественный текст в этом смысле – «храм души» его автора.

Подобно тому как основной лингвометодический принцип обучения языку как системе – понимание языковых значений, так основной *принцип лингвометодики художественного текста* сводится к формулировке *понимание авторских смыслов*. Возможность такого понимания основывается на том, что в библиопсихологии называют *творческим опытом читателя* [Рубакин 2006], а в лингвометодике – «фоновыми знаниями», «лингвокультурной компетентностью», с которыми необходимо сочетаются навыки чтения и анализа текстового материала.

**Фоновые знания** в основном значении этого термина – «знания общих условий, обстановки, среды, окружения, в которых кто-либо находится или что-либо происходит» [Нелюбин 2003: 239], «предварительное знание, дающее возможность адекватно воспринять текст» [Валгина 2003: 13], то есть знание особенностей жизни, в том числе быта и культуры страны, где говорят на данном языке как на родном.

**Лингвокультурная компетентность** как часть культурной и межкультурной компетентности личности *в аспекте теории коммуникации* понимается как «совокупность взаимосвязанных представлений об общих нормах, правилах и традициях вербального и невербального общения в рамках данной лингвокультуры. ...включает институциональный, конвенциональный, семиотический и лингвистический компоненты» [Городецкая 2007], *в аспекте лингвокультурологии* – как знание и понимание языковых средств, в которых отражается культура народа, и владение этими средствами, *в аспекте лингвометодики и теории перевода* «объединяет как рецептивную компетенцию понимания, так и продуктивную компетенцию формулирования» [Нелюбин 2003: 149].

И.А. Зимняя, специалист по педагогической психологии (см., например, ее пособие по личностно-деятельностному подходу в обучении иностранным языкам [Зимняя 1991], фундаментальный учебник по педагогической психологии [Зимняя 2000]), обобщая обширный опыт по компетентностному подходу в сфере образования, выделила три основных типа компетенций (компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; к деятельности человека), сформировала их обобщенный список [Зимняя 2003]:

- здоровьесбережение;
- ценностно-смысловая;
- гражданственная;
- саморазвитие, самосовершенствование;
- интеграция знаний;
- социального взаимодействия;
- общения;
- решения познавательных задач;
- предметно-деятельностная;
- информационно-технологическая.

**Конкретные лингвометодические функции** художественного текста связаны с каждой из данных компетенций, к которым целесообразно добавить *межкультурную (интеркультурную) компетенцию* как специфическую для обучения русскому языку как иностранному, зависят от множества частных факторов: уровень подготовки аудитории, специальность, тип текста, конкретные методические задачи и т.д.

## Типы и критерии отбора художественных текстов для учебных целей

**Типы художественный текстов** в лингвометодическом разрезе, разумеется, нужно рассматривать как-то иначе, чем принято в теории литературы или в библиотечном деле, – в проекции на конкретную прикладную задачу: *что именно выбрать для занятий?* Следовательно, вопрос о типах текстов оказывается тесно связанным с другим: *для кого выбирать тексты, для какой аудитории?* И третье, собственно лингвометодическое: *с какой целью предполагается использовать текст?*

**Критерии отбора** художественных текстов, таким образом, основываются на факторах двоякого рода: на особенностях аудитории и на особенностях самих текстов.

**Особенности аудитории.** Этот аспект связан с вопросом о типологии читателей, который в общем плане ни теоретически, ни практически разрешимым не представляется, поскольку упирается в проблему типологии «людей вообще». В книговедении, по данным профильной энциклопедии, «используются классификации читателей, основанные на их социально-демографических характеристиках (пол, возраст, образование, профессиональный характер труда и т.п.), которые опосредованно влияют на читательские интересы» [Книговедение 1982: 596]. Для практики обучения русскому языку студентов-иностранцев, казалось бы, органичной является классификация «по специальности», по профессиональному выбору студентов. Это безусловно верно применительно к обучению языку специальности, научному стилю, устному общению в профессиональной среде, но по отношению к использованию художественного текста справедливо лишь относительно – поскольку художественный текст говорит прежде всего о «человеке вообще» и лишь и затем о «человеке-профессионале». В этой (относительной) мере целесообразно говорить *о профессиографической ценности* как одним из критериев отбора художественных текстов.

Помимо пола, возраста и других социально-демографических факторов, в качестве лингвометодически существенных для отбора художественных текстов **особенностей аудитории** назовем следующие:

- мотивы обращения студента к художественному тексту (в общем случае: обращенность на себя / на изучаемую культуру в целом / непосредственно на данный текст / на «затекстовые» феномены (культура страны и эпохи, личность автора);
- психосоциальные особенности;
- национально-культурные и конфессиональные особенности;
- уровень языковой (и шире – семиотической) подготовки.

Оптимальным для преподавателя, разумеется, был бы вариант выбора «от мотивов студента» (поскольку хорошо учится тот, кто *хочет*

учиться, кто хорошо *мотивирован*), однако на практике это едва ли возможно, поскольку зрелость мотивов чтения предполагает и личностную зрелость, и достаточно высокий уровень общей и лингвокультурной компетентности, чего от большинства студентов ожидать трудно.

**Особенности текстов.** Этот аспект связан с вопросом о типологии текстов, который, как и в случае с типологией читателей, едва ли можно исчерпывающе решить теоретически, а практически – только с учетом специфики той сферы, где тексты используются.

В профильной филологической литературе называют следующие основания классификации текстов и их типы [Бабенко, Казарин 2005: 45–49], которые представляются лингвометодически релевантными:

- **Параметр структуры:** простые, сложные, комплексные.
- **Функционально-стилевые особенности:** официально-деловые, научные, публицистические, разговорные, художественные.
- **Подготовленность:** спонтанные, ситуативные, подготовленные.
- **Цельность/связность:** нормативные и дефектные.
- **Алгоритмичность/эвристичность:** фиксированные, полуфиксированные, нефиксированные.
- **Функционально-прагматический параметр:** предписания, описания, оценки.

Разумеется, этот список не является исчерпывающим, и в реальной ситуации выбора художественного текста преподаватель может руководствоваться совсем иными типологиями, например: **«репрезентативность»/«маргинальность»** по отношению к той культуре, на языке которой создан текст, **соотнесенность с родами литературы** (эпос / лирика / драма / фантастика / сатира), **жанровые особенности** (рассказ / повесть / роман), **функциональный тип речи** (повествование / описание / рассуждение), **историческая эпоха, завершенность / незавершенность** (цельное произведение / фрагмент) и т.д.

**Цели использования текстов** – главный лингвометодический критерий их отбора, поскольку основывается на понятии **ценность текста** (для учащегося/студента и для «культуры вообще»). Обобщенный перечень «ценностей» художественных текстов как критериев их лингвометодического выбора сводится к следующему:

- **(лингво)страноведческая ценность** (сопутствующие знания о географических, исторических, политических, социальных, экономических и иных особенностях России);
- **(лингво)культурная ценность** (знания о национальной культуре и особенностях менталитета, о различных видах искусства);
- **социокультурная ценность** (знания о ценностях, стереотипах поведения, стилях взаимоотношений);

- **профессиографическая ценность** (сопутствующие знания о различных профессиях, о специфике труда и личностных особенностях людей разных профессий);
- **языковая ценность** (сопутствующие знания о языковой системе, об изобразительно-выразительных средствах языка);
- **коммуникативная целесообразность** (наличие элементов, пригодных для использования в активной повседневной речи).

Последние два критерия не случайно названы именно в последнюю очередь. Будучи основными в случае отбора учебного материала при изучении лексики, грамматики и развитии навыков устной/письменной речи, в ситуациях обращения к художественному тексту они оказываются на втором плане. Художественный текст в случае преподавания русского языка как иностранного – не «подсобный рабочий» лексики и грамматики, что привычно для учебников русского языка как родного, а посредник, связующий разные культуры.

## Об адаптации художественного текста в учебных целях

Смысл термина **адаптация** и содержание соответствующего понятия основываются на латинском этимоне *adaptatio* ‘приспособление, прилаживание’ (от *adaptare* ‘приспособлять, прилаживать, устраивать’ < *ad...* ‘к, на, до’ + *aptare* ‘прилаживать, пригонять; приводить в порядок, готовность’ < *aptus* ‘прилаженный, пригнанный, прикреплённый’ > связанный, зависящий > приведенный в порядок, находящийся в готовности, упорядоченный’), термин **адаптация** используется в **дидактике** в общем значении «упрощение учебного материала для учащихся разного уровня подготовки с целью обеспечения его доступности». **Адаптация текста** в лингвометодике – это «упрощение, приспособление, облегчение или усложнение текста в соответствии с уровнем *языковой компетенции* учащихся» [Азимов, Щукин 2009: 10] на различных уровнях его организации: содержания и композиции, лексики и грамматики, фразеологии, паремнологии и афористики и др.

### Основные разновидности:

- **сильная адаптация:** качественное изменение содержательной и/или речевой структуры, вплоть до (относительно) свободного пересказа исходного текста (краткого изложения);
- **средняя (умеренная) адаптация:** существенные изменения с сохранением основных особенностей содержания и речевых особенностей;
- **слабая адаптация:** сокращение исходного текста за счет исключения отдельных его фрагментов, при сохранении неизменным основного содержания, речевых и стилистических особенностей;

- **условная адаптация** (облегчение восприятия за счет паралингвистических средств): графическое разграничение основных и второстепенных фрагментов текста за счет использования различной гарнитуры, кегля и других элементов типографики, включение иллюстративного материала (рисунков, фотографий и т.п.).

Так называемые «правила адаптации» едва ли поддаются систематизации в силу очень высокой зависимости от уровня подготовки обучаемых, типа учебного заведения и специальности студентов, этапа обучения, конкретных лингвометодических и психолого-педагогических задач, национального и половозрастного состава аудитории, специфики адаптируемого текста (историческая эпоха, особенности содержания и личности автора, художественного метода и стиля) и т.д.

По этим же причинам отсутствуют сколько-нибудь объективные «критерии оптимальности/эффективности/целесообразности» адаптации, что обуславливает и крайне немногочисленные лингвометодические работы по этой тематике (в качестве примера назовем профильную диссертацию: [Брыгина 2004], в которой представлена и соответствующая библиография).

**Рекомендации по адаптации художественного текста** (не жесткие «правила») сводятся к следующему.

1. «В идеале» исходный текст лучше не адаптировать вообще, – хотя бы потому, что «разумная мера» приспособления исходного текста к особенностям учебной задачи и своеобразию аудитории (национальный состав, уровень подготовки, специальность и др.) определяется скорее опытом и интуицией преподавателя, чем некими «правилами», которые носят слишком общий характер.
2. Минимум необходимой адаптации обеспечивается, если удастся найти в произведении такую законченную по смыслу страницу (фрагмент приемлемого объема), которая без каких-либо изменений может быть принесена в аудиторию.
3. Неумеренное упрощение приводит к утрате того оригинального, чем своеобразен стиль автора/произведения, к формированию безликих текстов, состоящих из набора штампов, что делает использование именно художественного текста необоснованным.
4. Оптимальный вариант адаптации – умеренные купюры (и в редких случаях – замена отдельных слов, «рассечение» сложных синтаксических конструкций).
5. Адаптируя текст, целесообразно одновременно продумывать систему вопросов и заданий для работы с ним на занятии. Ключевой вопрос: какой фактический и языковой материал, имеющийся в данном тексте, нужно непременно рассмотреть? Такая установка не позволить «вместе с водой выплеснуть и ребенка», то есть чрезмерно упростить, примитивизировать исходный текст.

Следует иметь в виду, что «упрощение» исходного текста за счет купюр может привести к росту пресуппозиционных (подразумеваемых) элементов, то есть к «сгущению», концентрированности содержания, так что текст пересказа при сохранении того же содержания по необходимости окажется либо дословным воспроизведением исходного материала, либо значительно большим по объему.

## Чтение как метод знакомства с художественным текстом

Чтение и аудирование в системе видов речевой деятельности трактуют как «пассивные», а говорение и письмо – как «активные». Однако противопоставление это относительно, почему и в кавычках. Чтение и слушание предполагают внимание и понимание, которые по необходимости «активны». А говорение и письмо, если нацелены на простое воспроизводство услышанного или прочитанного, напротив, в каком-то смысле «пассивны». Кроме того, чтение иноязычного текста часто включает не только зрительное восприятие написанного, но и его воспроизведение вслух или про себя.

Важнейшая особенность чтения – *диалогичность*. По энциклопедической характеристике, *чтение* – «специфическая форма языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов, одна из основных форм опосредованной коммуникации. <...> Чтение – не одностороннее воздействие произведений печати на читателя, выражающееся в пассивном восприятии, усвоении содержания текста, а активное взаимодействие между коммуникаторами (создателями текста) и реципиентами (читателями)» [Книговедение 1982: 597].

Фундаментальная, единственная в своем роде работа З.И. Клычниковой (1920–1982) «Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке» (первое издание – 1973, второе – 1983) открывается следующим определением: **чтение** – «...это процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка»; **цели чтения**:

- 1) общение с автором;
- 2) декодирование содержащейся в тексте информации;
- 3) научение родному и иностранному языку;
- 4) совершенствования личности читателя;
- 5) эстетическое наслаждение и познание;
- 6) развитие образного мышления и выразительной речи,
- 7) активизации психической деятельности читающего [Клычникова 1983: 5].

Воспроизведем с незначительными изменениями разработанную З.И. Клычниковой классификацию видов чтения [1983: 47–48].



### Классификация видов чтения

Формы условий		Формы процесса	
Основа выделения вида чтения	Характер деятельности учащихся	Вслух (громкое)	Про себя
Установка деятельности	Исучающий	+	+
	Поисковый	—	+
	Ознакомительный	—	+
	Просмотровый	+	+
	С охватом общего содержания	+	+
	Детализирующий	+	+
Цель деятельности	Для удовольствия	+	+
	Для анализа	+	+
Роль учебном процессе	Информационный	+	+
	Тренировочный	+	+
	Контролирующий	+	+
Предварительная работа учащихся	Подготовленный	+	+
	Неподготовленный	+	+
	Частично подготовленный	+	+
Предварительная работа учителя	Объясненный	+	+
	Необъясненный	+	+
	Частично объясненный	+	+
Качество материала	С неснятыми трудностями	+	+
	С частично снятыми	+	+
	С полностью снятыми	+	+
Количество материала	Интенсивный	+	+
	Экстенсивный	+	+
Способ обращения с текстом	Сплошной	+	+
	Выборочный	+	+
	Комбинированный	+	+
Особенности перцептивной деятельности	Аналитический	+	+
	Синтетический	+	+
Особенности мыслительной деятельности	Переводный	+	+
	Переводно-беспереvodный	+	+
	Беспереvodный	+	+
Использование вспомогательных средств	Со словарем	+	+
	Без словаря	+	+
	С грамматическим справочником	+	+
	Без грамматического справочника	+	+
Способ подачи материала	Непрограммированный	+	+
	Программированный	+	+
Место работы	Аудиторное	+	+
	Внеаудиторное (домашнее)	+	+
	В лаборатории	+	+
Организация работы	Индивидуальный	+	+
	Групповой	+	+
Значимость читаемого	Основной	+	+
	Вспомогательный	+	+
Использование читаемого	Ознакомительный	+	+
	Повторительный	+	+
Скорость чтения	Медленный	+	+
	Быстрый	+	+
Выразительность	Импрессионный		
	Экспрессионный		

Данная классификация дает богатый материал для размышлений: *какие виды чтения и как можно использовать в учебном процессе?*

Общие рекомендации для **самостоятельного домашнего чтения**: «Знакомство с текстом естественно начинать с его “замедленного” филологического чтения, пользуясь прилагаемым комментарием, а в случае необходимости – и разного рода филологическими словарями, справочниками и энциклопедиями. “Проясненный” таким образом текст следует еще раз осмысленно прочитать, обращая внимание на правильное его актуальное членение, смысловые связи частей, логические акценты, а также на правильность произношения...» [Новиков 2007: 27].

**Аудиторная работа** сводится к помощи в восприятии и понимании в системе упражнений с условными названиями «предтекстовые», «текстовые», «послетекстовые», совокупное назначение которых – анализ художественного текста.

**Психолого-педагогическая специфика чтения** как особого вида работы сводится к тому, что *синергичность* художественного текста, о которой речь шла выше, во второй главе, обуславливает специфическую парадоксальность его чтения, суть которой в том, что трудно предугадать, *каким именно* окажется эффект. Может быть, трудности или даже невозможность ясно прогнозировать результат обуславливают осторожность, с которой используются художественные тексты в преподавании русского языка как иностранного.

Детальный комментарий к роману Джойса «Улисс», едва ли не самому сложному произведению XX века, С.С. Хоружий открывает своеобразным напутствием: «Перед читателем – роман века. Редкий случай, когда дешевый оборотец не требует к себе иронии. “Улисс” – роман века, потому что он – роман-веха... В соответствии со столь необычной ролью “Улисс” – роман необычный и трудный для чтения. Это общеизвестно; однако не надо преувеличивать и пугаться. Не надо думать, что без массы дополнительных сведений и разъяснений книгу вообще бесполезно открывать. ...все по-настоящему важное литература доносит, не “рассказывая историю” и не “вкладывая идейное содержание”, а уже самую свою формой, письмом, способом речи – *тем, как все говорится*. На это читатель Джойса и должен направить внимание. Русский читатель привык к серьезным книгам, но он привык, чтобы они учили и проповедовали. Здесь же надо не столько внимать идеям, которые автор преподает читателю, сколько всматриваться и вслушиваться в текст» [Хоружий 2013: 805–806].

«Всматриваться и вслушиваться...» Эти слова могут быть отнесены не только к «Улиссу» – практически к любому произведению, обладающему свойствами настоящей художественности, особенно в случае иноязычного художественного текста, чтение которого неизбежно нацелено не столько на удовольствие, сколько на тяжкий учебный труд.

## Пересказ как метод освоения содержания художественного текста

**Пересказ** – воспроизведение близко к исходному тексту или «своими словами» того, что сказал или написал другой.

От других способов передачи чужой речи – прямой и косвенной речи, диалога, цитирования – пересказ отличается относительной свободой изложения и пространностью. В устной речи пересказ вводится фразами типа *А вот Иван Максимыч говорил... А помнишь, Дмитрий Сергееч вспоминал... Как рассказывала моя мама...* В письменной речи пересказу соответствует **изложение** – обычно как один из методов школьного обучения. Вне школьной практики данная форма передачи чужой речи может маркироваться ссылками на автора или другой источник сообщения с помощью вводных конструкций типа *Как пишут газеты... По сообщениям информационных агентств... По мнению министра...* В случае художественной речи типичные маркирующие элементы: *В этом романе / рассказе / отрывке (фрагменте) идет речь о...* (акцентировка тематики пересказываемого), *Автор имеет в виду / подчеркивает / говорит о том, что...* (акцентировка «идейного содержания», интенциональности пересказываемого).

Вне пересказа невозможны ни обиходное, ни деловое или публицистическое общение. По сути, именно на пересказе основывается обучение на любом уровне; в науке тоже изложение уже известного – необходимый компонент любой работы. Пересказ в узком лингвометодическом смысле слова – это устное упражнение, нацеленное на развитие навыков устной речи и одновременно – на углубленное осмысление содержания пересказываемого.

Пересказ художественного текста – наиболее сложная задача, поскольку в нем «есть всё»: и не только с точки зрения стилистической (языковые элементы, принадлежащие разным стилям речи), но и в плане содержания: и «факты» (персонажи, события), и «мысли» («идейное содержание»), и выражение различных «движений души», что, будучи для художественного текста обязательным, составляет едва ли не главное его отличие от текстов другой природы. Поэтому пересказать «сразу всё» едва ли возможно. Как правило, пересказывающий сосредотачивается на чем-то одном, в простейшем случае на фабуле/сюжете.

В чем ценность пересказа как одного из видов работы по развитию речи? С одной стороны, в развитии навыков филологического мышления и культуры умственного труда, с другой – в духовно-нравственном развитии за счет активного внутреннего приобщения к культуре прошлого и настоящего. Обе эти стороны реализуются в следующих **аспектах обучения пересказу** и работы над ним.

1. **В аспекте работы с «чужим» текстом.** Учит воспринимать, понимать и передавать чужую речь – логически, грамматически и стилистически правильно. Развивает навыки восприятия и запоминания – на слух и зрительно. Учит ценить своеобразие чужой речи, воспитывает трепетно-бережное отношение к чужой мысли и чужому слову.
2. **В аспекте формирования навыков анализа и конструирования текстов «на заказ».** Учит различать главное и второстепенное, находить опорные («ключевые») слова и синтаксические конструкции, составлять план и строить текст по определенному плану.
3. **В аспекте конструирования «своего» текста на базе «чужого».** Обогащает словарный запас, активизирует использование разных синтаксических конструкций, разнообразит набор стилистических приемов, тем самым подготавливая базу для создания собственных речевых произведений (в частности, спонтанных устных высказываний).
4. **С точки зрения задач духовно-нравственного воспитания,** побуждает к сопереживанию и глубокому осмыслению того, что накоплено в русской культуре, а следовательно, формирует эстетические и этические представления, способствует решению лингвострановедческих и лингвокультурологических задач.

Не каждый используемый на занятии текст «наиболее удобен» или даже уместен для пересказа. Так, поэтические тексты следует учить наизусть, а не «пересказывать», а если говорить, то *о них*, а не *вместо них*, «своими словами». Основные **критерии выбора текстов**, которым желательно следовать в целях максимальной эффективности пересказа как вида учебной работы, следующие.

1. Интересная и/или важная в каком-либо отношении тема, смысловая законченность, ясность основной мысли, логическая стройность.
2. Художественная выразительность (естественно, при условии соответствия всем требованиям хорошей речи, «духу», и «букве» языка – при безупречности в собственно языковом отношении).
3. Разумное число новых или сравнительно новых слов и выражений, трудных синтаксических конструкций, минимум незнакомых собственных имен, названий, условных обозначений и т.п.
4. Если пересказ связан с изучением того или иного грамматического или лексического материала, то наличие нескольких случаев (хотя бы 3–5), отражающих этот материал.
5. Объем текстов для пересказа может варьировать в самых широких пределах – в зависимости от сложности текста, используемого вида пересказа и конкретных целей работы.

**Виды пересказа необходимо классифицировать** как для того, чтобы составить представление об их чрезвычайном разнообразии, так и для того, чтобы осмыслить логику системы обучения пересказу. Такая классификация строится по нескольким различным параметрам, то есть представляет собой не одну, а серию самостоятельных классификаций (является многомерной).

**1. Классификация по функциональным типам текстов:**

- повествования;
- описания;
- рассуждения.

Это общеметодическая классификация, поскольку лежит в фундаменте разграничения всех типов дидактического материала и всех типов устных и письменных высказываний. Остальные классификации можно охарактеризовать как частнометодические.

**2. По способу предъявлении исходного текста:**

- «зрительные» пересказы (основываются на самостоятельном, «собственными глазами» чтении исходного текста);
- «слуховые» (пересказы на основе аудирования);
- зрительно-слуховые (сочетание двух предыдущих приемов).

«Зрительные» пересказы лежат в основе самостоятельного освоения всех учебных дисциплин (чтение учебников, конспектов, дополнительной литературы, ее тезирование и/или реферирование с последующим устным сообщением об изученном на практическом занятии, семинаре, экзамене и т.п.). Пересказ художественного текста, с одной стороны, проще по фактуальному и понятийному содержанию (не нужно осваивать специальные знания), с другой – сложнее, поскольку художественный текст всегда многопланов. Поэтому собственно пересказ художественного самостоятельно прочитанного текста – всегда лишь элемент занятия – наряду с аудиторным чтением вслух, беседой, лексическими и грамматическими упражнениями и др.

Пересказы воспринятого на слух ценны тем, что воспроизводят типичную и учебную, и обиходную ситуации:

- преподаватель любой дисциплины излагает материал, который нужно воспринять на слух, понять, отразить в записях и суметь затем воспроизвести;
- любой человек что-то слышит (например, смотрит телепередачу), затем передает услышанное «своими словами» так, чтобы не потерять существенное.

Смешанные зрительно-слуховые пересказы целесообразны, если требуется / предполагается углубленный содержательный, языковой или стилистический анализ исходного текста, работа над трудными для понимания лингвострановедческими и лингвокультурными элементами,

работа, связанная с трансформацией исходного текста (аннотирование, реферирование, изменение времени, лица рассказчика и т.п.).

### **3. По отношению к содержанию исходного текста:**

- подробные;
- сжатые.

Цель работы над подробными – воспроизвести не только содержание текста, но и *особенности стиля* автора; задача сжатых скромнее – экономно воспроизвести только *содержание* исходного текста.

Сжатые пересказы отнюдь не легче подробных. Трудно выделить самое существенное (особенно если исходный текст – объемный, насыщенный по смыслу) и «перевести» его на язык своего понимания. Проще полумеханически воспроизводить «все подряд». Поэтому подробные пересказы часто не дают возможности судить, то ли учащийся/студент действительно воспринял стилевое своеобразие текста, то ли удачно воспроизводит его благодаря хорошей механической памяти.

### **4. По отношению к объему исходного текста:**

- полные;
- выборочные;
- «творческие» (с дополнительным заданием).

Выборочные отличаются от полных тем, что нацеливают на воспроизведение не всего исходного текста, а лишь некоторых его элементов (к примеру, воспроизводятся только авторские характеристики персонажей – всех или некоторых). Они ближе к повседневной речевой практике, чем полные: едва ли типична ситуация, когда мы полностью пересказывает понравившуюся телепередачу, – чаще говорим лишь о том, что привлекло наибольшее внимание.

«Творческие» пересказы предполагают либо «соавторство» (придумать продолжение исходного текста, включить в него новые эпизоды / фрагменты – описания, диалоги и т.п.), либо создание «альтернативных историй» в заданном ключе (по заданной фабуле с другими персонажами, с данными персонажами по измененной фабуле, та же история – но в других обстоятельствах и т.п.).

### **5. По сложности дополнительным языковым заданием:**

- неосложненные;
- осложненные.

Различие между этими типами – в наличии/отсутствии дополнительного языкового задания – лексического, грамматического, стилистического или иного, например: пересказать, опираясь на такие-то слова, словосочетания, фразеологизмы и т.п. (лексические задания), изменить время или лицо – с прошедшего на настоящее, с третьего на первое или наоборот и т.п. (грамматические задания).

Цель осложненных пересказов – активизация пассивного словаря, совершенствование навыков практической грамматики. Если удачно расставить акценты в разъяснении целей такой работы, то учащиеся / студенты могут сориентироваться не только на освоение языковых стандартов и/или стилистических традиций, но и на языковой эксперимент: «А что будет, если попробовать рассказать о том же иначе?»

**6. По степени знакомства с исходным текстом:**

- пересказ незнакомого (воспринимаемого впервые);
- пересказ уже знакомого.

Лингвометодическое преимущество первых – в спонтанности, в необходимости быстро сориентироваться в услышанном или прочитанном, в развитии речевых навыков; преимущество вторых – в возможности обдумать уже знакомое, взглянуть новыми глазами, в углубленном восприятии, в сосредоточенности на различных видах анализа.

Кроме того, целесообразно различать пересказы **по тематике** исходных текстов (о дружбе и любви, о животных и растениях, о людях разных профессий и т.п.) и по их **жанровым особенностям** (например, короткий законченный рассказ или фрагмент повести или романа, содержание которого проясняется лишь в контексте целого).

В названных классификациях речь идет скорее о типах, а не о видах пересказов. **Конкретные виды (разновидности) пересказов** формируются на пересечении разных классификаций, что дает множество вариантов. К примеру, пересказ фрагмента повествовательной или лирической прозы может быть слуховым, зрительным или зрительно-слуховым, подробным или сжатым, полным или выборочным, осложненным или неосложненным, с предварительным (например, за неделю) знакомством с исходным текстом или без такого знакомства, может сопровождаться или не сопровождаться заданиями творческого характера (дополнить или перестроить сюжет, изменить состав персонажей, добавить эпитеты или вводные слова) и т.п.

**Подготовка к пересказу.** Преподавателю или тому, кто хочет научиться сам или помочь другому научиться пересказу, необходимо понимать, что «**проведение пересказа**» в духе «Послушайте/прочитайте, запомните и воспроизведите услышанное/прочитанное» – нередко лишь заключительный этап большой предшествующей работы. Она может быть «невидимой», – опытные преподаватели готовят к такому виду работы подспудно, постоянно, с годами переставая замечать, какие мелкие методические автоматизмы в них срабатывают, настраивая учащихся на работу, давая им необходимые средства, чтобы с нею справиться. Может быть явной, – когда говорят: «Сделаем то-то, чтобы подготовиться рассказать о том-то».

Первый случай – подготовка, распределенная на дни (конкретный текст), недели (типы текстов) и месяцы (аспекты языковой личности

учащегося/студента). Во втором случае совокупность подготовительных упражнений может сложиться в **целостное специальное занятие**, включающее **различные виды работ, предвещающих пересказ**.

Если представить такое занятие в максимально развернутом виде (чего на деле, разумеется, не бывает, – реальные занятия «короче»), то его **условный план** может выглядеть так:

1. Первичное предъявление: чтение преподавателем / учащимися вслух, «про себя» или сочетание этих приемов.
2. Воспроизведение услышанного или прочитанного по вопросам (беседа по содержанию текста).
3. Придумывание заглавий к частям.
4. Составление плана того или иного типа.
5. Лексические и грамматические упражнения.
6. Повторное чтение текста целиком.
7. Пересказы.
8. Оценка и коррекция результатов.

В каком порядке лучше расположить разные виды работы, сколько времени посвятить каждому из них? Конкретные ответы на эти вопросы зависят от множества факторов, возможны только в конкретных дидактических условиях/ситуации.

Кратко охарактеризуем основные из названных видов работы.

**Предъявление текста.** Варианты: художественное профессиональное чтение актера в аудио- или видеозаписи, «дидактическое чтение» преподавателя (темп, громкость, логические, лексические и грамматические акцентировки варьируют в зависимости от специфики аудитории, уровня ее подготовки), чтение учащихся/студентов.

Основные рекомендации: оптимальный вариант – «дидактическое» чтение преподавателя. Чтение в исполнении мастеров художественного слова – случай достаточно «экзотический» для реальной практики, имеет смысл в ситуациях эстетического «погружения» в материал. Чтение учащихся/студентов ориентировано не столько на содержание текста, сколько на развитие навыков чтения вслух, поэтому целесообразно не на начальном, а на следующих этапах работы над текстом (разбор по частям), едва ли при первом предъявлении.

**Воспроизведение исходного текста по вопросам, пересказ отдельных фрагментов.** Фактически это беседа о содержании услышанного/прочитанного, помощь в восприятии и осмыслении, а следовательно, и в осмысленном запоминании. Назначение вопросов – помочь учащимся/студентам разделить текст на отдельные части, осознать главное в содержании каждой из них, тем самым продвинуться к составлению плана – озаглавливанию частей, то есть к именованию этого главного в содержании каждой из них.



**Придумывание заглавий к частям.** Вместо «придумывание» лучше бы говорить *поиск*, «обнаружении» возможного заглавия в самом тексте – через выявление в каждом фрагменте ключевых слов.

**Составление плана.** Если беседа строится по вопросам преподавателя, то план уже заложен в вопросах и работать над ним специально имеет смысл лишь в том случае, если либо текст сложный, либо ставится задача обучать составлению плана.

Применительно к задачам обучения пересказу план, как правило, включает небольшое число пунктов (желательно не более 5–7).

Наиболее существенные рекомендации:

- 1) не придумывать план «нарочно»; лучше, если он рождается «сам собой» на основе размышления над содержанием отдельных частей, над поиском главного в каждой из них;
- 2) выбирать такой тип плана, который соответствует функционально-смысловому типу речи (повествование, описание, рассуждение).

**Как можно формулировать отдельные пункты плана?** Покажем разные способы на примере лирической миниатюры «Листья падают с кленов» (по В. Пескову), которую можно использовать не только для обучения пересказу, но и, например, для обучения чтению вслух, конструированию диалогов и т.п.

### *Листья падают с клёнов*

*Волшебная осень парков. Чуть-чуть сыровато. Листья нехотя отрываются и словно повисают на невидимых паутинках Долго-долго падают кленовые листья. Как хороши! Хотелось сказать садовнику, чтобы не подметал. Пусть бы ходили люди по золотому ковру.*

*Прошли двое. Волосы тронуты инеем Может, в этом парке и решили они идти по жизни вот так рядом... Падают листья.*

*Ребятишки, как воробьи, снуют под ногами. Ссорятся из-за самых красивых огненных листьев. В руках у мальчишек, у каждой девчонки – букет.*

*Кажется, листья падают не беззвучно Кажется, полёт сопровождается тихая музыка. Бом-бом! Один лист, другой, третий. Стройная музыка в парке.*

*Один ли я слышу?*

*Нет. Вот девочка подняла голову, блестящими глазами провожает листья. Рядом женщина под зонтиком. Книга. Но она не читает. Она слушает золотой хоровод.*

**Цитатный план** (названия пунктов – цитаты из текста):

1. «Волшебная осень парков».
2. «Пришли двое».
3. «Стройная музыка в парке».
4. «...Золотой хоровод».

**План-вопросник** (пункты – вопросительные предложения):

1. Чем красив осенний парк?
2. Кто пришел в парк?
3. Что делают в парке ребяташки?
4. Какую музыку можно услышать в осенней тишине?
5. Кто слушает золотой хоровод?

**Назывной план** (пункты – назывные предложения):

1. Осенние листья.
2. Двое.
3. Ребяташки.
4. Музыка листопада.
5. Золотой хоровод.

**Тезисный план** (пункты – сформулированные в аудитории утверждения – тезисы):

1. В парке – золотой ковер из листьев
2. Вся жизнь человека может быть связана с этим парком.
3. Ребяташки радуются огненным листьям.
4. Осенью можно услышать музыку падающих листьев.
5. Люди слушают золотой хоровод.

Как видим из примеров, при построении плана желательно придерживаться одного принципа: или все пункты – вопросительные предложения, или все назывные и т.д. Но это не обязательно: главное – чтобы план и соответствовал замыслу автора, и был удобен для читателя.

Сверхзадача составления плана не сводится только к осмыслению логики исходного текста, с тем чтобы получить возможность при его воспроизведении не упустить что-то существенное. Составление плана позволяет вывести на новый уровень решение задач, связанных с освоением простейших приемов анализа текста, в частности:

- сколько в тексте абзацев и как их число соотносится с числом пунктов плана: почему какой-то абзац соотносится с двумя или более пунктами плана, и наоборот, почему какой-то пункт плана реализуется в двух или более абзацах;
- как в каждой из частей соотносится два основных для каждого текста момента: «известное – новое»; что нового каждая из частей привносит в содержание целого;
- какие средства внутри- и межфразовой связи используются, – связи между отдельными абзацами и связи внутри абзацев (внутри отдельных сложных синтаксических целых).

Пересказ – необходимая ступень к обучению более сложным видам работы: к письменным (тезирование, реферирование, составление выписок, конспектов) и устным (выступление с сообщениями, докладами).

В этом качестве пересказ художественного текста органично вписывается в систему не только всей учебной работы учащихся/студентов, но и в систему их учебно- и научно-исследовательской работы, связанной с написанием курсовых, дипломных и иных квалификационных сочинений, с неизбежно ожидающими всех студентов публичными выступлениями – уже не в учебной ситуации, а в реальной профессиональной деятельности.

### О лингвометодических «макроэтапах» работы

Детальная характеристика или даже простое перечисление всех видов работы с художественным текстом – трудноразрешимая задача, учитывая, например, многообразие рассмотренных выше видов чтения и/или пересказа, не рассматриваемых в данном пособии способов историко-биографической презентации, словарной работы и т.д.

В целях обозримости различают три основных этапа работы над художественным текстом – «макроэтапы», поскольку каждый из них может включать различные виды деятельности:

- 1) подготовка к восприятию;
- 2) восприятие/понимание и беседа по читаемому;
- 3) интерпретация и обсуждение прочитанного.

С этапами *восприятие – понимание – интерпретация*<sup>9</sup> соотносятся три типа упражнений с условными названиями, отражающими их специфику по отношению к процессу чтения, а именно:

- 1) **предтекстовые**: ситуация «до» непосредственно чтения, нацелены на подготовку к восприятию за счет предварительной презентации «трудных» слов и грамматических явлений, исторических, биографических и иных комментариев;
- 2) **притекстовые**: ситуация «во время» чтения (по частям, с акцентировкой отдельных языковых/речевых единиц), нацелены на активизацию восприятия и проверку понимания;
- 3) **послетекстовые**: ситуация «после», нацелены на контроль и углубление понимания за счет различных приемов истолкования смысла прочитанного.

Предтекстовые и послетекстовые упражнения соотносятся по параметру «вопросы – ответы»: в предтекстовых – задачи/вопросы, в послетекстовых – «ответы».

Конкретные методы / приемы / виды упражнений, связанных с лингводидактически ориентированным анализом художественного текста, подробно рассмотрены в докторской диссертации Н.В. Кулибиной

---

<sup>9</sup> См. параграф «Восприятие, понимание, интерпретация» в первой главе данного пособия.

[Кулибина 2001], в проекции на конкретные тексты – в профильном учебнике и практикуме [Бабенко, Казарин 2005], «наглядно-методическое» представление о том, как эти виды работы строятся, можно составить, обратившись к учебным и учебно-методическим пособиям для студентов-иностранцев (см. выше второй параграф данной главы и список литературы в конце книги).

## **Вопросы и задания**

1. Основываясь на внутренней этимологической форме (на семантических этимонах) и наиболее общих толкованиях терминов *дидактика* и *методика*, разъясните существо различия между ними.

**Дидактика.** Др.-гр. *didaktikos* ‘поучительный’ – от *didasko* ‘учить, наставлять; образовывать; указывать, пояснять; доказывать; советовать; приказывать’. Часть педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения.

**Методика.** Лат. *methodice* ‘часть грамматики, трактующая о правилах речи’ – из др.-гр. *Methodika* ‘Методика (название не дошедшего до нас сочинения Аристотеля)’ < *methodos* ‘путь исследования или познания’ (букв. «путь вслед за кем-чем-л.») – от *meta* ‘после, за, через’ + *odos* ‘дорога, путь’. В современном употреблении *метод* – способ, прием теоретического исследования или практического осуществления чего-л.; *методика*: 1) совокупность методов, приемов целесообразного проведения какой-л. работы; 2) отрасль педагогики, исследующая закономерности обучения определенному учебному предмету.

2. Рассмотрите два-три пособия из числа названных во втором параграфе данной главы. Если в пособии использованы какие-либо художественные тексты, дайте оценку их выбору и целесообразности использования. Если художественные тексты в пособии не отражены, внесите предложения по использованию каких-либо художественных текстов в рамках тематики пособия (медицина, дизайн, экономика и т.д.).

3. Спрогнозируйте общие психолого-педагогические формулировки компетенций (третьий параграф данной главы) на лингвометодические и лингвокультурные задачи использования художественного текста в практике преподавания русского языка как иностранного (на примере типов текстов, произведений конкретного автора, при работе в аудитории со специфическим национальным / конфессиональным составом, на разных уровнях обучения и т.д.).

4. Основываясь на критериях отбора художественных текстов для учебных целей и способах их адаптации, выберите из массива произведений, принадлежащих русской классике, и адаптируйте один-два текста (фрагмента) для учебных целей.

5. Предложите различные варианты чтения и пересказа отобранных текстов (вопрос 4), обоснуйте их выбор.

6. Разработайте систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых комментариев, вопросов и/или заданий к отобранным текстам (вопросы 4–5), проведите на их основе работу в учебной аудитории в форме деловой игры.

## ГЛАВА 4 ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

### Толкование / интерпретация как сверхзадача филологического анализа текста

Прежде всего нужно подчеркнуть, что общая фундаментальная цель учебного анализа художественного текста связана с теми же самыми сверхзадачами, что и наука филология в целом, а именно: понимание и истолкование читаемого.

Еще в 1923 году Л.В. Щерба (1880–1944) в статье с показательным, в определенном смысле «программным» названием «Опыты лингвистического толкования стихотворений. I. “Воспоминание” Пушкина» сетовал, что студенты, заканчивающие филологический факультет и готовые стать преподавателями русского языка, «зачастую не умеют читать, понимать и ценить с художественной точки зрения русских писателей вообще и русских поэтов в частности», и, обращаясь к читателям со своеобразным напутствием, подчеркивал, что путь к пониманию и толкованию – «...путь лингвистический, путь разыскания значений: слов, оборотов, ударений, ритмов и тому подобных языковых элементов... И если люди с лучшим литературным образованием и тонким вкусом, с тонким чутьем языка пойдут по этому пути, они создадут настоящий метод толкования поэтических произведений» [Щерба 1957: 26–27]. В продолжении этой статьи (с подзаголовком «II. “Сосна” Лермонтова») Л.В. Щерба этот метод напрямую называл **толкованием** текста, основа которого – «...показ тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [Щерба 1957: 97].

Г.О. Винокур (1896–1947) характеризовал филологию как искусство чтения, понимания и комментирования любых текстов, в учебном курсе «Введение в изучение филологических наук», который он читал в последние годы жизни, разъяснял это так: «...чтение есть не что иное, как особое искусство, и именно искусство извлекать содержание из соответствующего сообщения. <... > ...чтение – это искусство, которому надо учиться... Читатель умелый, владеющий своим искусством в совершенстве, знакомый с техникой чтения не одного, а разных видов сообщений, притом читающий так, что даже и самые сложные типы содержания не упускаются его умственным взором, словом, мастер чтения и есть тот человек, которого мы называем филологом. Самое же искусство читать в предполагаемом здесь смысле справедливо будет обозначить в этом случае словом “филология”» [Винокур 2000: 54–55].

В продолжение этой традиции и современные исследователи специально подчеркивают, что на роль исходной точки учебного анализа «...попеременно претендуют то лингвистический, то литературный аспекты художественного текста, воплощая соответственно то “лингво-”, то “литературоцентричные” (в смысле – литературоведческие) подходы к использованию произведений художественной литературы в языковом учебном процессе» [Кулибина 1999: 123]. Установка **«на понимание»** находит специальное отражение и в некоторых пособиях, адресованных школьникам (см., например, книгу с показательным подзаголовком и необычным жанровым определением: «Учимся понимать художественный текст: Задачник-практикум» [Литература. 8–11 классы 2003]), – но уже, в отличие от первоначальных надежд на возможность однозначного **объективного** толкования, со специфическим современным акцентом на возможность и целесообразность различных **субъективных прочтений** содержания интерпретируемого текста.

### **Филологический и лингвометодический анализ художественного текста**

В связанных с лингвометодикой работах по проблемам учебного анализа текста зачастую речь идет о *лингвистическом анализе* текста (см., например: [Купина 1980; Бабенко, Казарин 2005]), что как минимум неточно, поскольку чрезвычайно сужает круг вопросов, которые в действительности приходится рассматривать на занятиях, связанных с использованием художественных произведений. «Лингвоцентрический» подход отчетливо прочитывается и в составном термине *теория текста* (например: [Валгина 2003]).

Чтобы избежать такого терминологического, а вслед за ним и понятийного, и «конкретно-практического» сужения, можно воспользоваться самым общим термином *анализ* и соотносить его с объектом, ср.: «Художественный текст и его анализ» [Новиков 2007]. Но точнее всего честная обобщенная формулировка: «Филологический анализ текста» [Бабенко 2004]. Разумеется, в силу обобщенности она ко многому обязывает, и совершенно ясно, что «под одной обложкой» обо всех или хотя бы многих аспектах *филологического* анализа не рассказать, но ее безусловное преимущество – в установке на отображение существа «филологического дела», которое в конечном счете устремлено именно к **комплексному**, многостороннему анализу художественного текста в единстве его формы и содержания, в различных взаимосвязях с жизнью.

В случае использования художественного текста в работе с иностранными учащимися/студентами **филологический (комплексный) анализ** неизбежно по мере необходимости включает анализ *текстологи-*

ческий и историко-биографический, жанровый и жанрово-тематический, лингвострановедческий, лингвокультурологический и лингвоконцептуальный, когнитивный, дискурсивный и когнитивно-дискурсивный, не говоря уже о фонетическом, лексическом, грамматическом и т.д.

Различные виды филологического анализа, составляющие фундамент отдельных филологических дисциплин или даже наук (начиная с языкознания и литературоведения), в лингвометодической практике используются избирательно, «по мере необходимости», и, разумеется, в упрощенной, адаптированной «под учащегося» форме.

Поскольку различные виды филологического анализа предполагают использование преподавателем специальной терминологии не только в период подготовки к занятиям, но и в непосредственной аудиторной работе, то возникает очень непростой вопрос: *какими терминами целесообразно пользоваться на занятиях с иностранными учащимися/студентами и какими способами их разъяснять?* Иначе говоря, каков необходимый терминологический минимум?

### **Проблема понятийно-терминологического минимума и презентации филологических терминов**

**Минимум** – понятие, широко использующееся в практике преподавания языков; в профильном словарном толковании – «набор языковых и речевых средств, обязательных для усвоения и обеспечивающих определенный уровень владения языком в заданных учебной программой параметрах. Существуют лексические, грамматические, фонетические, страноведческие минимумы для разных этапов и *профилей обучения*» [Азимов, Щукин 2009: 144]. Наиболее разработанными на данный момент являются фонетический и грамматический минимумы (без которых невозможна организация обучения), а также *лексический минимум* (см. профильный словарь [Лексическая основа... 1984], одну из последних по времени диссертаций с подробной библиографией [Маркина 2011]). Страноведческий и лингвокультурный минимумы находятся в стадии разработки и, вероятнее всего, из этой стадии едва ли когда-нибудь выйдут, поскольку определяются постоянно изменяющимся состоянием страны, местом обучения (с обязательным включением регионоведческих компонентов) и неизбежно во многом субъективны.

*Терминологические минимумы* по филологии – тоже во многом виртуальное явление (в противоположность *константному*), достаточно отчетливо в них выделяется лишь понятийное ядро, которое, как например, в опыте [Терминологический минимум студента-филолога 2005], далеко не охватывает даже самое существенное, с чем реально сталкиваются студенты.



Однако **состав** терминологического минимума – лишь одна сторона проблемы; другая, более сложная – **способы презентации** терминов, приемы их истолкования или характеристики, разъяснения. Если даже лингвистические термины, поддающиеся ясному определению, крайне сложно растолковать так, «чтобы было понятно» (ср. хотя бы *причастие* и *деепричастие*), то литературоведческие термины, как правило, фиксируют весьма размытые понятия, которые поддаются скорее лишь характеристике – более или менее удачной, чем определению (ср., например, *образ*, *художественный метод*).

Существо лингвометодической задачи в том, чтобы учащиеся / студенты поняли: **термин** – не просто «специальное слово», а обозначение **понятия** как инструмента размышления. Понятие – это инструмент науки (учебной или «большой» – неважно), подобно тому как топор, пила и рубанок – инструменты столяра, трамвай – «рабочий инструмент» водителя, а мышцы – «инструмент» спортсмена. Филологическими понятиями пользуются, чтобы «проникнуть внутрь» текста, увидеть его скрытый смысл, интерпретировать его.

### Тематика и идейное содержание произведения («тема» и «идея»)

**Тема** – из др.-гр. *thema*, буквально «то (вещь, предмет), что кладут, что положено»: ‘денежный вклад, залог > положение, вопрос (для обсуждения)’ < *tithēmi* ‘класть; помещать, ставить’; этимологически однокоренные – *тезис* и компонент сложных слов ...*тека*: из др.-гр. *thēkē* ‘вместилище, хранилище’ (букв. «хранилище, ящик, ларец») – от *tithēmi*, как в *библиотека* (букв. «хранилище книг»), *картотека*, *фильмотека*, *фонотека*, *видеотека* и т.п.

Семантический этимон **идеи** связан с движением от видимого, наружного – к внутреннему, скрытому от непосредственного наблюдения, ср.: др.-гр. *idea* ‘видимость, внешний вид, наружность > образ, форма > общее свойство, понятие, представление > идеальное начало, первообраз’, отсюда *идея* – не только «мысль», но и «замысел, план».

Применительно к словесному творчеству, грубо говоря, **тема** – то, *о чем идет речь* в произведении, **идея** – то, *что сказано* в нем. Тема – это «вопрос», подсказанный *предметом изображения*, то есть конкретным жизненным материалом (людьми, событиями, обстоятельствами), **проблема**; идея – найденный автором или читателем «ответ». *О чем и что* в художественном произведении живет вместе с *как* (художественные средства и приемы), а поскольку эти *о чем, что и как* в разных произведениях разных авторов очень своеобразны, говорят об *идейно-тематическом* и *идейно-художественном своеобразии* произведения.

В произведении редко идет речь о чем-то одном, поэтому чаще говорят не о *теме*, а о **тематике** (о совокупности тем), не об *идее*, а об **идейном содержании**, *идейном смысле* произведения.

Какого рода темы (вопросы, проблемы) поднимает художественная литература? Чтобы ориентироваться в их многообразии, различают «вечные» и актуальные для сегодняшнего дня – «сиюминутные».

«Вечные» темы – любовь и дружба, мужество и трусость, родина и чужбина, алчность и щедрость, жизнь и смерть, смерть и бессмертие, талант и бездарность, творчество и опустошенность, красота и безобразие и многое другое, что всегда волнует людей, осмысляясь каждый раз по-разному, вызывая споры, множество разных решений тех вопросов, которые, казалось бы, могли бы быть решены однажды и навсегда, но у которых нет и не может быть единственного решения.

«Сиюминутные» темы, продиктованные злобой дня, – отклик на то, чем болеет общество сейчас. В пушкинские времена – гражданская тема (свобода личности), во времена Некрасова – тема страдающего крестьянства, обреченного на тяжкий труд; в советский период нашей истории – созидание нового мира и т.д.

Разделение на «вечное» и «сиюминутное» – условно. «Вечное» в разные эпохи видится по-разному, в «сиюминутном» – ответ вечного.

Развитие литературы – не только в тематике, но и в «эволюции идей» (*дум, мыслей, представлений* о чем-либо), связанных с фундаментальными понятиями культуры: Свобода, Любовь, Родина, Долг и т.д.

Пример. Тема пушкинского стихотворения «К\*\*\*» («Я помню чудное мгновенье...») – любовь. Тема необъятная. Охватить ее в целом – немислимо не только для одного человека, но и для всех вместе, кто когда-нибудь брался за перо, то есть немислимо для культуры. Сколько людей – столько «разновидностей любви»; каждое время – от древнейших эпох до наших дней – открывает новые грани этого чувства.

Сказать, что стихотворение Пушкина «К\*\*\*» – о любви, значит не сказать практически ничего.

Попробуем уточнить, то есть охарактеризовать не просто *тему*, – *тематику* стихотворения. О чем оно? О любви и разлуке. О встрече, разлуке и встрече вновь. О таинстве встречи. О том преображении души, которое вершится силой любви. Такие формулировки **мотивов**, то есть частных тем в рамках одной общей, – уже точнее. Они отражают многогранность и самого чувства, и многогранность тематики пушкинского стихотворения.

Мотивы связаны с **ключевыми словами** произведения. Грубо говоря, сколько разных ключевых слов и/или их группировок – столько и разных мотивов. В поэтических шедеврах едва ли не каждое слово может быть связано с каким-то относительно самостоятельным мотивом, может подталкивать читателя к особой линии размышлений.

«Я помню чудное мгновенье...»

Инициальное личное местоимение **Я**: кто лирический герой? Каковы его взаимоотношения с «ты» – героиней лирических воспоминаний? Что ему позволяет (пусть мысленно, заочно) обращаться к адресату именно на «ты»? В каких других строчках встречается это личное местоимение? В каких падежах? Какие особые смыслы связаны с разными падежными формами?

Глагол **помню**: мотив Памяти. Памяти – *чего?* Ума, сердца? Памяти – *о чем?* О внешнем виде (облике), событиях, отдельных словах, запахах? Антонимы – *забыть / забвение*. В пушкинском тексте этих слов нет, но *помнить* неотделимо от *забыть*. Тайна памяти – в вариантах ответа на *почему*. Почему одно / одни забываются, а другие – нет? Чем памятна лирическому герою та, которой адресовано это поэтическое обращение?

Эпитет **чудное**. Качественно-относительное прилагательное, образованное от существительного *чудо*. Мотив Чуда / Чудесного. Актуализуем словообразовательное значение «относительности», строим словосочетания с опорным словом *чудо*. Чудо – *какое / чего* (объекто-атрибутивные отношения)? Чудо встречи, расставания, разлуки, взгляда, голоса, сна... Сосредоточимся на качественном значении, ищем синонимический ряд: *чудный – несравненный, восхитительный, волшебный, сказочный, изумительный*... Каждое качественное прилагательное полученного ряда можно осмыслить как относительное и получить новые интерпретации *чудного*: такое, что ни с чем нельзя *сравнить*, что вызывает *восхищение*, представление о *волшебстве* и сказке, *изумляет*...

Существительное **мгновенье**: мотив Времени. Всматриваемся в словообразовательную структуру, находим опорное существительное – *миг*, соотносительные глаголы – *мигать/мигнуть*. Получаем возможность представить: как «это» было: промельк «чистой красоты» на долю секунды – лишь зыбкий след на сетчатке, но – навечно. Мгновение, длящаяся всю жизнь. В этом и суть лирического переживания времени, и одновременно – что-то похожее на поэтическую философию Времени, которую можно разрабатывать дальше, опираясь, например, на видо-временные формы использованных Пушкиным глаголов.

Все это вместе – **тематика**, отдельные **мотивы** пушкинского стихотворения, совокупность **частных** тем – **микротем**, связанных с отдельными группировками ключевых слов и центрирующихся на них микроконтекстов<sup>10</sup>.

Сложности тематической структуры соответствует многогранность **идейного содержания**, которое целесообразно представлять как много-

<sup>10</sup> Удачные примеры «монографического» анализа отдельно взятых стихотворений см., например: [Анализ одного стихотворения 1985; Новиков 2007].

мерный семантический «кристалл» с множеством равновозможных «входов» («углов зрения»). Прочтение идейного содержания определяется тематической «точкой входа» – тем, что полагается в основу размышления, и потому всегда субъективно. Смыслы пушкинского «Я помню...» можно начать прочитывать с радости встречи или томления разлуки, с памяти сердца («звучал мне долго голос нежный») или наслаждения зримой красотой здесь и сейчас («опять явилась ты») и т.д.

«Объективное» содержание нельзя представлять иначе, как сумму всех возможных интерпретаций, количество которых стремится к бесконечности. Обозримость идейного содержания достигается за счет наложения ограничений интерпретации, которые могут быть заданы в простейших установках типа: *Начнём с лирического героя / героини, мотива времени / красоты внутренней и внешней / истоков поэтического вдохновения* и т.д. «На выходе» размышления получаем заданный исходной темой «ответ», который часто именуют *художественной философией* писателя (*пушкинской, ахматовской...*). Как правило, это «философии родительного падежа»: «(художественная) философия любви / времени / красоты / творчества...».

## Поэзия и проза

Если искать однословный способ противопоставить существо – держаний прозаического и поэтического текстов, то можно сказать, что проза по базовой установке – нарративна<sup>11</sup>, поэзия – суггестивна<sup>12</sup>, проза нацелена на дискретную<sup>13</sup>, «по кусочкам» презентацию художественного, поэзия – на симультанную<sup>14</sup>, голографическую «одновременность» существования всех смыслов (почему и рекомендуют учить стихи наизусть, чтобы текст жил в языковом сознании целиком).

<sup>11</sup> *Нарративный* – из лат. *narratio* ‘рассказ, повествование’ < *narrare* ‘рассказывать, извещать, повествовать’ < *gnarus* ‘знающий, сведущий’.

<sup>12</sup> *Суггестивный* – из лат. *suggestio* ‘добавление, прибавка > внушение, намёк’ < *suggerere* ‘наносить, нагромождать > воздвигать, строить; внушать, советовать; добавлять, присоединять’ < *sub* ‘под’ + *gerere* ‘нести, таскать; носить в себе, питать, чувствовать; представлять, изображать, играть роль; приносить, производить на свет, порождать’. О воздействии на психику: помимо воли (почти как в гипнозе) внушающий, вызывающий собою какие-л. представления, идеи.

<sup>13</sup> *Дискретный* – прерывистый, состоящий из отдельных частей. Лат. прич. *discretus* ‘отделенный, разделенный’ – от гл. *discernere* ‘отделять, разделять; различать; распознавать, узнавать’ < *dis-*, гр. *dys* в значении ‘разделение, отделение’ + *cernere* ‘различать, разбирать, замечать, видеть; иметь в виду, учитывать; познавать, узнавать’.

<sup>14</sup> *Симультанный* из фр. *simultané* ‘одновременный; синхронный’ < лат. *simul* ‘одновременно, совместно’. Происходящий одновременно.

Как и всякое прямолинейное противопоставление в гуманитарной сфере, тем более в сфере литературного творчества, эта оппозиция в высшей степени условна, но в качестве лингвометодического («филологометодического») приема небесполезна. И толкования эти – для преподавателя, иностранным студентам так не объяснишь.

Другой способ вникновения в существо различия поэзии и прозы – обращение к их этимонам.

**Поэзия** – из др.-гр. *poiēsis* ‘изготовление, производство > сооружение, постройка’; ‘сотворение, созидание, творчество > поэтическое искусство, поэзия’ – от *poiēō* ‘делать, производить > творить, совершать > создавать, изображать, представлять (в сочинении)’; в семантическом этимоне ясно прочитывается движение от «вещного», зримого материального труда – к творениям духа.

**Проза.** Лат. *prosa* ‘проза’ – от *prosus* ‘несвязанный, свободный’ < *prorsus* ‘прямой, простой, несвязанный’ < *про...* + *versus* ‘стихотворный’. В этимоне ясно прочитывается, что проза исторически формировалась в оппозиции поэзии как *связанной* – метром (размером) и ритмом, рифмой и звукописью.

Очевидно, что «сильный член» в этой паре – поэзия, ее радикальное отличие от прозы – в особой **поэтической форме**. Однако у прозы тоже есть свой ритм, а ритм стиха может оказаться весьма размытым (свободный стих, верлибр). Существуют нерифмованные стихи (белый стих), да и звукопись, более характерная для поэзии, вовсе не чужда и прозе.

Главное отличие поэзии от прозы, при всей значимости особенностей формальных, – в исключительной смысловой нагруженности каждого слова, в глубине подтекста, в многообразии ассоциативных связей, которые живут в стихотворении и которые возникают у читателя.

«...Дело прозы – анализ, дело поэзии – синтезис, – писал Н.А. Некрасов в рецензии на повесть в стихах «Деревенский случай» Н.Д. Хвощинской. – Прозаик целым рядом черт, – разумеется, не рабски подмеченных, а художественно схваченных, – воспроизводит физиономию жизни; поэт одним образом, одним словом, иногда одним счастливым звуком достигает той же цели, как бы улавливает жизнь в самых ее внутренних движениях; без этого, у древних названного божественным, по всяком случае необыкновенного, дара напрасно станет писатель пригонять рифму к рифме и строчку к строчке...» [Некрасов 1995: 167]

Если прибегать к сопоставлениям, то уместно вспомнить классические японские трёхстишные (хокку, хайку) или пятистишные (танка) стихи – с их мерцающим ритмом, нерифмованные, с кажущейся несвязностью отдельных образов, но зовущие к духовному сотворчеству, помогающие погрузиться в состояние поэтической медитации, пережить чувство единения с миром, пусть он и предстает в самых простых и вроде бы незначительных своих проявлениях.

Три хокку Мацуо Басё (XVII в.)

Старый пруд.  
Прыгнула в воду лягушка.  
Всплеск в тишине.

С ветки на ветку  
Тихо сбегает капли...  
Дождик весенний.

Откуда вдруг такая лень?  
Едва меня сегодня добудились...  
Шумит весенний дождь.

Танка Исикава Такубоку (1885–1912):

О, не забудь,  
Как в моем саду  
Ты сломала ветку азалии белой...  
Чуть-чуть светил  
Тонкий серп луны.

Это именно поэзия – лишь в силу исключительной глубины смысла, когда в зримом образе – слиянность духовных миров природы человека, бессмертие прошлого, которое длится в настоящем.

Для русской поэтической традиции белый или свободный стих менее характерны, чем для японской или западноевропейской. В большинстве своем стихи русских поэтов хорошо организованы в ритмическом и звуковом отношении. И поэтическая форма – не пустая оболочка, она несет дополнительный груз смыслов.

Понятие смысловой насыщенности поэтической формы удачно разъяснил В.Е.Холшевников в поэтической антологии «Мысль, вооруженная рифмами». Прием несколько эпатажный, но в лингвометодическом отношении отнюдь не бесполезный:

«Некоторые полагают, что содержание стихов то же, что и прозы, что поэзия отличается от нее лишь “красивой формой”. Это глубокое заблуждение. Прделаем простой опыт – попробуем выразить прозой, изменив лишь порядок слов, содержание одного знаменитого стихотворения: Я вас любил, может быть, в моей душе любовь не совсем угасла, но пусть она больше вас не тревожит, я не хочу ничем вас печалить.

Слова те же, что и у Пушкина, но содержание их очень обеднено. Исчезли деление на стихотворные строчки, ритмическое движение фразы, рифма – и потускнели нежность, любовь, доброта, деликатность, уважение, возвышенное благородство чувств; вместо выражения переживаний остался сухой их перечень.

Вот почему неверно старинное сравнение содержания художественного произведения с вином, а формы – со стаканом.

Форма органически связана с содержанием и, более того, форма содержательна» [Холшевников 1984: 5–6].

Однако в лингвометодической практике работы со студентами-«нефилологами» полезно учитывать следующую общую рекомендацию:

в случае поэтического текста объект целенаправленного рационалистического анализа – *содержание*; поэтическая *форма* – дело непосредственного эмоционально-эстетического восприятия, специально центрировать на ней аналитические усилия имеет смысл лишь в контексте задач обучения чтению, в том числе выразительному чтению вслух.

## Роды литературы, жанры, конфликт

Чтобы понять, в чем состоит своеобразие разных родов литературы (эпоса, лирики, драмы), нужно компактно сформулировать то главное, что составляет их специфику.

Получается следующее: *эпос* – это повествование, рассказ<sup>15</sup>; *лирика* (от названия древнего инструмента – *лира*<sup>16</sup>) похожа на песню; *драма*<sup>17</sup> наглядно показывает, как строятся взаимоотношения между людьми. Отсюда – ключевые вопросы для вникновения в их содержание:

- для эпического произведения: *что случилось?*
- для лирики: *что у него / нее / у тебя на душе?*
- для драмы: *кто там? что с ними?*

Говоря пространнее, эпос и лирика различаются по направленности на объект или субъект художественного произведения – на внешний или на внутренний мир. Главное в эпическом – реальная или возможная действительность, предстающая как последовательность конкретных событий. Характеры героев раскрываются в повествовании, сюжетно.

Главное в лирике – чувства и мысли поэта / лирического героя, личные переживания и настроения; обращение к «вещным» деталям или рассказ о событиях – лишь вспомогательное средство. Главное в эпическом тексте – **изображение**, в лирике – **самовыражение**. Чувства и мысли в лирике выражаются непосредственно, в эпосе – опосредованно.

Это крайности, полюса. В реальном тексте / произведении все переплетается, и то, что выглядит как «эпическое», по существу может оказаться лирической прозой, какое-то стихотворение – эпическим произведением (баллада), в драму вклиниваются лирические монологи, как арии в опере, и т.д. Но общие ориентиры нужны, как компас. Не на полюсе, но полезно понимать, что ближе к северу, а не к экватору. Если внутри романа, то нужно прежде всего спросить *что случилось*, а не *что у кого-то на душе*.

---

<sup>15</sup> Из др.-гр. *epos* ‘слово > речь, рассказ, повествование’.

<sup>16</sup> Др.-гр. *lyricos* ‘музыкальный, напевный’ – от *lyra* ‘струнный щипковый музыкальный инструмент > лирическое искусство, музыка’.

<sup>17</sup> Др.-гр. *drama* ‘действие, деяние’ – от *draō* ‘делать, действовать, поступать; исполнять’.

Любое художественное произведение предполагает, что у него есть читатель, слушатель или зритель. Чтение – всегда «диалог». Отсюда вопрос: **кто же общается** в случае эпоса, лирики, драмы?

Жизнь поэзии – это общение двоих: автора / лирического героя и читателя. Жизнь эпического произведения – общение троих: автора, читателя и тех «третьих», о ком идет речь в произведении. Здесь автор – посредник между читателем и «другими», повествователь.

Драматическое произведение по-настоящему «оживает» лишь на сцене. Автор «прячется за кулисы», читатели становятся зрителями и могут непосредственно видеть (а не представлять) героев, наблюдать течение их жизни. Поэтому драма адресована не столько читателю, сколько зрителю, существует вне театра лишь как набросок возможного сценического действия.

Драма – самый трудный для писателя род литературы. Авторского голоса не слышно (только в тексте пьесы – ремарки). Объем ограничен временем представления, а значит – нужно выбрать динамичные, напряженные, *драматические* моменты, наиболее выпукло отражающие существо конфликта «людей и идей». Герои предстают перед зрителем не как воображаемые, а как живые люди, характеры и внутренний мир которых раскрываются на сцене непосредственно, – значит, в каждом нужно подчеркнуть главное, сделать характер рельефным.

Иногда, основываясь на специфике творческого акта, выделяют еще один род литературы – *сатиру*<sup>18</sup>. Действительность трактуется как нечто нелепое или очень «странное», далекое от идеала или прямо противоположное ему, – в разных формах: эпической (сатирический роман), лирической (басня, эпиграмма) и драматической (комедия).

Особой творческой позиции требует и *фантастика*<sup>19</sup>, поскольку речь в ней о том, чего в повседневности не бывает, но что может произойти в будущем или в одном из возможных миров.

В произведении любого рода «точка отсчета» – *конфликт*<sup>20</sup>, столкновение противоположных интересов, взглядов, характеров; острые разногласия, явные и неявные споры. Природа конфликта в лирике и эпосе – принципиально разная.

---

<sup>18</sup> Лат. *satira* – из *satura* ‘блюдо с разными плодами, ежегодно подносимое богам > десерт > смесь, всякая всячина > стихотворная смесь нравственно-назидательного и обличительного содержания’.

<sup>19</sup> Др.гр. *phantastikē* ‘искусство воображения, фантазия’ – от *phantasia* ‘показ, демонстрация > психический образ, представление’ – от *phantazomai* ‘появляться, показываться (особ. о сновидениях) > представляться, казаться’ < *phainō* ‘светить > являть, показывать, обнаруживать’.

<sup>20</sup> Лат. *conflictus* ‘столкновение, удар; борьба, бой’ – от *confligere* ‘сталкиваться; бороться, сражаться; находиться в противоречии’ < *cum-* в значении совместности ‘вместе с...’ + *fligere* ‘ударять, сталкивать’.



**Лирический конфликт** – внутренний, противоречия внутри одного и того же «я», в самом общем случае – некое «смещение чувств». Если анализировать текст, то чувства нужно как-то назвать, соотнести с ключевыми словами, а дальше – задуматься, можно по Тютчеву:

Откуда, как разлад возник?  
И отчего же в общем хоре  
Душа не то поет, что море,  
И ропщет мыслящий тростник?

По большому счету, **макротема** лирики всегда одна и та же – *внутренний непокой, дисгармоничность*, почему и доминантный жанр тоже один – лирическое *стихотворение*, с дальнейшими уточнениями уже по тематике: гражданская (публицистическая) или любовная, пейзажная или философская лирика. В другом разрезе – по функциональному назначению – ода и элегия, баллада, послание, песня и др.

**Конфликт в эпических жанрах** зависит от структурной формы – малой, средней и большой. Школьный «количественный» параметр их разграничения связан как с объемом текста, так и со степенью сложности сюжета, многообразием тематики, количеством персонажей, временем развития событий (от нескольких часов в небольшом рассказе до десятилетий в эпосе).

В лингвометодической проекции эпические жанры и специфику конфликта в каждом из них удобно разграничивать именно по структуре, в логике внутренней формы лексемы *структура* – из лат. *structura* ‘строение, сооружение; расположение, порядок’ < *struere* ‘класть друг на друга, накладывать рядами (слоями); раскладывать, расставлять; строить, выстраивать’, по условному параметру «что с чем связано, что на что накладывается».

**Малые** эпические жанры – *рассказ, сказка, новелла, легенда*. В их основе – один эпизод или случай, – единственный, но характерный, обычно из жизни одного человека, а следовательно, и один конфликт – как *столкновение кого-то с кем-то или чем-то*.

**Средние** жанровые формы – *повесть и поэма*. В их основе – ряд эпизодов, – так сказать, «целая история» из жизни одного человека (главного героя) или небольшой группы людей, причем излагается эта история обычно подробнее, чем эпизод в рассказе. *Серия* конфликтов – разных и по разным поводам.

**Большие** формы – *роман и эпос (роман-эпос)*. В основе их сюжета – несколько разных линий («разных историй»), связанных с разными персонажами, и на первый план может выдвигаться не один главный герой (история его жизни и характера), но целая их галерея – как, например, у Л.Н. Толстого в «Войне и мире». В основе проблематики – разные явления частной и общественной жизни, разные характеры и судьбы в их разнообразных «переплетениях», в сложных отношениях к себе, друг к

другу, к народу и государству. Нравственные проблемы переплетаются с социально-психологическими и философскими, и автор, как правило, избегает однозначного их решения.

Основные **драматические** жанры – *трагедия, комедия и драма* (в узком смысле слова: не как род литературы, а как жанр) – различаются по характеру конфликта, способу его разработки и разрешения.

*Трагедийный, трагический* конфликт, лежащий в основе трагедии, – напряжен и непримирим настолько, что разрешиться может лишь гибелью главного героя. Герой, как человек огромной нравственной силы, не может отказаться от своей судьбы, от борьбы, и гибнет, – но его смерть оказывается его торжеством.

Конфликт, составляющий основу *комедии*, связан либо с комичными ситуациями и событиями, либо со «смешными людьми». В первом случае говорят о комедии положений, где источник смешного – хитроумная интрига; во втором – о комедии характеров, в чем-то обязательно ущербных. Не обязательно в силу порочности натуры: герои комедии могут быть откровенно глупыми или добродушно-наивными, высокомерными или алчными, похотливыми или пошлыми – разными. Важно, что все смеются над ними. Конфликт преодолевается через смех, порок обличается тем, что становится очевидным его безобразие.

В центре *драмы* – актуальный социально-психологический конфликт и попытка его осмыслить. *Кто мы? Кто я? Что со мной и всеми нами происходит? Как жить дальше?* Такого рода вопросы, как правило, не относятся к числу неразрешимых, хотя могут приобретать и трагическую окраску (как в драме Островского «Гроза»). Часто они, при всей серьезности для героев, которые ими мучаются, звучат смешно, как у Чехова в «Вишневом саде» (потому он и назвал эту грустную пьесу комедией). Иначе говоря, в драме – кусочек жизни любого, с высоким и смешным, благородным и низким, обыденным и романтическим – всем, что придает жизни особую напряженность, *драматизм*.

## **Художественный метод и литературное направление**

Определить понятие «художественный метод» куда труднее, чем припомнить, какие методы нам известны. Как правило, каждый из них связан с определенной эпохой. Так, XVIII век вошел в историю культуры как век *классицизма*, на рубеже XVIII и XIX веков господствовали *сентиментализм* и *романтизм*, XIX век в целом можно назвать веком *реализма*, рубеж XIX и XX столетий обычно называют «серебряным веком» русской поэзии, когда родились и расцвели многие и разные литературные направления и школы, из которых наиболее известны *символизм, акмеизм и футуризм*; после событий 1917 года возобладал *социалисти-*

*ческий реализм*. В наши дни писатели и критики остерегаются прямолинейных именований и избегают декларировать сколько-нибудь странно принципы своего художественного творчества.

Таким образом, **конкретные** художественные методы и связанные с ними литературные направления известны, но что такое *художественный метод* в целом, как **родовое понятие**, – сказать нелегко. Достаточно ограничиться общим представлением, что **художественный метод** – это способ отражения реальной / создания возможной действительности, связанный с определенным взглядом на взаимодействие мира и человека и с определенными – в рамках разных методов разными – принципами отбора и использования художественных средств.

Главное в том, что разные художественные методы связаны с разными представлениями о человеке и мире. Здесь ключ к пониманию специфики различных методов.

*Классицизм* не случайно ориентировался на подражание классическим образцам античной – древнегреческой и римской – литературы (откуда и сам термин – *классицизм*). В литературе классицизма предполагалось, что **уже известно**, каким должно быть не только «идеальное» художественное произведение, но и «идеальный» герой: как он **должен** думать и чувствовать, как вести себя в разных ситуациях. Поэтому герой в литературе классицизма – рассудочен; в основе его «я» – отвлеченное представление о должном (служить Отечеству, быть благородным и т.д.). Индивидуальное в нем не проявлено, герой как бы «внеличностен», говорит не столько от своего собственного имени, сколько от лица тех, с кем он себя считает связанным – в типичном случае от лица людей, принадлежащих верхним слоям общества, которые только и рассматриваются (в отличие от нижестоящих) как люди в полном смысле этого слова, – наделенные высокими нравственными качествами и во главу угла ставящие интересы не личности, но государства.

*Романтизм и реализм* – не только два основных художественных метода, но и противоположные типы мировосприятия, и основные типы людей («романтики» и «реалисты»). Различие между этими методами – в разных подходах к вопросу о соотношении, с одной стороны, реальной действительности, с другой – художественной реальности. В реализме преобладает объективное, в романтизме – субъективное начало.

*Романтизм* складывается на рубеже XVIII и XIX веков. Поначалу с понятием «романтическое» связывалось все фантастическое или просто странное, необычное, что живет лишь в мечтах или в книгах, но чего нет в действительности. По мере формирования романтизма как метода и как мировоззрения все ярче проявляются такие его черты, как, во-первых, ощущение полного несоответствия идеала и действительности, вплоть до трагической разочарованности в жизни и стремления уйти от нее – хотя бы мысленно – в далекое прошлое, в неведомые страны или в



вал. Естественно, в те годы далеко не каждый радовался возможности обрести счастье в отождествлении своего личного «я» – с «я» общим. Пришло ли время для «окончательной» оценки советской эпохи и связанного с ней метода социалистического реализма? Думается, пока нет. Пока – время размышлений над возможными оценками.

## Стиль и образ

**Стиль** – из лат. *stilus* ‘остроконечная палочка для разных сельскохозяйственных работ > палочка с заостренным концом для письма по воску > склад речи, способ изложения’ < др.-гр. *stylos* ‘столб, колонна > палочка с острым концом для писания на навоощенных досках’, откуда, по всей вероятности, пошли выражения *отточить свой стиль*, *отточенный стиль*). В лингвистике нет общепринятого определения понятия стиля (см.: [Стилистический энциклопедический словарь 2006: 507–513] и др.). Самое короткое «определение» – в наречии **как** (*кто-то что-то* в отличие от другого *делает*, в том числе *пишет*). В современном русском языке термин *стиль* используется для характеристики отличительных особенностей одежды (мода), музыки – классической или эстрадной, манеры поведения и т.д.

В случае словесного творчества под *стилем* понимают, с одной стороны, индивидуальный слог, манеру выражаться (*стиль писателя*); с другой стороны – совокупность художественных средств и приемов их использования (*стиль художественного произведения*).

**Стиль писателя или произведения** – совсем не то, что стиль языка (речи) в целом. Стиль языка – типизированное, стиль писателя – индивидуальное. Поэтому наряду с термином *стиль художественной литературы* используются *художественная речь* и *стиль писателя*.

В художественной речи – множество частных стилей, связанных как с различными методами (*реалистический* или *романтический стиль*, *стиль классицизма* или *символизма* и т.д.), так и с индивидуальными особенностями творчества художника слова. Стиль писателя (индивидуальный стиль) – это совокупность индивидуальных черт, в которых отражается своеобразие личности автора. В широком смысле понятие «стиль писателя» охватывает не только особенности его языка, но и своеобразие сюжета и композиции, комического и трагического... – все, что придает произведению неповторимость.

Для обобщенной характеристики стиля писателя или стиля отдельного произведения часто пользуются оценочными или метафорическими характеристиками, например: *хороший* – *плохой*, *современный* – *старомодный*, *сухой* – *эмоциональный*, *торжественный* – *сдержанный*, *архаический* – *академический* и т.д.

Терминологически точные характеристики: *повествовательный* – *описательный, романтический – реалистический* (также *классический, натуралистический, сюрреалистический* и т.д.), *ораторский – эпистолярный, сатирический и юмористический*; жанровые стили: *поэтический и прозаический, элегический и одический* и др.; индивидуальные стили: *пушкинский, лермонтовский...* (стиль Пушкина, Лермонтова...); стиль произведения: *стиль «Ликовой дамы», «Героя нашего времени»...*

Еще одна грань *стиля*: совокупность средств, использующихся для создания художественного образа. В этом случае *стиль* определяется через *художественные средства* и *художественный образ*.

В разных литературных направлениях предпочтение отдается разным художественным средствам: например, в реализме – употреблению слов в прямом значении, а в символизме – в переносном. Это, разумеется, не означает, что реализм избегает переносного употребления слов, а символизм – прямого; речь лишь о **тенденции**, о большей склонности писателей к одному или другому. Общеизвестна приверженность Л.Н. Толстого к сложным синтаксическим построениям («диалектика души» как примета его романов) и склонность А.П. Чехова к предложениям компактным («Краткость – сестра таланта»). Это не значит, что Толстой избегал простых, а Чехов – сложных конструкций. Речь – об отличительных особенностях индивидуального стиля, которые становятся явственными, когда рассматривается творчество в целом (или достаточное объемное произведение, или ряд произведений).

Понятие индивидуального стиля смыкается с понятием «художественный мир писателя». Рассматривая индивидуальный *стиль*, одновременно думаем *о самом писателе*. Понять особенности именно индивидуального стиля – важнее, чем черты целого литературного направления. К.И. Чуковский в своем дневнике за 1918 год, внутренне полемизируя с Горьким, погруженным в «коллективную работу людей», отметил: «...мне приятнее писать о писателе... не как о деятеле планетарного искусства, а как о самом по себе, стоящем вне школ, направлений – как о единственной, не повторяющейся в мире душе, – не о том, чем он похож на других, а о том, чем он не похож» [Чуковский 2003. Т. 1].

**Художественные средства** – это, в частности, *изобразительно-выразительные средства языка* (эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения, средства экспрессивного синтаксиса и др.), необходимы для создания художественного образа.

**Образ** – одно из основных понятий художественного творчества, крайне трудно поддающееся строгому определению. Можно исходить из того, что художественный образ – это «изображение, наглядное представление кого-, чего-либо». Полезно учесть, что слово *образ* – исконно русское, восходящее к праславянскому *\*obrazъ*, в котором выделяется приставка *ob-* ‘вокруг’ и корень *\*raz-* – вариант корня *\*rez-* (ср. совре-

менные русские слова *резать* ‘действуя чем-либо острым, наносить на гладкую поверхность рисунок или надпись’ и *раз* в значении какого-либо быстрого действия: *Раз – и готово!*).

Понятие образа в филологии или искусствоведении существенно отличается от обиходного. Семантический этимон – ‘то, что вырезано, нарисовано’, затем на его основе более общее – ‘то, что врезалось в память’, и в повседневном общении под *образом* обычно понимают некое зримое представление (ср. также выражения типа *образ Онегина*, *образ Петербурга*). В терминологическом употреблении *образ* – прежде всего ‘художественное представление’. Но это представление не только зримое. Художественный образ – это одновременно и конкретное **зримое представление, и мысль, и чувство**. Сочетание и зримого (представляемого), и мыслимого, и переживаемого.

### Система образов, сюжет и композиция

**Система** – из др.-гр. *systēma* ‘нечто составленное из многих частей, соединенное в одно целое > состав, соединение, стройное целое’ – от *synistēmi* ‘ставить вместе; соединить под своей властью, подчинить себе что-л.’ < *syn-* ‘вместе с...’ + *histēmi* ‘ставить’, то есть буквально – «поставленное рядом, вместе», иначе – множество закономерно связанных элементов, представляющее собою единство. Разные возможные последовательности частей, элементов текста «о разном говорят», поэтому их расположение в определенном порядке – особая творческая задача.

**Композиция** – решение этой задачи; из лат *compositio* ‘составление, сочетание, связывание, соединение > приведение в порядок, упорядочение, устройство’ – от *componere* ‘складывать, собирать, соединять > слагать, сочинять, писать; располагать, размещать; противопоставлять, ставить друг против друга; примирять, улаживать’ < *cum-* в значении совместности ‘вместе с...’ + *ponere, positum* ‘класть’, то есть буквально – «поставленное по порядку», иначе – расположение и соотношение частей целого (отдельных эпизодов, описаний, рассуждений и др.).

Знакомясь с произведением, читатель редко следит за особенностями композиции. В центре его внимания – герои (образы) и последовательность событий, которую в литературоведении называют по-разному: чаще – *сюжетом*<sup>21</sup>, реже – *фабулой*<sup>22</sup>.

Эти термины строго не разграничиваются, но понимать их необходимость – полезно. Одно дело – простое «перечисление» событий в хро-

---

<sup>21</sup> Из фр. *sujet* ‘тема, предмет’.

<sup>22</sup> Лат. *fabula* ‘молва, толки, пересуды, сплетни; беседа, собеседование, разговор; рассказ; сюжет’ – от *fari* ‘говорить, повествовать, воспевать; прорицать, предсказывать’.

нологическом порядке («состав происшествий», событийная схема, *фабула*), иное – подробный рассказ о событиях, с указанием их причин, следствий, «действующих лиц», обстоятельств – практически всего, что составляет содержание действия (*сюжет*). Пересказать фабулу как набор событий нетрудно, но изложить «своими словами» сюжет – очень нелегко. Проще прочесть произведение целиком.

Стандартизованная «школьная» схема сюжета, лингвометодическая целесообразность которой обосновывается практикой.

- *Конфликт* – столкновение характеров и обстоятельств, вызвавшее цепь событий. Обычно о конфликте автор не говорит прямо, «прячет» его в подтексте событий, и суть конфликта становится ясной читателю не сразу, о ней нужно догадываться.
- *Экспозиция*<sup>23</sup> – вводная часть, где характеризуются действующие лица и обстоятельства, какими они были до начала событий. Часто экспозиция – как предыстория событий – излагается автором постепенно, по ходу развития действия.
- *Завязка* – первое столкновение героев, обнажающее противоречия между ними.
- *Развитие* действия, событий – это развитие, обострение конфликта, ведущее к *кульминации*<sup>24</sup> – высшей точке напряжения, после которой обычно следует разрешение конфликта – *развязка*, вносящая последние штрихи в характеры действующих лиц, раскрывающая своеобразие авторского замысла и идейного содержания.

Таким образом, сюжет – *система событий*, о которой можно рассказывать по-разному, в зависимости от того, какую композицию с точки зрения общего замысла считать наилучшей.

Говоря о *системе образов*, важно различать два основных значения термина *образ*, а в соответствии с ними и две разные образные системы.

Во-первых, это *персонажи* (включая *образ автора*), которые как-то взаимодействуют между собой, – в этом случае говорят о *композиции образов*.

Классический пример композиции образов – «любовный треугольник»: он любит ее, а она третьего. На этой основе могут вырастать самые разнообразные сюжеты и зреть самые причудливые идеи, в зависимости от множества обстоятельств, поскольку в «треугольнике» есть возможности и высокой трагедии, и бытовой драмы, и лирической комедии, и фарса... И

---

<sup>23</sup> Лат. *expositio* ‘подкидывание; изложение, описание’ – от *exponere* ‘выставлять (напоказ), раскладывать; подкидывать; сажать, высаживать; выкладывать, выгружать; опубликовывать; излагать, объяснять’ < *ex-* ‘из’ + *ponere, positum* ‘класть; помещать’

<sup>24</sup> Фр. *culmination* ‘высшая точка, кульминация’ – из лат. *culmen, culminis* ‘верх, вершина, высшая точка; кровля’.



«страдающей» вершиной тоже может оказаться кто угодно: и «он» (муки неразделенной любви), и «она» (муки раздвоенности), и «третий» (как быть, особенно если «он» – твой лучший друг?). Этот треугольник с появлением «четвертого» может развиваться в «любовный квадрат» и т.д. Любопытный вариант такого развития – до «любовной пирамиды» встречаем в древнеиндийской литературе: «Та, о которой я постоянно думаю, равнодушна ко мне; она стремится к другому, а тот любит другую. Между тем еще одна сохнет по мне. Провались же все: и та, и тот, и бог любви, и эта, и я сам!» [Древнеиндийские афоризмы 1966: 72].

Во-вторых, это *образная система* как совокупность *художественных приемов* и *изобразительно-выразительных средств*, как система способов художественного изображения.

### **Изобразительно-выразительные средства и художественные приемы**

*Художественные приемы* – это разного рода описания (авторские и взаимные характеристики персонажей, портрет, пейзаж, интерьер), диалоги и внутренние монологи, характеристика взаимоотношений персонажей, авторские рассуждения и отступления, «внешние» поступки героев произведения, их дневники, переписка, вставные эпизоды, воспоминания и т.д.

Определение *изобразительно-выразительные* (средства) на первый взгляд может показаться тавтологичным, но на деле его внутренний смысл хорошо обоснован.

*Изобразительными* художественные средства называют потому, что они служат *изображению* вполне «зримой» художественной действительности. Так, знаменитое стихотворение А. Фета «Шепот, робкое дыханье...» строится на одном основном средстве – прямом именовании предметов и явлений в номинативных предложениях. Однако образуемая этими предложениями цепочка формирует не только наглядно-образный ряд, но и рассказывает о целой «истории любви» – истории ночного свидания: вечером – *шепот*, ночью – *милое лицо*, утром – *лобзания* и *заря*, – начало новой жизни влюбленных:

Шепот, робкое дыханье,  
Трели соловья,  
Серебро и колыханье  
Сонного ручья,  
Свет ночной, ночные тени,  
Тени без конца,  
Ряд волшебных изменений  
Милого лица,

В дымных тучках пурпур розы,  
Отблеск янтаря,  
И лобзания, и слезы,  
И заря, заря!..

*Выразительными* художественные средства называют потому, что они служат **выражению** внутреннего мира автора и героя, а не только создают зримый образ, – причем делают это ярко и своеобразно, у каждого автора звучат по-своему и в конечном счете позволяют воспринять художественную идею в ее многоликости. Так, у Фета любовь – робость и радость, нежность и страсть. Любовь – часть жизни природы, и природа – не «фон», не декорация любовной встречи, – участница: для влюбленных и соловей поет, и ручей серебрится отраженным светом луны, и какие-то «ночные тени» полузримо всегда рядом, как бы охраняя... И светлая заря – как апофеоз, высшая точка общего праздника.

Смысловая глубина и объемность художественного образа достигаются, естественно, не за счет какого-то одного средства, – всегда из их совокупности. Поэтому и говорят именно об изобразительно-выразительных *средствах* – во множественном числе. В том же стихотворении Фета находим и эпитеты («*робкое* дыхание»), и олицетворения («*сонный* ручей»), и лексические повторы («свет *ночной*, *ночные* тени»), и другие средства.

Анализируя художественный текст, удобно рассматривать изобразительно-выразительные средства как *средства словесной образности*, понимая под ними не только различные тропы и фигуры (метафоры и метонимии, повторы и параллелизмы), но и средства звуковой инструментровки (аллитерации, ассонансы), и средства ритмико-интонационной организации (в поэзии – стихотворный размер, строфика и др.). Важно помнить: любое обращение к анализу изобразительно-выразительных средств оправдано только тогда, когда нацелено на внутренний смысл (подтекст) произведения, на его идейное содержание.

## **Вопросы и задания**

1. Разработайте систему заданий, связанных с чтением и анализом стихотворения К.Д. Бальмонта «Камыши» (1895), акцентирующих его специфическую звукопись.

### **Камыши**

Полночной порою в болотной глуши  
Чуть слышно, бесшумно шуршат камыши.

О чем они шепчут? О чем говорят?  
Зачем огоньки между ними горят?

Мелькают, мигают – и снова их нет.  
И снова забрезжил блуждающий свет.  
Полночной порой камыши шелестят.  
В них жабы гнездятся, в них змеи свистят.  
В болоте дрожит умирающий лик.  
То месяц багровый печально поник.  
И тиной запахло. И сырость ползет.  
Трясина заманит, сожмет, засосет.  
«Кого? Для чего?» – камыши говорят.  
«Зачем огоньки между нами горят?»  
Но месяц печальный безмолвно поник.  
Не знает. Склоняет все ниже свой лик.  
И, вздох повторяя погибшей души,  
Тоскливо, бесшумно шуршат камыши.

2. Разработайте систему таких заданий, связанных с чтением и анализом стихотворения А.С. Пушкина «Элегия» (1830), которые акцентировали бы его историко-биографическую основу и биографические аллюзии, вопрос о сущности поэтического и иного творческого труда, специфику заглавия: др.-гр. *elegeia* ‘элегическое двустушище’ – от *elegos* ‘жалобная песнь’; современное значение – стихотворение, проникнутое грустью (обычно связанное с печалью об ушедшем, с воспоминаниями о сокровенном).

### Элегия

Безумных лет угасшее веселье  
Мне тяжело, как смутное похмелье.  
Но, как вино – печаль минувших дней  
В моей душе чем старе, тем сильнее.  
Мой путь уныл. Сулит мне труд и горе  
Грядущего волнуемое море.

Но не хочу, о други, умирать;  
Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать;  
И ведаю, мне будут наслажденья  
Меж горестей, забот и тревоженья:  
Порой опять гармонией упьюсь,  
Над вымыслом слезами обольюсь,  
И может быть – на мой закат печальный  
Блеснет любовь улыбкою прощальной.

3. Разработайте систему заданий, связанных с чтением и анализом стихотворения Н.П. Майорова «Мы» (1940), акцентирующих его страноведческую основу (поколение поэтов, взрослых в романтический период отечественной истории советских лет и погибших на фронтах Великой Отечественной войны).

### **Мы**

Это время  
трудновато для пера.

*Маяковский*

Есть в голосе моём звучание металла.  
Я в жизнь вошёл тяжёлым и прямым.  
Не всё умрёт. Не всё войдёт в каталог.  
Но только пусть под именем моим  
Потомок различит в архивном хламе  
Кусок горячий, верной нам земли,  
Где мы прошли с обугленными ртами  
И мужество, как знамя, пронесли.

Мы жгли костры и всепять пускали реки.  
Нам не хватало неба и воды.  
Упрямой жизни в каждом человеке  
Железом обозначены следы –  
Так в нас запали прошлого приметы.  
А как любили мы – спросите жён!  
Пройдут века, и вам солгут портреты,  
Где нашей жизни ход изображён.

Мы были высоки, русоволосы.  
Вы в книгах прочитаете, как миф,  
О людях, что ушли, не долюбив,  
Не докурив последней папиросы.  
Когда б не бой, не вечные исканья  
Крутых путей к последней высоте,  
Мы б сохранились в бронзовых ваяньях,  
В столбцах газет, в набросках на холсте.

Но время шло. Меняли реки русла.  
И жили мы, не тратя лишних слов,  
Чтоб к вам прийти лишь в пересказах устных  
Да в серой прозе наших дневников.  
Мы брали пламя голыми руками.  
Грудь раскрывали ветру. Из ковша  
Тянули воду полными глотками  
И в женщину влюблялись не спеша.

И шли вперёд, и падали, и, еле  
 В обмотках грубых ноги волоча,  
 Мы видели, как женщины глядели  
 На нашего шального трубача.  
 А тот трубил, мир ни во что не ставя  
 (Ремень сползал с покатога плеча),  
 Он тоже дома женщину оставил,  
 Не оглянувшись даже сгоряча.  
 Был камень твёрд, уступы каменисты,  
 Почти со всех сторон окружены,  
 Глядели вверх – и небо было чисто,  
 Как светлый лоб оставленной жены.

Так я пишу. Пусть неточны слова,  
 И слог тяжёл, и выраженья грубы!  
 О нас прошла всесветная молва.  
 Нам жажда зноем выпрямила губы.

Мир, как окно, для воздуха распахнут  
 Он нами пройден, пройден до конца,  
 И хорошо, что руки наши пахнут  
 Угрюмой песней верного свинца.

И как бы ни давили память годы,  
 Нас не забудут потому вовек,  
 Что, всей планете делая погоду,  
 Мы в плоть одели слово «Человек»!

4. Известно, что функционально-смысловая характеристика текстов (*повествование, описание, рассуждение*) малоэффективна в случае лирики, хотя лингводидактически может быть уместной.

Тип речи Особенности	Повествование	Описание	Рассуждение
Объект характеристики	цепь событий	предметы, явления, их свойства	проблема, варианты ее решения
Опорные языковые единицы	глагол, существ.	существ., прилагат.	сложные синтаксические конструкции

Опираясь на систематизированные в таблице основные свойства функционально-смысловых типов речи, сформулируйте ряд вопросов и заданий для обсуждения специфики содержания поэтических текстов, приведенных выше (вопросы 1–3).

## ГЛАВА 5

### ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

#### Лингвокультурология и когнитивная лингвистика как основа лингвометодики художественного текста

Художественная литература отражает самые различные сведения: не только о человеческих отношениях, что составляет ее главный и специфический предмет, но и сведения о географии, истории, этнологии, политике, экономике и иных условиях той страны, в которой разворачивается действие художественного произведения. Как следствие, любая филологическая или лингвометодическая дисциплина, имеющая дело с художественным текстом, оказывается в тесной взаимосвязи практически с любой другой наукой: «ближайшие» связи, разумеется, с психологией и социологией, «дальнейшие» связи, менее очевидные – с историей и географией, политикой и экономикой, правоведением и медициной и т.д., вплоть до физики или математики, если, к примеру, речь идет именно о физиках или о математиках – ученых, погруженных в свою специфическую работу.

Лингвометодика художественного текста, как следствие, оказывается «в пересечениях» практически с любой другой наукой, что обуславливает необходимость разграничивать отдельные ее аспекты (*социо-, тексто-, лингво-, историко-, психолого-*...), многообразие которых суммируется в именовании **антропоцентрический подход** к использованию художественного текста в практике учения / обучения.

Лингвометодика ближайшим образом ассоциируется, с одной стороны, с дидактикой как общей теорией обучения, с другой стороны – с лингвистикой как наукой, репрезентирующей конкретный материал обучения – языковые/речевые средства.

В рамках антропоцентрического подхода, составляющего ныне стержневое направление развития гуманитарных наук (подробно см.: [Волков 2013а]), лингвометодика развивает тесные связи с лингвокультурологией и лингвокогнитивистикой (когнитивной лингвистикой) как дисциплинами, непосредственным объектом которых выступает человек в качестве носителя языковой способности, причем языковая способность в этом случае – лишь «ближайшая» цель, «дальнейшая» и основная – человек в его целостности. На этом пути использование художественного текста оказывается ориентированным не столько на «интрахудожественные» его аспекты (собственно художественная ценность), сколько на аспекты «экстрахудожественные» (информационная и коммуникативная, развивающая и воспитательная ценность).

Связь лингвометодики с лингвокультурологией очевидна уже из того, что сам термин **лингвокультурология** отсылает к представлениям о **культуре**<sup>25</sup> народа как ее основном объекте/предмете. Культура находит отражение/фиксацию в языковых средствах и текстовых феноменах, в том числе в художественных произведениях, отсюда простой исходный вопрос: *что изображено/отражено в них?* Конкретизация этого вопроса по параметру «национально-специфическое» обуславливает связь лингвометодики с **лингвострановедением** с его центральным вопросом: *что специфично для страны (изучаемого языка)?*

Центральная лингвокультурологическая дисциплина, занимающаяся **содержанием информации**, представляющей культурную ценность, – **лингвоконцептология**, объект которой – **концепты** как перцептивно-когнитивно-аффективные феномены, составляющие основу коллективного и/или индивидуального языкового сознания, отражающие значительную часть структур бессознательного и сверхсознательного (см.: [Залевская 2005; Волков 2013b: 124–127]), соотносительные с **концептом** литературоведческие и лингвометодические понятия – **идея, идейное содержание**, результирующие далее – в мировоззренческой и философско-эстетической проекции – в понятие **художественной философии** как «системы воззрений писателя на жизнь».

Связь лингвометодики с **когнитивной**<sup>26</sup> **лингвистикой** как наукой, в центре внимания которой «находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации» [Краткий словарь когнитивных терминов 1996: 53], обуславливается такими понятийно-терминологическими пересечениями, как *тема / тематика* и *картина мира*, *языковая личность* и *образ автора*, *интенциональность* и *пафос*, *структура субъектной организации* и *авторская позиция*, *хронотоп* (*пространственно-временная организация*) и др.

«Точка встречи» культурологии и когнитивистики – **концепт** как ментальный феномен, лингвометодическая проекция – учебный **лингвоконцептуальный анализ** (см. следующую главу данного пособия).

---

<sup>25</sup> Лат. *cultura* ‘возделывание, обрабатывание, уход > земледелие, сельское хозяйство > воспитание, образование, развитие; поклонение, почитание’ – от *colere* ‘обрабатывать, возделывать; разводить, взращивать > иметь попечение, заботиться, окружать вниманием > усердно заниматься, деятельно осуществлять’. *Культура* в современном значении – совокупность достижений человечества; накопленный им опыт, воплощенный в материальных и духовных ценностях.

<sup>26</sup> Лат. *cognitio* ‘познавание, узнавание, ознакомление > (по)знание, понятие, представление’ – от *cognoscere* ‘познавать, узнавать, постигать, знакомиться’ < *co-* ‘с помощью, при посредстве’ + (*g*)*noscere* ‘знакомиться, познавать, изучать’. *Когнитивный* в современном значении – относящийся к познанию, познавательным процессам и к результатам познания, к системе знания.

## Ключевые слова и идеологемы, дескрипторы и тезаурус, «картина мира»

**Ключевое слово** – понятие, практически не поддающееся ясному определению. Применительно к культуре в целом коротко и удачно сказала известный польский и австралийский лингвист А. Вежбицкая: «“Ключевые слова” – это слова, особенно важные и показательные для отдельно взятой культуры» [Вежбицкая 2001: 35]. То же самое верно и применительно к художественному тексту: ключевое слово фиксирует нечто «особенно важное» в нем.

Художественный текст как особая модель реальности базируется именно на слове, его многомерных значениях и смыслах. Язык искусства – особый художественный код, требующий расшифровки: «Текст предстает перед нами как дважды (как минимум) зашифрованный; первая зашифровка – система естественного языка (предположим, русского)... Однако этот же текст – получатель информации знает это – зашифрован еще каким-то другим образом. В условие эстетического функционирования текста входит предварительное знание об этой двойной шифровке и незнание (вернее, неполное знание) о принятом при этом вторичном коде» [Лотман 1997: 775].

Опорный элемент расшифровки смыслов художественного целого – ключевое слово – оказывается, по словам Р.А. Будагова (1910–2001), ключевым в силу некоего «принципа выделяемости... из массы других слов... мотивы, вызывающие и обуславливающие подобную выделяемость, могут быть самыми различными» [Будагов 2004: 45], как и «степень выделяемости» – от минимальной до максимальной.

Смыслы художественного слова раскрываются только в живом взаимодействии авторского и читательского сознаний. Так, А.П. Чехов в письме А.С. Суворину в 1890 г., отвечая на упреки в «объективности», в «равнодушии к добру и злу», пояснял: «Когда я пишу, я вполне рассчитываю на читателя, полагая, что недостающие в рассказе субъективные элементы он подбавит сам» [Чехов. Т. 4. Письма 1975: 54]. Ключевые слова, накапливаясь в памяти читателя, «в ретроспективе оцениваются им и расставляются подобно смысловым вехам вдоль сюжетной траектории произведения»; «...“ключевыми словами”, на которые опирается рефлексия читателя, служат такие множества слов, которые обладают свойством образовывать смысловое сгущение, своеобразное семанτικο-тематическое поле, но поле, релевантное только в данном тексте, объединенном темой и основной идеей произведения» [Караулов 1992: 155, 158].

В ключевых словах аккумулируется то, что наиболее непосредственно связано с *темой* и *идейным содержанием* произведения, с основным *конфликтом* и *образами*, с индивидуально-специфическими особенностями *стиля* писателя, с особенностями *культуры* страны и т.д.



**Идеологема** – результат «распаковывания» [Налимов 1989] значений и контекстуальных смыслов ключевых слов, «семантическое обозначение духовных ценностей действующих лиц, и главные коллизии разворачиваются в связи со столкновением разных пониманий героями этих ценностей и их взаимоотношений» [Караулов 1987: 82]. Идеологеми вместе с репрезентирующими их ключевыми словами образуют иерархические структуры.

В идеографической лексикографии соотносительное понятие для идеологеми как единицы, заданной на множестве ключевых слов, – *де-скриптор*<sup>27</sup>; упорядоченная совокупность идеологем как дескрипторов может быть осмыслена как *тезаурус*<sup>28</sup> художественного текста. По разъяснению Ю.Н. Караулова, «...центральное место во всяком тезаурусе составляет его систематическая часть, которая представляет собой... упорядоченный перечень дескрипторов (т.е. основных понятий с относящимися к ним словами) и ключевых слов (тоже являющихся разновидностью основных понятий и занимающих в систематической части свое место..., но лишенных самостоятельной “дескрипторной” статьи, поскольку относящиеся к ним слова целиком включаются в подчиняющий их дескриптор). Различие между дескрипторами и ключевыми словами... определяется тем, что последние, широко встречаясь..., выступают в роли синонимов (квазисинонимов) к дескрипторам...» [Караулов 1981: 150–151]. Значения и смыслы ключевых слов соотносятся с более высокими, идеологическими уровнями произведения (*персонаж, сюжет, пространственно-временные отношения* и др.), вступая через них в *интертекстуальные* взаимодействия с предыдущими и последующими использованиями этого слова в общей культурной традиции.

Ключевое слово – единица вербальная, в соотнесенности с таким невербальным феноменом, как образ, его смысл становится «размытым», более сложным, чем узусальное значение, перекодируется в семиотические единицы высших – идеологических уровней текста.

Ключевые слова в пределах развертывания текста воспринимаются как последовательные цепочки, связи между звеньями которых обусловлены их близостью в пределах минимальных контекстов либо единой функцией на разных уровнях организации текста.

---

<sup>27</sup> *Дескриптор* – из лат. *descriptor* ‘описывающий, изобразитель’ < *describere* ‘списывать, переписывать’ > изображать, описывать’ < *de...* ‘из; от; с’ + *scribere* ‘чертить, вырезать (письмена); писать’ > описывать’ (ср. транскрипция). Наиболее распространенное значение – лексическая единица (слово, словосочетание) в информационно-поисковом языке, служащее для описания основного содержания документа.

<sup>28</sup> *Тезаурус* – из др.-гр. *thesauros* ‘сокровище, клад, запас; сокровищница, казнохранилище, кладовая’. В лексикографии: словарь как систематизированный набор сведений о какой-л. области бытия.

**Синтагматические** отношения между ключевыми словами отражают динамику развертывания содержания, **парадигматические** отношения структурируют организацию единиц тезауруса как отдельных фрагментов художественного мира произведения, формируется объемная, иерархически организованная структура:

- на вербальном уровне – упорядоченные совокупности *ключевых слов*, центрирующихся на *дескрипторах*, в совокупности образующих *тезаурус*;
- на «идеологическом», метавербальном уровне – упорядоченные совокупности *идеологем*, в совокупности образующих *идейное содержание* (синонимы: *идеологическая схема*, *идейная структура*, *концептуальная структура*, *идеографическая сеть*).

В целом путь лингвокогнитивного анализа художественного текста сводится к следующему:

- «от семантики лексем (ключевых слов) – к смыслу идеологем (идейному содержанию)»;
- «от дескрипторов и тезауруса текста – к картине мира и художественной философии автора».

Как видим, все названные лингвокогнитивные единицы, различающиеся местом в семантической иерархии текста / произведения / творчества писателя в целом, сходятся в интегральном понятии **картины мира**, которая в общем случае «есть целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека» [Постовалова 1988: 19]; картина мира в случае художественного текста – это результат совместного действия автора, персонажа и читателя, художественного творчества и интерпретации его результатов.

## Языковая личность

Понятие «языковая личность» начинает использоваться в работах немецкого лингвиста Й.Л. Вайсгербер (1899–1985), виднейшего последователя В. фон Гумбольдта (1767–1835), и в работах В.В. Виноградова (1894–1969) в конце 20-х годов XX века в различных аспектах:

1. Й.Л. Вайсгербер использует понятие «языковая личность» в контексте, как бы мы сейчас сказали, лингвоментальном и лингвометодическом; в его фундаментальном труде с показательным названием «Родной язык и формирование духа» (1929) читаем: «Никто не владеет языком лишь благодаря своей собственной языковой личности; наоборот, это языковое владение вырастает в нем на основе принадлежности к языковому сообществу, он изучает свой родной язык, то есть он вырастает в это языковое сообщество» [Вайсгербер 2004: 81].

2. В.В. Виноградов рассматривает понятие «языковая личность» в контексте собственно филологическом наряду с понятием «образ автора» [Виноградов 1971]. Существо его взглядов в обобщенной формулировке А.П. Чудакова, специально изучавшего творческое наследие В.В. Виноградова, в следующем: «Задача лингвиста – установить законы и принципы индивидуального языкового сознания» [Чудаков 1980: 288]. Понятие «индивидуальное языковое сознание» и фиксируется в именовании *языковая личность*.

После нескольких десятилетий «замалчивания» этого весьма продуктивного понятия интерес к нему возрождается, наибольшую известность приобрела формулировка Ю.Н. Караулова: «...языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [Караулов 1987: 38], термин начинает употребляться без кавычек.

**Языковая личность** находит выражение в *идиолекте* как личностно-специфическом языке<sup>29</sup>, в том числе в *идиолексиконе* и *идиотегаурусе*, далее в *идиостиле* как индивидуально-специфическом речевом выражении «я» (опорный префиксоид *идио-* указывает на индивидуально-неповторимое (не «индивидуное», а «личностно-авторское») своеобразие того, что именуется в опорной части сложного слова).

Языковую личность целесообразно представлять **в виде трехуровневой структуры** [Караулов 1987], организованной иерархически – от «нижнего» (простого, очевидного) к «высшему» (неочевидному, выявляемому в результате специального анализа).

Первый уровень – **лексикон** (*вербально-семантический* уровень, в психолингвистической проекции – *ассоциативно-вербальная сеть*), его единицы – отдельные слова/словоформы, отношения между которыми охватывают все разнообразие парадигматических, семантико-синтаксических и иных связей. Ключевой вопрос: *какими языковыми средствами пользуется говорящий / пишущий / размышляющий?*

Второй уровень – лингвокогнитивный (*тегаурус*), в том числе *идиотегаурус* – систематизированное (квази)лексикографическое отображение *картины мира* отдельного человека. Здесь имеем дело уже не с языковыми значениями / речевыми смыслами, а со «знаниями о мире», опредмечивающимися средствами естественного языка.

Ключевой вопрос: *на каких знаниях основывается говорящий / пишущий / размышляющий?* Этот вопрос выводит художественный текст за пределы его самого – в те фоновые знания о мире, которые необходимы для его полноценного понимания.

---

<sup>29</sup> *Идиолект* – из гр. *idios* ‘свой, собственный, частный > своеобразный, особенный’ + *(dia)lektos* ‘разговор, переговоры; говор, речь, наречие’ < *dialego* ‘выбирать, отделять’ < *lego* ‘говорить; рассказывать, излагать, называть’.

Знания анизотропны (принципиально «неодинаковы», разнородны): единицами тезауруса могут быть обобщенные и конкретные, научные и обиходные понятия и представления, крупные и частные концепты, идеи и образы, опредмечивающиеся в дескрипторах. Тезаурус можно отобразить в форме *фреймов*, фиксирующих систему связей в картине мира.

Третий уровень – мотивационно-прагматический (*прагматикон*<sup>30</sup>), связан с реальной деятельностью человека, в том числе коммуникативной. Базовые единицы – коммуникативно-деятельностные потребности в их взаимосвязи со сферой и условиями общения, особенностями коммуникативной ситуации, ролями коммуникантов.

Ключевой вопрос: *с какой целью некто говорит / пишет / размышляет?* Этот вопрос предполагает комплексное рассмотрение всей обстановки речи (речевой ситуации), прежде всего структуры взаимоотношений субъекта речи / мысли / чувства с окружающими (реальными или «заочными» собеседниками), с культурой в целом.

Включенность личности в общий контекст культуры, наряду с ключевыми словами и особенностями грамматики, отражающими ее специфику и черты национального менталитета, обеспечивают *прецедентные тексты* как достояние культурной традиции<sup>31</sup>:

- относительно крупные (например, сказки, мифы, былины, притчи, анекдоты, классические тексты письменной традиции);
- фрагментарные (например, общеизвестная цитата, афоризм; имя собственное, актуализирующее представления, связанные с соответствующим текстом; имя автора или название произведения).

Термины *лексикон*, *тезаурус* и *прагматикон* фиксируют реально существующие различные феномены, которые в структуре конкретной личности, однако, находятся в столь тесной взаимосвязи, что «...на практике, при исследовании конкретных, индивидуальных лексикона, тезауруса и прагматикона взаимопроникновение этих уровней оказывается настолько сильным, что границы между ними размываются, теряют ту четкость, которая присуща им в теоретических построениях» [Караулов 1987: 238].

В соответствии с названными уровнями, мы имеем дело с тремя объектами методически ориентированного лингвокогнитивного анализа языковой личности автора / лирического героя / персонажа художественного текста – относительно законченного фрагмента или целого, обозримого по объему произведения (подробнее см.: [Гладилина 2003а]).

---

<sup>30</sup> Др.-гр. *pragmaticos* ‘способный к делам, деловой, дельный’ – от *pragma* ‘дело (что сделано, что делается, что нужно сделать) > обстоятельства, положение дел’ – от *prassō* ‘делать, совершать’. *Прагматика* – раздел семиотики и лингвистики, изучающий закономерности использования языковых знаков в речи («язык в действии»).

<sup>31</sup> Подробно см., например: [Слышкин 2000].

## Текстовый фрагмент как базовая единица анализа языковой личности

Логика лингвокогнитивного анализа состава и структуры языковой личности сводится к следующим взаимообратным вариантам:

- 1) текстовый фрагмент → ключевые слова → идеологема;
- 2) идеологема → ключевые слова → текстовый фрагмент(ы).

Как видим, лингвокогнитивный анализ выполняется в «логике человека»: в возвратно-поступательном и «поступательно-возвратном» рассмотрении текстового материала – от конкретного (*фрагмент*) к абстрактному (*идеологема*) и наоборот.

Основа систематизации текстового материала – *идеологемы*, которые вместе с репрезентирующими их *ключевыми словами* в лексикографической проекции осмысляются как *дескрипторы* – заголовочные единицы *тезаурусной статьи*, то есть *семантического поля*, включающего, наряду со словами, словосочетаниями, фразеологизмами, и показательные *текстовые фрагменты*.

Структура художественного текста осмысляется как совокупность *семантических (дескрипторных, тезаурусных) полей*, заголовочными единицами которых выступают значимые в контексте целого произведения *идеологемы* – основные единицы его *идейного содержания*.

Поясним данную технологию на материале повести А.П. Чехова «Скучная история (Из записок старого человека)».

Повесть, как явствует из ее подзаголовка, по форме представляет собой внутренний монолог профессора медицины Николая Степановича, человека немолодого и больного, который перед лицом неумолимо приближающейся смерти заново всматривается в свою жизнь. Для лингвометодической практики материал повести интересен тем, что в ней поднимается множество частных вопросов – иначе говоря, в ней много разных *идеологем*, связанных с ними афористических высказываний, семантически емких *фрагментов*. Кроме того, сам главный герой повести – профессор, то есть фигура, в которую многие студенты не прочь всмотреться попристальнее.

**ИДЕОЛОГЕМА «НАУКА».** На страницах повести читатель не видит, как ее герой занимается собственно наукой. Нет и никакого «специфически чеховского» варианта ответа на вопрос *Что такое наука*. Задача писателя иная – показать частную жизнь, раскрыть внутренний мир человека с «именем» в период душевного кризиса. В соответствии с этой задачей и семантическое поле «Наука» складывается из фрагментов, отражающих различные стороны жизни, мировосприятия, самоощущения стареющего профессора медицины – именно как «частного лица».

Показательно сотование старого профессора на «общество» и «литературу», которые совершенно не знают «мира ученых» и не заботятся

о том, чтобы рассказать о нем: «В нашем обществе все сведения о мире ученых исчерпываются анекдотами о необыкновенной рассеянности старых профессоров и двумя-тремя остротами, которые приписываются то Груберу, то мне, то Бабухину. Для образованного общества этого мало. Если бы оно любило науку, ученых и студентов..., то его литература давно бы уже имела целые эпопеи, сказания и жития, каких, к сожалению, она не имеет теперь». Заметим, что сама «Скучная история» – тоже отнюдь не «эпопея» или «житие», да и во всем творчестве Чехова не найти произведения, которое было бы посвящено именно «миру ученых» специально. **Эта повесть о том, что, условно говоря, «вокруг науки», но не «внутри».** В таком интенциональном ключе и следует читать и интерпретировать это произведение.

Идеологема «Наука» в рамках повести предстает преимущественно в той части, которая связана с образовательной деятельностью главного героя, конкретный материал фиксируется в дескрипторных статьях «Университет», «Люди науки» и др., включающих как ключевые слова и связанные с ними частные лексемы, так и целые текстовые фрагменты различного объема, которые могут быть предметом самостоятельного анализа на занятиях, в том числе в рамках соответствующих коммуникативных тем (например, «Учеба / Образование»).

#### **Дескриптор «Университет».**

Университет в глазах главного героя ассоциируется прежде всего со зданием. Ключевые слова – не только / не столько предметные именованья, сколько эпитеты, грамматически представленные как прилагательными, так и деадъективными существительными<sup>32</sup>.

*А вот мрачные, давно не отремонтированные университетские ворота; скупающий дворник в тулупе, метла, кучи снега... На свежего мальчика, приехавшего из провинции и воображающего, что храм науки в самом деле храм, такие ворота не могут произвести здорового впечатления. Вообще ветхость университетских построек, мрачность коридоров, копоть стен, недостаток света, унылый вид ступеней, вешалок и скамей в истории русского пессимизма занимают одно из первых мест на ряду причин предрасполагающих... Вот и наш сад. С тех пор, как я был студентом, он, кажется, не стал ни лучше, ни хуже. Я его не люблю. Было бы гораздо умнее, если бы вместо чахоточных лип, желтой акации и редкой, стриженной сирени росли тут высокие сосны и хорошие дубы. Студент, настроение которого в большинстве создается обстановкой, на каждом шагу, там, где он учится, должен видеть перед собою только высокое, сильное и изящное... Храни его бог от тощих деревьев, разбитых окон, серых стен и дверей, обитых рваной клеенкой.*

---

<sup>32</sup> Здесь и далее ключевые слова в цитируемых чеховских фрагментах выделены курсивом и подчеркиванием нами. – В.В., И.Г.

Налицо буквально «нанизывание» эпитетов пейоративного характера, суммарное впечатление – чего-то старого, потрепанного, жалкого, каким, наверное, ощущает сам себя старый профессор, проецируя это самоощущение и на свою альма-матер.

#### **Дескриптор «Люди науки».**

Строго говоря, это семантическое поле включает материал не столько о людях науки, сколько о людях, связанных с наукой лишь в силу своей образовательной деятельности.

Прежде всего, это прозектор Петр Игнатьевич, в контексте повести – не столько прозектор как врач, занимающийся вскрытием трупов (патологоанатом), сколько как ассистент, помощник главного героя, подготавливающий ему необходимый для занятий со студентами материал (вероятно, тела умерших и т.п.).

Петр Игнатьевич – потенциальный преемник главного героя и одновременно антипод: противопоставлены они по параметру **«талант – бездарность»**. Ключевые слова, фиксирующие эту оппозицию, – метафоры **верблюд – ломовой конь**.

*Верблюд* – в самооценке главного героя, однословная характеристика сути успешного труда ученого, как в известном афоризме американского изобретателя Эдисона: «Гений – это один процент вдохновения и девяносто девять процентов пота» [Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений 2005: 174]. У Чехова: «Я трудолюбив и вынослив, как верблюд, а это важно, и талантлив, а это еще важнее». Как видим, в чеховском варианте особо акцентирован **талант** – без которого нет «гения», несмотря ни на какое трудолюбие.

Прозектор Петр Игнатьевич – наглядная, ироничная до язвительности иллюстрация этой общей закономерности.

*За столом в кабинете, низко нагнувшись над книгой или препаратом, сидит мой прозектор Петр Игнатьевич, трудолюбивый, скромный, но бесталанный человек, лет тридцати пяти, уже плешивый и с большим животом. Работает он от утра до ночи, читает массу, отлично помнит всё прочитанное – и в этом отношении он не человек, а золото; в остальном же прочем – это ломовой конь, или, как иначе говорят, ученый тупица. Характерные черты ломового коня, отличающие его от таланта, таковы: кругозор его тесен и резко ограничен специальностью; вне своей специальности он наивен, как ребенок. <...>*

*Другая черта: фанатическая вера в непогрешимость науки и главным образом всего того, что пишут немцы. Он уверен в самом себе, в своих препаратах, знает цель жизни и совершенно незнаком с сомнениями и разочарованиями, от которых седеют таланты. Рабское поклонение авторитетам и отсутствие потребности самостоятельно мыслить. Разубедить его в чем-нибудь трудно, спорить с ним невозможно. Извольте-ка поспорить с человеком, который глубоко убежден, что*

самая лучшая наука – медицина, самые лучшие люди – врачи, самые лучшие традиции – медицинские. От недоброго медицинского прошлого уцелела только одна традиция – белый галстук, который носят теперь доктора; для ученого же и вообще образованного человека могут существовать только традиции общеуниверситетские, без всякого деления их на медицинские, юридические и т.п., но Петру Игнатьевичу трудно согласиться с этим, и он готов спорить с вами до страшного суда.

Будущность его представляется мне ясно. За всю свою жизнь он приготовит несколько сотен препаратов необыкновенной чистоты, напишет много сухих, очень приличных рефератов, сделает с десяток добросовестных переводов, но пороха не выдумает. Для пороха нужны фантазия, изобретательность, умение угадывать, а у Петра Игнатьевича нет ничего подобного. Короче говоря, это не хозяин в науке, а работник.

Чехов – мастер парадокса, в данном случае в том смысле, что абсолютно разными оказываются расхожие и реальные представления о науке, труде и личности ученого. Прозектор – воплощение расхожих представлений: начитанный, безумно трудолюбивый – но толку от него в науке не будет.

Наукой движут сомнения в авторитетах, пусть даже немецких, «потребность самостоятельно мыслить», а вместе с ней – «сомнения и разочарования», неуверенность в самом себе и даже в ценности своей науки (в этом смысл неясного на первый взгляд словосочетания недоброе медицинское прошлое), которые с возрастом у талантливого человека только усиливаются – опять-таки вопреки расхожему мнению.

#### Дескриптор «Читать (лекции)».

Ключевые слова, фиксирующие основную оппозицию в рамках данного поля: **профессор – студенты**. Развернутую характеристику чтения лекции в повести можно рассматривать как своеобразную «инструкцию» начинающему преподавателю – настолько все точно подмечено и по взаимодействию лектора с материалом и аудиторией, и по его внутреннему состоянию.

*Читаю я по-прежнему не худо; как и прежде, я могу удерживать внимание слушателей в продолжение двух часов. Моя страстность, литературность изложения и юмор делают почти незаметными недостатки моего голоса, а он у меня сух, резок и певуч, как у ханжи. <...>*

*Я знаю, о чем буду читать, но не знаю, как буду читать, с чего начну и чем кончу. В голове нет ни одной готовой фразы. Но стоит мне только оглядеть аудиторию (она построена у меня амфитеатром) и произнести стереотипное: “В прошлой лекции мы остановились на...”, как фразы длинной вереницей вылетают из моей души и – пошла писать губерния! Говорю я неудержимо быстро, страстно, и, кажется, нет той силы, которая могла бы прервать течение моей речи. Чтобы читать хорошо, то есть нескучно и с пользой для слушателей, нужно,*



кроме таланта, иметь еще сноровку и опыт, нужно обладать самым ясным представлением о своих силах, о тех, кому читаешь, и о том, что составляет предмет твоей речи. Кроме того, надо быть человеком себе на уме, следить зорко и ни на одну секунду не терять поля зрения.

Хороший дирижер, передавая мысль композитора, делает сразу двадцать дел: читает партитуру, машет палочкой, следит за певцом, делает движение в сторону то барабана, то валторны и проч. То же самое и я, когда читаю. Предо мною полтора-два лица, непохожих одно на другое, и триста глаз, глядящих мне прямо в лицо. Цель моя – победить эту многоголовую гидру. Если я каждую минуту, пока читаю, имею ясное представление о степени ее внимания и о силе разума, то она в моей власти. Другой мой противник сидит во мне самом. Это – бесконечное разнообразие форм, явлений и законов и множество ими обусловленных своих и чужих мыслей. Каждую минуту я должен иметь ловкость выхватывать из этого громадного материала самое важное и нужное и так же быстро, как течет моя речь, облекать свою мысль в такую форму, которая была бы доступна разумению гидры и возбуждала бы ее внимание, причем надо зорко следить, чтобы мысли передавались не по мере их накопления, а в известном порядке, необходимом для правильной компоновки картины, какую я хочу нарисовать. Далее я стараюсь, чтобы речь моя была литературна, определения кратки и точны, фраза возможно проста и красива. Каждую минуту я должен осаживать себя и помнить, что в моем распоряжении имеются только час и сорок минут. Одним словом, работы немало. В одно и то же время приходится изображать из себя и ученого, и педагога, и оратора, и плохо дело, если оратор победит в вас педагога и ученого или наоборот.

Читаешь четверть, полчаса и вот замечаешь, что студенты начинают поглядывать на потолок, на Петра Изматеевича, один ползет за платком, другой сядет поудобнее, третий улыбнется своим мыслям... Это значит, что внимание утомлено. Нужно принять меры. Пользуясь первым удобным случаем, я говорю какой-нибудь каламбур. Все полтора-два лица широко улыбаются, глаза весело блестят, слышится ненадолго гул моря... Я тоже смеюсь. Внимание освежилось, и я могу продолжать.

Никакой спорт, никакие развлечения и игры никогда не доставляли мне такого наслаждения, как чтение лекций. Только на лекции я мог весь отдаваться страсти и понимал, что вдохновение не выдумка поэтов, а существует на самом деле. И я думаю, Гераклес после самого пикантного из своих подвигов не чувствовал такого сладостного изнеможения, какое переживал я всякий раз после лекций.

Ключевое слово, фиксирующее роль лектора в студенческой аудитории – метафора дирижер, который «делает сразу двадцать дел», ключевое для аудитории – многоголовая гидра, готовая пожрать.

Цитированный фрагмент дает обильный материал для размышлений. Обратим особое внимание на **мотив (микротему) воды**, который при ближайшем рассмотрении носит неявный символический характер. Этот мотив возникает еще до появления профессора в аудитории:

*Я, Петр Игнатьевич и Николай говорим вполголоса. Нам немножко не по себе. Чувствуешь что-то особенное, когда за дверью морем гудит аудитория. За тридцать лет я не привык к этому чувству и испытываю его каждое утро. Я нервно застегиваю сюртук, задаю Николаю лишние вопросы, сержусь... Похоже на то, как будто я трушу, но это не трусость, а что-то другое, чего я не в состоянии ни назвать, ни описать.*

*Без всякой надобности я смотрю на часы и говорю:*

*– Что ж? Надо идти.*

*И мы шествуем в таком порядке: впереди идет Николай с препаратами или с атласами, за ним я, а за мною, скромно поникнув голову, шагает ломовой конь; или же, если нужно, впереди на носилках несут труп, за трупом идет Николай и т.д. При моем появлении студенты встанут, потом садятся, и шум моря внезапно стихает. Наступает тишь.*

И во время лекции, после каламбура для подуставшей аудитории: «...глаза весело блестят, слышится ненадолго гул моря...»). В этом же неявном символическом ряду – и ряд метафор *течения*, и уже упомянутая *гидра* – знак опасности: «...нет той силы, которая могла бы прервать течение моей речи»; «...я должен... так же быстро, как течет моя речь, облекать свою мысль в такую форму, которая была бы доступна разумению гидры и возбуждала бы ее внимание»

Как один из культурных символов, **вода** – это «древний универсальный символ чистоты, плодородия, источник самой жизни... Вода могла быть метафорой духовной пищи и спасения... Воду также сравнивали с мудростью... В суевериях символизм очищающей власти воды был настолько силен, что считалось, что она отталкивает зло» [Тресиддер 1999: 43–45]; вода – «...символ, с одной стороны, подкрепления, плодородия, очищения, а также многочисленности, необозримости, нечитанности, а с другой – гнева божьего и сильного действия (ср. потоп в Библии и представление о том, что “вода мельницы ломает” в русском фольклоре)» [Похлебкин 2001: 93].

В общении чеховского профессора с аудиторией мотив воды несет все эти смыслы – спроецированные, естественно, на конкретику места и условий действия: *течение* речи профессора – явно источник чего-то полезного для студентов, способный сделать плодородным их ум; с другой стороны, *море* студенческого внимания – вроде якоря спасения для профессора, который придает его жизни ускользающий смысл; наконец, это *море* – оно же и многоголовая *гидра*, одолеть которую под силу только «многомысленному» ее просветителю, выступающему одновременно в разных качествах, в том числе ученого и оратора.

**ИДЕОЛОГЕМА «СЕМЬЯ».** Материал, связанный с данной идеологией, отчетливо делится на две части по параметру **«прежде – теперь»**. В семье главного героя не осталось ничего нерушимого, непреходящего, всё и все в его глазах подвергаются переоценке. Главный фактор и ключевое слово / словосочетание в пространном потоке мыслей и воспоминаний, возникающих у героя во время традиционного семейного обеда, – **внешние влияния**; другие ключевые слова – различные способы обозначения времени, причин и существа происшедших изменений.

*Прежде* я любил обед или был к нему равнодушен, *теперь же* он не возбуждает во мне ничего, кроме скуки и раздражения. С тех пор как я стал превосходительным и побывал в деканах факультета, семья моя нашла почему-то нужным совершенно изменить наше меню и обеденные порядки. Вместо тех простых блюд, к которым я привык, когда был студентом и лекарем, *теперь* меня кормят супом-пюре, в котором плавают какие-то белые сосульки, и почками в мадере. Генеральский чин и известность отняли у меня навсегда и щи, и вкусные пироги, и гуся с яблоками, и леща с кашей. Они же отняли у меня горничную Агаицу, говорливую и смешливую старушку, вместо которой подает теперь обед Егор, тупой и надменный малый, с белой перчаткой на правой руке. Антракты коротки, но кажутся чрезмерно длинными, потому что их нечем наполнить. Уж нет прежней веселости, непринужденных разговоров, шуток, смеха, нет взаимных ласок и той радости, какая волновала детей, жену и меня, когда мы сходились, бывало, в столовой; для меня, занятого человека, обед был временем отдыха и свидания, а для жены и детей праздником, правда, коротким, но светлыми радостным, когда они знали, что я на полчаса принадлежу не науке, не студентам, а только им одним и больше никому. Нет уже больше уменья пьянеть от одной рюмки, нет Агаицы, нет леща с кашей, нет того шума, каким всегда встречались маленькие обеденные скандалы вроде драки под столом кошки с собакой или падения повязки с Катиной щетки в тарелку с супом.

Описывать теперешний обед так же невкусно, как есть его. На лице у жены торжественность, напускная важность и обычное выражение заботы. Она беспокойно оглядывает наши тарелки и говорит: «Я вижу, вам жаркое не нравится... Скажите: ведь не нравится?» И я должен отвечать: «Напрасно ты беспокоишься, милая, жаркое очень вкусно». А она: «Ты всегда за меня заступаешься, Николай Степаныч, и никогда не скажешь правды. Отчего же Александр Адольфович так мало кушал?» – и всё в таком роде в продолжение всего обеда. Лиза открыто хохочет и щурит глаза. Я гляжу на обеих, и только вот теперь за обедом для меня совершенно ясно, что внутренняя жизнь обеих давно уже ускользнула от моего наблюдения. У меня такое чувство, как будто когда-то я жил дома с настоящей семьей, а *теперь* обедаю в гостях у не настоящей жены и вижу не настоящую Лизу. Произошла в обеих резкая перемена, я прозевал тот долгий процесс, по которому эта перемена совершалась, и не мудрено, что я ничего не понимаю. Отчего произошла перемена? Не знаю. Быть может, вся беда в том, что жене и дочери бог не дал такой же силы, как мне. С детства я привык противостоять внешним влияниям и закалил себя достаточно; такие жизнейские катастрофы, как известность, генеральство, переход от довольства к жизни не по средствам, знакомства со знатью и проч., едва коснулись меня, и я остался цел и невредим; на слабых же, незакаленных жену и Лизу всё это свалилось, как большая снеговая глыба, и сдавило их.

В описании жены (сцена утреннего разговора с ней) семантический параметр «**прежде – теперь**» конкретизируется в обширной контекстуальной синонимо-антонимической парадигме, центрирующейся на архисемах ‘старый’/‘молодой’, которая синтаксически представлена «наименованием» согласованных и несогласованных определений, выступает в обрамлении самых разнообразных средств художественной выразительности (риторические вопросы-восклицания, сравнения, синтаксические параллелизмы; остранение, связанное с восприятием *жены* как посторонней, чужой *женщины*, *старухи*; контекстуальная антонимизация притяжательных местоимений *мой – наш* и др.).

*Я слушаю, машинально поддакиваю и, вероятно, оттого, что не спал ночь, странные, ненужные мысли овладевают мной. Я смотрю на свою жену и удивляюсь, как ребенок. В недоумении я спрашиваю себя: неужели эта старая, очень полная, неуклюжая женщина, с тупым выражением мелочной заботы и страха перед куском хлеба, со взглядом, отуманенным постоянными мыслями о долгах и нужде, умеющая говорить только о расходах и улыбаться только дешевизне – неужели эта женщина была когда-то той самой тоненькой Варей, которую я страстно полюбил за хороший, ясный ум, за чистую душу, красоту и, как Отелло Дездемону, за «сострадание» к моей науке? Неужели это та самая жена моя Вара, которая когда-то родила мне сына?*

*Я напряженно всматриваюсь в лицо сырой, неуклюжей старухи, ищу в ней свою Варю, но от прошлого у ней уцелел только страх за мое здоровье, да еще манера мое жалованье называть нашим жалованьем, мою шапку – нашей шапкой. Мне больно смотреть на нее, и чтобы утешить ее хоть немного, я позволяю ей говорить что угодно, и даже молчу, когда она несправедливо судит о людях или журит меня за то, что я не занимаюсь практикой и не издаю учебников.*

Если ставить семье старого профессора однословный «диагноз», то это – **взаимное отчуждение**, которое наиболее ярко проявляется в неспособности персонажей повести к диалогу. Показательна в этом отношении повторяемость ситуаций в двух заключительных главах:

- ночной истерический припадок у дочери: «Папа мой добрый... <...> Я не знаю, что со мною... Тяжело!» – но отец решительно ничем не может помочь, даже ничего толком понять;
- приезд Кати в Харьков с отчаянной просьбой к главному герою (фактически ее «второму отцу»): «Говорите, что мне делать?» – и вновь Николаю Степановичу нечего сказать, кроме: «Меня скоро не станет, Катя...»

Символичен финал повести. Герой один, в чужом городе, последний близкий ему человек уходит не оглянувшись. «Прощай, мое сокровище!» – произносит он в опустевший коридор, но – лишь мысленно, не вслух. Фактически это прощание со всей прошедшей жизнью, потому что впереди у Николая Степановича – только одинокое ожидание смерти, потому что отчуждение – квазисиноним небытия, а следовательно – предвестник смерти.

## Вопрос о страноведческой информации

Существо вопроса о месте страноведческой информации в ситуациях, связанных с использованием художественного текста, сводится к дилемме: либо сосредотачивать внимание на языковой личности автора / лирического героя / персонажа (а значит, и на «личности вообще»), либо на реалиях страны / времени, где и когда происходит действие рассматриваемого произведения.

Очевидно, что решение должно быть не дизъюнктивным («или – или»), а конъюнктивным («и – и»), дело лишь в ранжировании: что в первых и во-вторых. Если сосредотачиваться на реалиях, то художественный текст окажется лишь некоей иллюстрацией к страноведческому материалу, а для этого несравненно больше подходят иные тексты – научно-популярные или публицистические. Следовательно, страноведческая информация в ходе знакомства с художественным текстом призвана играть сугубо вспомогательную роль, привлекаться строго по мере необходимости – как (лингво)страноведческое комментирование, но не как самостоятельная задача.

**Страноведение** в самом широком смысле слова – дисциплина, центрирующаяся на географии, рассматривающая все специфические особенности какой-либо страны/региона (природа, население, экономика, социальная организация, культура и т.д.). **Лингвострановедение** в рамках этого подхода рассматривает языковые номинации любых феноменов, специфических для какой-либо страны/региона.

В узкой методической проекции лингвострановедение «первоначально трактовалось как область методики, связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе овладения иностранным языком и через посредство этого языка», ныне его лингвометодический аспект «составляют два круга вопросов: 1) лингвистические (анализ языка с целью выявления национально-культурной семантики), 2) методические (приемы введения, закрепления и активизации специфических для изучаемого языка единиц и страноведческого прочтения текстов; задачи обучения языку здесь неразрывно связаны с задачами изучения страны» [Азимов, Щукин 2009: 128]. Основные объекты – ономастическая и безэквивалентная лексика, фразеология и афористика, невербальные средства общения, прецедентные тексты и др.

В «срединном» гуманитарном прочтении, которое в настоящее время является практически общепринятым, существо лингвострановедения формулируется как «Язык и культура» (см. фундаментальный труд [Верещагин, Костомаров 2005]), причем термин *культура* понимается в самом широком смысле слова, что выводит лингвострановедение и на лингвоконцептологическую проблематику (см. следующую главу).

В лексикографически-лингвометодической проекции, основывающейся на практике преподавания русского языка как иностранного, содержание и объем понятия «лингвострановедение» по необходимости трактуется операционально, как право / необходимость использовать какую-либо языковую единицу в качестве заголовочной. Руководствуясь этим операционным критерием, коллектив Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина подготовил и издал в серии «Фундаментальные словари» профильный аспектный словарь [Россия. Большой лингвострановедческий словарь 2007].

«Право входить в словник лингвострановедческого словаря получили единицы языка, которые обладают национально-культурным фоном, то есть некоторым набором дополнительных сведений и ассоциаций, связанных с национальной историей и культурой и известных всем русским. Причем национально-культурный фон языковой единицы обязательно включает общеизвестные слова и выражения. Таким образом, в состав словника входят:

1. Слова и словосочетания, называющие факты и явления природы, национальной истории и культуры, например: *Куликовская битва, колокол, клюква, липа, лес, Отечественная война 1812 года, поле, рождь, перестройка, царь, чин, щи* и др.

2. Имена собственные: топонимы, антропонимы (имена реальных людей – исторических личностей, государственных деятелей, ученых, писателей и т.д.; имена мифических персонажей, фольклорных и литературных), напр.: *Нева, Сибирь, Камчатка, Александр Невский, Г.А. Потемкин, Петр I, Д.И. Менделеев, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, И.И. Левитан, Баба-Яга, Иванушка-дурачок, Обломов, Чебурашка* и др.

3. Названия общеизвестных литературных произведений, произведений изобразительного искусства, музыки, театра и кино, напр.: *“Богатыри”, “Дама с собачкой”, “Лебединое озеро”, “Место встречи изменить нельзя”, “Осенний марафон”, “Ревизор”, “Темная ночь”, “Три сестры”, “Чапаев”* и др.

Это существенно отличает лингвострановедческий словарь “Россия” от других лингвострановедческих словарей, в которых либо не все включенные единицы обладают словесно выраженным культурным фоном (многие имеют лишь страноведческую ценность); либо этот фон не описывается; либо лингвострановедческая информация, относящаяся к какому-либо одному слову, “размыта” по разным статьям...» [Ростова 2007: IV].

В проекции на лингвометодические задачи работы с художественным текстом вопрос об обращении к материалу такого рода можно сформулировать следующим образом: *как страноведческий материал связан с личностными особенностями автора/персонажа, с идейным содержанием произведения в целом?*

Повесть А.П. Чехова «Скучная история» открывается развернутой автохарактеристикой главного героя – профессора, одного из светил мировой медицины. Обычно степень известности ученого определяется его главным открытием, имя и открытие оказываются в сознании людей практически неразрывными. Эйнштейн – теория относительности, Дарвин – теория эволюции, Менделеев – периодическая система. Без этих открытий

имена – пустые оболочки. Однако Чехов не сообщает читателю даже научную специальность своего героя. Исключительная по меркам научного мира степень его известности характеризуется иначе – перечислением тех оставшихся в истории лиц, с которыми он был «коротко знаком».

*Знакомство у него самое аристократическое; по крайней мере, за последние двадцать пять – тридцать лет в России нет и не было такого знаменитого ученого, с которым он не был бы коротко знаком. Теперь дружить ему не с кем, но если говорить о прошлом, то длинный список его славных друзей заканчивается такими именами, как Пирогов, Кавелин и поэт Некрасов, дарившие его самой искренней и теплой дружбой. Он состоит членом всех русских и трех зарубежных университетов. И прочее, и прочее. Всё это и многое, что еще можно было бы сказать, составляет то, что называется моим именем.*

Само по себе отождествление привилегированной части общества с миром ученых уже несет большую смысловую нагрузку. Действительно, «друзья» героя – аристократы духа: знаменитый ученый, видный общественный деятель и великий поэт. Все они принадлежали к числу так называемых «шестидесятников», то есть сторонников либерального движения в России. Вполне резонно предположить, что идеи либерализма не чужды и профессору Николаю Степановичу, так как «искренняя и теплая дружба» с такими людьми подразумевает и идейное родство. Из приведенного фрагмента следует, что друзей профессора на момент составления «Записок» уже нет в живых. Николай Алексеевич Некрасов умер в 1877 году; член-корреспондент Российской Академии наук, хирург Николай Иванович Пирогов скончался в 1881-м; юриста, профессора Московского и Петербургского университетов Константина Дмитриевича Кавелина не стало в 1885 году. Из дальнейшего повествования читатель узнает, что имя главного героя – в одном ряду с именами знаменитых ученых-медиков: В.Л. Грубера, профессора анатомии Петербургской медико-хирургической академии, и А.И. Бабухина, профессора медицинского факультета Московского университета.

Такого рода «ближний круг» персонажа повести под названием «Скучная история» побуждает к размышлению: не несет ли ее название скрытый символически-обобщающий смысл? Не отчуждает ли погруженность *любого* человека в науку от других частей жизни, прежде всего от семьи и близких? Не закономерно ли занятия наукой делают человека одиноким, оторванным даже от студентов, учеников, последователей, таких как смиренный прозектор Петр Игнатьевич?

Если страноведческие сведения подталкивают хотя бы к тому, чтобы ставить такие вопросы и задумываться над ними (сколько-нибудь однозначных ответов на них, разумеется, нет и быть не может), то они будут использованы не напрасно. Побочный эффект – знакомство учащихся/студентов с именами выдающихся людей, особенно полезный, если имена этих людей связаны с той сферой деятельности, на которую ориентированы студенты.

## Вопрос о культуре / искусстве как особых типах страноведческой информации

Особое место отображения средствами художественной литературы процесса/результатов деятельности в различных сферах искусства следует уже из наличия термина *экфрасис* (из др.-гр. *ekphrasis* ‘высказывать, описывать > выражать’) – художественное описание произведения изобразительного искусства или архитектуры, таких профильных изданий, как, например, книжная серия «Рассказы о художниках», издававшаяся в 1970–1980-е годы, включавшая беллетризованные повести о жизни и творчестве советских художников, большое количество цветных иллюстраций; подтверждается наличием специальных пособий, ориентированных на знакомство с музыкой или живописью посредством художественных произведений (пример: книга для чтения с комментарием, заданиями и словарем на английском языке «Сказки и краски: Рассказы о художниках» [Крючкова, Мощинская 1989]). Художественный текст выполняет *интермедийные* функции, выступает как «посредник» между различными видами искусства, как средство вхождения/введения читателя в культуру как целостность.

Сведения о культуре / искусстве страны изучаемого языка – одна из разновидностей страноведческой информации, поэтому общий лингво-методический подход к вопросу, какое место такие сведения должны занимать в ситуациях, связанных с использованием художественного текста, не может быть иным, как к (лингво)страноведческой информации в целом (см. предыдущий параграф).

В конкретно-методическом плане вопрос об интермедийной информации в художественном тексте решается в рамках общей лингво-культурологической установки: «...не путем рассуждений и умствования, а через филологический анализ манифестаций связи языка и культуры...» [Верещагин, Костомаров 2005: 17], – с тем уточнением, что это связи прежде всего **языковых значений** и связанных с ними элементов картины мира, с одной стороны, автора/персонажей, с другой стороны – картин мира потенциальных и реальных читателей, которые воспринимают и интерпретируют материал художественного текста неизбежно по-своему, субъективно, с позиций современности.

Суть лингвокультурологической проблематики сводится к формуле «Культура в языке и язык в культуре». В проекции на цели данного пособия: «Художественный текст в культуре и культура в художественном тексте». Если заменить словосочетание *художественный текст* на более компактное *литература* (художественная), то в самом общем виде базовая проблема сводится к «Литература и культура». С одной стороны, бытие литературы в культуре как целом, с другой стороны, литература как отображение целостности культуры.



Показательный пример из «Скучной истории»: с одной стороны, споры Николая Степановича и Кати о театре, с другой – **метафора театра** как средство переживания/осмысления главным героем того, что происходит вокруг, того, *внутри чего* он оказался.

В молодости я часто посещал театр, и теперь раза два в год семья берет ложу и возит меня «проветрить». Конечно, этого недостаточно, чтобы иметь право судить о театре, но я скажу о нем немного. По моему мнению, театр не стал лучше, чем он был тридцать – сорок лет назад. По-прежнему ни в театральных коридорах, ни в фойе я никак не могу найти стакана чистой воды. По-прежнему капельдинеры штрафуют меня за мою шубу на двугривенный, хотя в ношении теплого платья зимою нет ничего предосудительного. По-прежнему в антрактах играет без всякой надобности музыка, прибавляющая к впечатлению, получаемому от пьесы, еще новое, непрошеное. По-прежнему мужчины в антрактах ходят в буфет пить спиртные напитки. Если не видно прогресса в мелочах, то напрасно я стал бы искать его и в крупном. Когда актер, с головы до ног опутанный театральными традициями и предрассудками, старается читать простой, обыкновенный монолог «Быть или не быть» не просто, а почему-то непременно с шипением и с судорогами во всем теле или когда он старается убедить меня во что бы то ни стало, что Чацкий, разговаривающий много с дураками и любящий дуру, очень умный человек и что «Горе от ума» не скучная пьеса, то на меня от сцены веет тою же самой рутиной, которая скучна мне была еще сорок лет назад, когда меня угощали классическими завываниями и биением по персям. И всякий раз выхожу я из театра консервативным более, чем когда вхожу туда.

Сантиментальную и доверчивую толпу можно убедить в том, что театр в настоящем его виде есть школа. Но кто знаком со школой в истинном ее смысле, того на эту удочку не поймает. Не знаю, что будет через пятьдесят – сто лет, но при настоящих условиях театр может служить только развлечением. Но развлечение это слишком дорого для того, чтобы продолжать пользоваться им. Оно отнимает у государства тысячи молодых, здоровых и талантливых мужчин и женщин, которые, если бы не посвящали себя театру, могли бы быть хорошими врачами, хлебопашцами, учительницами, офицерами; оно отнимает у публики вечерние часы – лучшее время для умственного труда и товарищеских бесед. Не говорю уж о денежных затратах и о тех нравственных потерях, какие несет зритель, когда видит на сцене неправильно трактуемые убийство, прелюбодеяние или клевету.

Катя же была совсем другого мнения. Она уверяла меня, что театр, даже в настоящем его виде, выше аудиторий, выше книг, выше всего на свете. Театр – это сила, соединяющая в себе одной все искусства, а актеры – миссионеры. Никакое искусство и никакая наука в отдельности не в состоянии действовать так сильно и так верно на человеческую душу, как сцена, и недаром поэтому актер средней величины пользуется в государстве гораздо большею популярностью, чем самый лучший ученый или художник. И никакая публичная деятельность не может доставить такого наслаждения и удовлетворения, как сценическая.

Чрезвычайная актуальность этих споров для наших дней, когда «массовая культура» поглощает огромное количество человеческих сил и судеб, ни в каких комментариях не нуждается [Гладилина, Усовик 2002].

Семейный *обед* (см. выше), обязанность выстраивать каким-то особым образом *взаимоотношения с «женихом» Гнеккером* в «Скучной истории» – тоже *театр*, с метафорически актуализованными семами ‘фальшь’, ‘искусственность’, ‘нарочитость’, ‘деланность’, с отчетливым распределением тягостных для главного героя ролей, которые волей-неволей приходится играть, которые оказываются в конфликте с другими, привычными социально-ролевыми позициями.

*Будь вы сто раз джентльменом и тайным советником, но если у вас есть дочь, то вы ничем не гарантированы от того мещанства, которое часто вносят в ваш дом и в ваше настроение ухаживания, сватовство и свадьба. Я, например, никак не могу помириться с тем торжественным выражением, какое бывает у моей жены всякий раз, когда сидит у нас Гнеккер, не могу также помириться с теми бутылками лафита, портвейна и хереса, которые ставятся только ради него, чтобы он воочию убедился, как широко и роскошно мы живем. Не перевариваю я и отрывистого смеха Лизы, которому она научилась в консерватории, и ее манеры щурить глаза в то время, когда у нас бывают мужчины. А главное, я никак не могу понять, почему это ко мне каждый день ходит и каждый день со мною обедает существо, совершенно чуждое моим привычкам, моей науке, всему складу моей жизни, совершенно непохожее на тех людей, которых я люблю. Жена и прислуга таинственно шепчут, что «это жених», но я все-таки не понимаю его присутствия; оно возбуждает во мне такое же недоумение, как если бы со мною за стол посадили зулуса. И мне также кажется странным, что моя дочь, которую я привык считать ребенком, любит этот галстук, эти глаза, эти мягкие щеки... <...>*

*Барышни и Гнеккер говорят о фугах, контрапунктах, о певцах и пианистах, о Бахе и Брамсе, а жена, боясь, чтобы ее не заподозрили в музыкальном невежестве, сочувственно улыбается им и бормочет: «Это прелестно... Неужели? Скажите...» Гнеккер солидно кушает, солидно острит и снисходительно выслушивает замечания барышень. Изредка у него является желание поговорить на плохом французском языке, и тогда он почему-то находит нужным величать меня *vous* excellence.*

*А я угрюм. Видимо, я всех их стесняю, а они стесняют меня. Никогда раньше я не был коротко знаком с сословным антагонизмом, но теперь меня мучает именно что-то вроде этого. Я стараюсь находить в Гнеккере одни только дурные черты, скоро нахожу их и терзаюсь, что на его жениховском месте сидит человек не моего круга. Присутствие его дурно влияет на меня еще и в другом отношении. Обычно, когда я остаюсь сам с собою или бываю в обществе людей, которых люблю, я никогда не думаю о своих заслугах, а если начинаю думать, то они представляются мне такими ничтожными, как будто я стал ученым только вчера; в присутствии же таких людей, как Гнеккер, мои заслуги кажутся мне высочайшей горой, вершина которой исчезает в облаках, а у подножия шевелятся едва заметные для глаза Гнеккеры.*

Человека нередко характеризуют как сумму ролевых позиций, которые с ним связаны. С социально-психологической точки зрения, это, наверное, разумно, – но как быть с позицией экзистенциальной, с внутренним согласием/несогласием человека на ту или иную роль?

## Вопросы и задания

1. Лингвокультурологический взгляд на язык и текст предполагает, что эти феномены – не только средство фиксации и сохранения, накопления и передачи наличного опыта следующим поколениям, но и средство порождения принципиально нового. Это свойство фиксируется в термине **креативность** (языка и культуры), язык и текст с этих позиций трактуются как средства **программирования** продуктивной творческой деятельности.

Прочитайте современное философское толкование **культуры**, оцените возможности его использования в целях трактовки предназначений художественного текста в пространстве культуры.

В.С. Стёпин: «**Культура**... система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях.

Программы деятельности, поведения и общения представлены многообразием знаний, предписаний, норм, навыков, идеалов, образов деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, целей и ценностных ориентаций и т.д. В своей совокупности и динамике они образуют исторически накапливаемый социальный опыт. Культура хранит, транслирует этот опыт (передает его от поколения к поколению). Она также генерирует новые программы деятельности, поведения и общения людей, которые, реализуясь в соответствующих видах и формах человеческой активности, порождают реальные изменения в жизни общества» [Энциклопедия эпистемологии и философии науки 2009: 405].

2. Дано: фасета общезыкового **тезауруса** под названием «**Речевой этикет**». Прочитайте перечень возможных **дескрипторных статей** в рамках данной фасеты, внесите предложения по использованию каких-либо художественных текстов с целью наглядно-образного знакомства учащихся/студентов с несколькими статьями.

1. Способы именования людей (антропонимика).
2. Обращение, приветствие, прощание. Встречи, расставания, проводы.
3. Поздравление, пожелание, благодарность, извинение, просьба. Выражение сочувствия. Утешение, соболезнование.
4. Согласие, разрешение, отказ, запрещение. Совет, предложение.
5. Приглашение. В гостях.
6. Одобрение, комплимент.
7. Разговор по телефону.
8. Деловое посещение частного лица, учреждения.

3. Исходя из определения **языковой личности** «...языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [Караулов 1987: 38], покажите, какими конкретными приемами **реконструирования** ее особенностей можно воспользоваться в случае того или иного художественного текста.

4. Разработайте лингвокультурологический и/или лингвострановедческий комментарий к одному из последних стихотворений Н.С. Гумилева, вошедших в цикл «Огненный столп» (1921).

#### Слово

В оный день, когда над миром новым  
Бог склонял лицо свое, тогда  
Солнце останавливали словом,  
Словом разрушали города.

И орел не взмахивал крылами,  
Звезды жались в ужасе к луне,  
Если, точно розовое пламя,  
Слово проплывало в вышине.

А для низкой жизни были числа,  
Как домашний, подъяремный скот,  
Потому что все оттенки смысла  
Умною число передает.

Патриарх седой, себе под руку  
Покоривший и добро и зло,  
Не решаясь обратиться к звуку,  
Тростью на песке чертил число.

Но забыли мы, что осиянно  
Только слово средь земных тревог,  
И в Евангелии от Иоанна  
Сказано, что Слово это – Бог.

Мы ему поставили пределом  
Скудные пределы естества.  
И, как пчелы в улье опустелом,  
Дурно пахнут мертвые слова.

5. Разработайте систему вопросов и заданий к приведенному в данном параграфе фрагменту из «Скучной истории» А.П. Чехова, связанному со спорами о театре.

Подумайте, какими способами можно спровоцировать учебную дискуссию, связанную с *метафорой театра*, ярко выраженную в афоризме *Весь мир – театр. В нем женщины, мужчины – все актеры*, авторство которого обычно приписывают Шекспиру (в действительности – римский писатель Гай Петроний [Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений 2005: 119]).

## ГЛАВА 6

### ЛИНГВОКОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МАТЕРИАЛОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

#### Менталитет как «сверхзадача» лингвоконцептологии

**Лингвоконцептология**, как было отмечено в предыдущей главе, – центральная часть лингвокультурологии, ее непосредственная связь с проблематикой исследования и/или учебного анализа художественного текста определяется не только тем, что с *культурными концептами* ближайшим образом связано *идейное содержание* произведения, но и тем, что как в культурных концептах, так и в связанных с ними / опредмечивающих их художественных текстах находит непосредственное выражение *национальный менталитет* – «дух народа», а далее – менталитеты отдельных его представителей, социальных и/или корпоративных групп и т.д.

Следовательно, восприятие и обсуждение (учебная интерпретация) художественного текста позволяют увидеть скрытые за сюжетом, образным строем, лексико-грамматическим наполнением национально-культурные ценности, особенности менталитета – как общенационального, так и группового, в том числе профессионально-корпоративного (в случае текстов «об ученых», «об инженерах», «о врачах» и т.п.) и индивидуально-авторского – как особенности индивидуальной «художественной философии».

Поскольку менталитет представляет интерес для любой области гуманитарного знания и практики, то в качестве «единицы анализа», в качестве конкретных объектов его исследования могут выступать самые разные элементы, отражающие внутренний мир человека, например: ценности, мотивы, черты характера, склонности, потребности и т.д. – вплоть до особенностей государственного и экономического устройства, религиозных и этических предпочтений, норм этикета и т.д., что создает чрезвычайно пеструю картину.

Поскольку результаты любого исследования менталитета в конечном счете находят словесное выражение, то лингвокультурология в той ее части, которая занимается «лингвоментальной» проблематикой, призвана реализовать интегративные задачи, – если не «по материалу», то во всяком случае «по терминологии», предложить термин, который в большей или меньшей мере отражает существо различных подходов.

На данный момент единственный реальный «претендент» на роль термина, именующего базовую единицу ментального мира и отдельного человека, и социальной группы, и нации (в отдельных случаях и всего человечества), способный претендовать и на общенаучную значимость, – *концепт* и производный от него термин *концептосфера* – совокупность концептов, отображающая содержательное ядро крупного лингвокультурного феномена.

## Концепт и концептосфера

**Лингвоконцептуальная картина мира** фиксирует феномены как обыденного, так и научного, и других видов сознания, включая связанные с ними феномены бессознательного, предсознательного и сверхсознательного – в соответствии со спецификой термина *концепт*.

Термин **концепт** – из лат. сущ. *conceptus* ‘накопление (речных вод) > водоём; воспламенение; зачатие, оплодотворение; произрастание; плод (зародыш)’ (в обобщенном смысле букв. «собранное, накопленное»), образованного от гл. *concupere* ‘собирать, принимать, вбирать в себя, впитывать, поглощать > представлять себе, воображать > соображать, прикидывать > задумывать, замысливать, затевать’, складывающегося из приставки *con-* в значении совместности и непроизводного высокочастотного глагола *capere* ‘брать, взять; получать, принимать’, к которому восходит значительный ряд производных слов, представленных в том числе в современном русском языке (*касса, капсула перцепция, принцип* и др.).

Тем самым, внутренняя форма сущ. *концепт* несет представление о постепенном накоплении, впитывании, росте [Волков, Кушнир 2009]; его этимологический семантический аналог – *интеллект*: лат. *intellectus* ‘ощущение, восприятие > разумение, понимание > понятие, рассудок; смысл, значение’ – от гл. *intelligere* ‘ощущать, воспринимать, подмечать > познавать, мыслить’ < прист. *intel-/inter-* ‘между, посреди’ + гл. *legere* ‘собирать; выщипывать, извлекать; сматывать; набирать; принимать > видеть, различать взором’, к которому восходят такие слова, как *интеллигент, легенда, лекция, селекция*. Значение «собираания воедино», «суммирования» того, что накоплено в самом разнообразном опыте, выступает как этимологическая доминанта, и современное прочтение термина *концепт* является своеобразным возвращением – на очередном витке восходящей спирали познания – к исходным латинским смыслам.

Русская калька лат. *conceptus* – сущ. *понятие*, складывающееся из приставки *по-* и связанного корневого элемента *-я-* (в виде алломорфа *-ня-*, как в однокоренных *обнять, поднять* и др., образованное от древнерусского глагола *пояти* ‘схватить, взять в собственность > взять женщину в жены’ [Степанов 2001: 43], однокоренного широкоупотребительно *иметь* (ср.: *взять / взимать* – от *иметь*; совр. прост. *поиметь*).

На протяжении многих лет в научном обиходе термин *концепт* трактовали через его русскую кальку *понятие*, рассматривая их как синонимы. В последние десятилетия значение термина *концепт* расширилось, ныне его этимологическая внутренняя форма соотносится с *концепция* – из латинского сущ. *conceptio* ‘соединение, сумма, совокупность, система > формулировка (редакция) юридических актов; зачатие, принятие семени; словесное выражение’, как и *концепт*, образованного от глагола *concupere*.

Однако *концепт* и *концепция* в современной лингвистической терминологии выступают скорее как родственные лишь этимологически, чем как находящиеся в отношении синхронной производности (или взаимопроизводности). Если сущ. *концепция* воспринимается в общепотребительном значении «система связанных между собой и вытекающих один из другого взглядов на одно и то же явление», в ряду таких лексико-семантических аналогов, как *идея* и *теория*, то существительное *концепт* приобрело новое самостоятельное значение, соотносительное с *идеями* и *теорией* лишь в отдельных семантических компонентах. Это новое значение фиксируется в различных описательных характеристиках.

Д.С. Лихачев [1993] трактовал *концепты* как индивидуально-личностные смысловые образования, которые замещают в сознании человека значения общезыковые, объективно закрепленные в коллективном языковом сознании и зафиксированные в авторитетных источниках, например, в толковых и энциклопедических словарях. Совокупность концептов образует *концептосферу*.

А.А. Залевская, рассматривая концепт с психолингвистических позиций, как «достояние индивида», предостерегает: «...стремление вывести описание концептов из анализа языковой картины мира... может приводить к фактической подмене исследуемых сущностей конструктами как продуктами научного описания возможных форм репрезентации действительности у человека (понятий, фреймов, схем, сценариев и др.). Образ мира как достояние индивида симультанен, голографичен и многолик, он является продуктом переработки перцептивного, когнитивного и аффективного опыта, функционирует на разных уровнях осознанности при обязательном сочетании “знания” и “переживания” и лишь в неполной мере поддается вербальному описанию» [Залевская 2005: 243].

Сжатая, «формульная» репрезентация данной характеристики: концепты – это *перцептивно-когнитивно-аффективные феномены*, составляющие основу коллективного и/или индивидуального языкового сознания, отражающие значительную часть структур бессознательного и сверхсознательного.

Понятие «концепт» ближайшим образом связано с лингвоконцептологией – центральной частью лингвокультурологии, учением о концептах, совокупность которых образует концептосферу языка.

В качестве квазисинонимов *концепта* в профильной лингвокультурологической литературе используются близкие по смыслу именованию, в частности: *лингвокультурема* [Воробьев 2008], *логоэпистема* [Верещагин, Костомаров 1999], *сапиентема* [Верещагин, Костомаров 2005], *мифологема* и др.

Заметим, что художественный текст по своей природе семантически изоморфен концепту, поскольку активизирует в языковом сознании читателя и перцептивно-образные (сенсорные), и когнитивные (в узком

смысле слова ментальные), и эмоционально-аффективные структуры. Однако конкретный текст в его целостности или его фрагмент как непосредственно данная в момент чтения реальность, как правило, не надежен всеми свойствами концепта как интегральной, обобщенной структуры, окончательно складывающейся лишь на этапе интерпретации. Воспринимается и понимается феномен, «предлежащий» концепту, – в терминологии Пражской лингвистической школы, *семантическая доминанта*, выражающая некий личностно значимый для автора (и/или персонажа, и/или читателя) смысл.

Семантическая доминанта может рассматриваться как «промежуточная интерпретанта» глубинного содержания на пути когнитивного восхождения от внутритекстовых смыслов к концептам и макроконцептам лингвокультуры.

Основной методологический принцип исследования, в формулировке Т.В. Цивьян, – «параллельный анализ структуры модели мира и структуры языка», который «обнаруживает соответствие набора универсальных семиотических оппозиций модели мира набору языковых (лексико-семантических, грамматических) категорий, предполагающее взаимодействие структур в обоих направлениях: от модели мира к языку и от языка к модели мира» [1990: 9].

Система языка, будучи обусловлена объективными свойствами окружающего и закономерностями, «правилами» взаимодействия людей с окружающим, во многом автономна, самодостаточна, что обеспечивает возможность творчества, преобразования мира на основе «языковой игры»<sup>33</sup>.

Между языковыми средствами и вербализованными в них концептами лежит семантическая доминанта – «промежуточный» феномен, содержательная природа которого, с одной стороны, основывается на языковых значениях, с другой – на обобщенных архетипических смыслах концептуального характера, принадлежащих индивидуально-авторскому и коллективному бессознательному.

Таким образом, в методологическом фундаменте лингвоконцептологии – два противоположенных пути:

- 1) дедуктивный – «от априорно декларированного набора концептуально существенных значений и смыслов – к средствам их реализации»;
- 2) индуктивный – «от текстуально акцентированных языковых средств – к вербализуемым ими концептам».

Оптимальным, разумеется, является «челночный» способ исследования: от дедуктивного к индуктивному – через выявление семантических доминант, затем концептов – и обратно, по принципу взаимоверифицируемости результатов.

---

<sup>33</sup> О роли игры, в том числе языковой, в развитии культуры и цивилизации: [Хейзинга 1997].



## Языковые средства опредмечивания концепта

**Опредмечивание**, по философскому определению, «процесс, в котором человеческие способности переходят в предмет и воплощаются в нем, благодаря чему предмет становится социально-культурным, или “человеческим предметом”». Обратный процесс – **распредмечивание**, «в котором свойства, сущность, “логика предмета” становятся достоянием человека, его способностей...» [Новая философская энциклопедия 2010: 3, 157]. Синоним *опредмечивания* – *объективация*, применительно к языковым единицам – превращение их в «предмет», «объект», относительно автономный от человеческого сознания, который можно изучать как «вещь в себе», превращая ее в «вещь для себя», интериоризованную, осмысленную.

Концепт – это «вещь в себе», интегральный феномен сознания, который доступен наблюдению и исследованию только благодаря тому, что находит выражение (*опредмечивается, объективируется*) в каких-либо «вещных» феноменах – зданиях и сооружениях, машинах и инструментах, картинах и музыке, книга и нотах и т.д., в том числе и прежде всего в универсальном семиотическом средстве – естественном языке и текстах, на нем созданных.

Средства языковой/речевой объективации концепта исключительно разнообразны. Это любые тексты, независимо от стиля и жанра, сферы создания и использования, любые языковые единицы, использованные в их рамках. Поэтому «исчерпывающий» список языковых средств опредмечивания концептов едва ли возможен; исследователи исчисляют лишь наиболее показательные.

«Перечислим языковые средства, которые могут входить в номинативное поле того или иного концепта и обеспечить его описание в процессе лингвокогнитивного исследования:

- прямые номинации концепта (ключевое слово-репрезентант концепта, которое избирается исследователем в качестве имени концепта и имени номинативного поля, и его системные синонимы);
- производные номинации концепта (переносные, производные);
- однокоренные слова, единицы разных частей речи, словообразовательно связанные с основными лексическими средствами вербализации концепта;
- симилары;
- контекстуальные синонимы;
- окказиональные индивидуально-авторские номинации;
- устойчивые сочетания слов, синонимичные ключевому слову {*фруктовый сад, подводная лодка, капитан команды* и др.);
- фразеосочетания, включающие имя концепта (*первая ласточка, железная дорога, белая ворона* и др.);
- паремии (пословицы, поговорки и афоризмы) *Брань на воротах не виснет; Не обругавшись, и замка в клетки не откроешь; Кто не с нами, тот против*

нас; Молодо-зелено; Без труда не вынешь рыбку из пруда; Яйца курицу не учат и др.; <...>

- метафорические номинации (к концепту **душа** — душа поет, плачет, радуется, скорбит, смеется, рвется наружу и под.);
- устойчивые сравнения с ключевым словом (*высокий как столб, тупой как пробка, умный как Эйнштейн* и под.);
- свободные словосочетания, номинирующие те или иные признаки, которые характеризуют концепт (туча *грозовая, большая, черная*);
- ассоциативное поле (совокупность ассоциатов), полученное в результате эксперимента со словом-стимулом, именующим концепт;
- субъективные словесные дефиниции, предложенные испытуемыми как толкования предложенного им концепта;
- словарные толкования языковых единиц, объективирующих концепт;
- словарные статьи в энциклопедии или справочнике (информационно-эспликативные тексты);
- тематические тексты (научный или научно-популярный, рассказывающий о содержании концепта);
- публицистический или художественный тексты, присущими им средствами раскрывающие содержание концепта;
- совокупности текстов (при необходимости экспликации или обсуждения содержания сложных, абстрактных или индивидуально-авторских концептов)» [Попова, Стернин 2007: 69–71].

В случае использования художественных текстов в лингвометодической практике, как было показано нами выше, основное средство активации концептов – лексемы и текстовые фрагменты.

### **Старосветский как маркер традиционной системы ценностей**

*Традиционная система ценностей*, в другой формулировке, – ничто иное, как перечень основных, фундаментальных качеств русского национального характера (менталитета народа). Существует множество разных вариантов описания основополагающих черт русского менталитета (см., например: [Волков 2013b: 157–188]). Особое место в ряду этих вариантов занимает докладная записка графа С. Уварова «О некоторых общих началах, могущих служить руководством при управлении Министерством народного просвещения», поданная им императору Николаю I 19 ноября 1833 г. [Уваров [http](#)]. Ее пафос – поиск начал, позволяющих России выстоять «посреди всеобщего падения религиозных и гражданских учреждений в Европе».

Уваровскую триаду пытались и пытаются высмеять за якобы «реакционность», «косность», не понимая, что *Православие, Самодержавие, Народность* – лишь слова, средство опредмечивания неких глубинных движений народного духа, которые могут быть выражены и иными, по

сути синонимичными словесными средствами. Другая формулировка **тех же самых** концептов – *Бог, царь и Отечество*. В современном секулярном обществе слов *Бог* и *царь* избегают, помещая на их место другие именованья **тех же самых** концептов: *духовно-нравственные основы общества, вертикаль власти, патриотизм*.

Эти константы русской культуры и русского менталитета (макро-концепты) просматриваются в многочисленных производных, частных концептах, связь которых с основой, с «почвой», на которой они вырастают и которой питаются, не всегда очевидна.

Русская классическая литература XIX века дает множество *намёков* на эти ценности именно как на фундаментальные, – причем самыми показательными при ближайшем рассмотрении могут оказаться не величественные полотна, как, например, Бородинская битва у Л.Н. Толстого, а скромные «камерные» картины, вроде *старосветских помещиков* Гоголя или *Обломова* у Гончарова.

Заддим простой вопрос: *что* должны обеспечивать ключевые ценности культуры «простому человеку»? Ответ: *счастье*.

Следующий вопрос: в чем состоит счастье? Ответ нашего главного национального гения – Пушкина (1834):

На свете счастья нет, но есть покой и воля.  
Давно завидная мечтается мне доля –  
Давно, усталый раб, замыслил я побег  
В обитель дальнюю трудов и чистых нег.

По-разному можно читать эти гениальные строки, задумаемся только над «формулой счастья»: *покой и воля*.

Соотносительные по смыслу лексемы с глубоко символическим содержанием, отражающие главные добродетели не одного только христианства: *смирение* и *недеяние*.

Спросим далее: какие образы русской литературной классики наиболее точно соответствуют этому идеалу? Ответ: *старосветские помещики* Гоголя и *Обломов* Гончарова.

Из уваровской триады если не *Бог*, то уж точно *царь* и *Отечество* (читай: государство, сильная власть) обязаны обеспечить простому человеку искомый *покой* и – *волю*, не в смысле права творить что хочется, а в смысле возможности вести тихую, скромную, *праведную* жизнь.

*Старосветский* – вполне в духе внутренней словообразовательной формы – значит не только «патриархальный, старозаветный», но и несущий *старый*, веками проверенный *свет* древней истины.

Ближайшее жанровое соответствие, одновременно и общеупотребительное слово – *идиллия* с любопытной этимологической внутренней формой: др.-гр. *eidyllion* ‘маленький образ, картинка (преимущественно из сельского быта) – от *eidos* ‘вид, внешность, облик > красивая наружность, красота’; ядро современного значения – «мирное, счастливое существова-

ние». Жанровая характеристика В. фон Гумбольдта (1767–1835) в его «Эстетических опытах»: «Под словом “идиллия” обычно понимают ту часть поэзии, которая описывает не столько жизнь в широком круге, сколько домашнее, семейное бытие, не столько деятельных, сколько спокойных персонажей, не столько страстные порывы, сколько спокойные и мирные нравы; радость, которую вызывает в душе природа, узкий, но приятный круг невинных нравов и простых добродетелей – вот на чем по преимуществу останавливается идиллия. Где царит простодушие и невинность, туда и переносит нас поэт – в детство человечества...» [1985: 244].

По словам Л.В. Пумпянского (1891–1940), духовным прототипом «Старосветских помещиков» является *сказка* [2000: 313], но сказка эта – вполне православная, поскольку «глубоко православно произведение, в котором жизнь обнажена ото всех риз, сведена к физическому стержню и – становится Славой Божьей» [Пумпянский 2000: 318–319]. Земной рай, который, как известно, достигим лишь в сказке.

Но на то и сказка, чтобы напоминать о вечной ценности гармоничной спокойной жизни. Едва ли не главный урок этой гоголевской идиллии, как и гончаровского *Обломова*, – *невнесение зла*. Каждое деяние, независимо от намерений деятеля, антиномично: любой, самый благой результат оборачивается (для кого-то, чего-то) оборотной, темной стороной. В этом драматизм / трагизм человеческой жизни, который на земле не избыть, и в этом истоки противоречивых прочтений смысла классических гоголевских и гончаровских образов.

С одной стороны, счастье, с другой – пустота; с одной стороны, ключительность, с другой – обыденность характеров. Нравственный образец, эталон, следовать которому невозможно, но не ориентироваться на который тоже нельзя. Извечная – и вечная ситуация «выбора без выбора», но с прикладной лингводидактической точки зрения – очень продуктивная для провокационных по сути целей поспорить о смысле жизни и смерти, в абсолютной уверенности, что сколько-нибудь однозначного ответа нет и быть не может.

Выбор фрагментов из «Старосветских помещиков», как и из «Сна Обломова», задача достаточно непростая ввиду многочисленных лексических трудностей. Предлагаем возможный вариант текстовой выборки.

*Я очень люблю скромную жизнь тех уединенных владетелей отдаленных деревень, которых в Малороссии обыкновенно называют старосветскими...*

*Я иногда люблю сойти на минуту в сферу этой необыкновенно уединенной жизни, где ни одно желание не перелетает за забор, окружающий небольшой дворик, за плетень сада, наполненного яблонями и сливами, за деревенские избы, его окружающие...*

*Жизнь их скромных владетелей так тиха, так тиха, что на минуту забываешься и думаешь, что страсти, желания и беспокойные порождения злого духа, возмущающие мир, вовсе не существуют и ты их видел только в блестящем, сверкающем сновидении. <...>*

*На лицах у них всегда написана такая доброта, такое радушие и чистосердечие, что невольно отказываешься, хотя, по крайней мере, на короткое время, от всех дерзких мечтаний и незаметно переходишь всеми чувствами в низменную буколическую жизнь. <...>*

*Афанасий Иванович Товстогуз и жена его Пульхерия Ивановна Товстогузиха, по выражению окружающих мужиков, были те старики, о которых я начал рассказывать. <...>*

*Нельзя было смотреть без участия на их взаимную любовь. Они никогда не говорили друг другу ты, но всегда вы; вы, Афанасий Иванович; вы, Пульхерия Ивановна. «Это вы продавали стул, Афанасий Иванович?» – «Ничего, не сердитесь, Пульхерия Ивановна: это я». <...>*

*Он всегда слушал с приятно улыбкою гостей, приезжавших к нему, иногда и сам говорил, но больше спрашивал. Он не принадлежал к числу тех стариков, которые надоедают вечными похвалами старому времени или порицаниями нового. Он, напротив, спрашивая вас, показывал большое любопытство и участие к обстоятельствам вашей собственной жизни, удачам и неудачам, которыми обыкновенно интересуются все добрые старики... <...>*

*...Самое замечательное в доме – были поющие двери. Как только наставало утро, пение дверей раздавалось по всему дому. Я не могу сказать, отчего они пели: перержавевшие ли петли были тому виною или сам механик, делавший их, скрыл в них какой-нибудь секрет, – но замечательно то, что каждая дверь имела свой особенный голос: дверь, ведущая в спальню, пела самым тоненьким дискантом; дверь в столовую хрипела басом; но та, которая была в сенях, издавала какой-то странный дребезжащий и вместе стонущий звук, так что, вслушиваясь в него, очень ясно наконец слышалось: «Батюшки, я забну!» <...>*

*...Интереснее всего казались для меня старички в то время, когда бывали у них гости. Тогда все в их доме принимало другой вид. Эти добрые люди, можно сказать, жили для гостей. Все, что у них ни было лучшего, все это выносилось. Они наперерыв старались угостить вас всем, что только производило их хозяйство. Но более всего приятно мне было то, что во всей их услужливости не было никакой притворности. Это радушие и готовность так кротко выражались на их лицах, так шли к ним, что поневоле соглашался на их просьбы. Они были следствием чистой, ясной простоты их добрых, бесхитростных душ.*

Если напрямую соотносить материал повести с уваровской триадой, то интерпретация может быть двунаправленной:

- *Народность* как основа *Православия* и *Самодержавия*: на благодатную почву русской ментальности в свое время пали семена *Православия*, и нуждались всходы в защите *Самодержавия*;
- *Самодержавие* – сила, обеспечивавшая в стародавние времена защиту такого тихого существования, как у гоголевских героев, образцов добродетелей *Православия* – смирения и кротости.

Разумеется, такая прямолинейность уместна скорее лишь в лингвометодическом подтексте, чем в открытом разговоре с аудиторией.

## Мотивный анализ и индивидуально-авторская «художественная философия»

Основной, самый простой и наглядный путь к выявлению особенностей авторской «художественной философии» – в опоре на ключевые слова и связанные с ними основные мотивы произведения.

Термин **мотивный анализ** нацеливает на выявление в тексте главных «толкателей», «движителей» авторской мысли (точнее, «мыслечувствования») и читательского внимания – в соответствии с этимологией существительного *motiv*: из лат. *motivus* ‘подвижный’ < *motare* ‘непрерывно двигать, приводить в (сильное) движение, двигать взад и вперед’ < учащать. от *movere* ‘двигать, приводить в движение, шевелить’.

Мотивный анализ преимущественно используется в случае поэтических текстов и, разумеется не исключает, но предполагает **целостный анализ** в единстве особенностей *содержания и формы* произведения. Писатель в процессе творчества, как правило, движется в направлении «от содержания форме», ищет наиболее точное выражение тому, что задумано; читатель, напротив, «восходит» от формы к внутреннему смыслу произведения.

Ограничимся только одним примером из Лермонтова, имея в виду, что результат любого мотивного анализа классического (то есть исключительного по глубине) текста – никак не «единственно возможный», должен рассматриваться в аудитории преимущественно как основа дальнейшего самостоятельного размышления.

«Выхожу один я на дорогу...» включает пять строф. Читаем по строчкам, но внутренний смысл отдельного стиха (строки) ищем с учетом целого и сведений о Лермонтове. Это одно из последних, предсмертных стихотворений. А смерть Лермонтова не случайна: он ее искал, и она его нашла (поэт был тяжело ранен на дуэли и вскоре умер).

### 1

Выхожу один я на дорогу;  
Сквозь туман кремнистый путь блестит;  
Ночь тиха. Пустыня внемлет богу,  
И звезда с звездою говорит.

*Выхожу один я на дорогу...* Два мотива, если не три. **Одиночество, путь.** Внутренний смысл этих мотивов: всякий человек вершит свою жизнь в одиночестве. Каждый сам выбирает свой путь, свою судьбу, изживает ее – сам. Третий мотив: почему *выхожу* (глагол, предполагающий начало пути), если в стихотворении явственно прочитывается и еще один мотив – **прощания** с земной жизнью? Наверное, потому, что это заключительный участок пути. «Путь к последнему приюту», – пел Высоцкий. И дальнейшие размышления – уже на грани земного, где оно соприкасается с вечным.

*Сквозь туман кремнистый путь блестит...* Эта строка завершает «земной» пейзаж; зримая картина: путник в ночи (зная, что стихотворение написано на Кавказе, добавим: среди гор) – обрела целостность; детали – за воображением читателя. *Туман* – это и элемент зримой картины, и *туман* еще не вполне прояснившегося внутреннего зрения, ибо свой путь, свою судьбу можно увидеть, узнать лишь внутренним взором (вспомним Экзюпери: «Зорко одно лишь сердце; самого главного глазами не увидишь»). *Кремнистый* – это и «каменистый», и просто «трудный». *Блестит* – в лучах лунного света или в мерцании звезд.

*Ночь тиха. Пустыня внемлет богу...* Услышать, почувствовать Бога можно лишь в тишине – «внешней» и внутренней, в тихой сосредоточенности сердца на высоком, – отсюда *ночь тиха*. Почему *пустыня*? Ведь в картине, предстающей нашему воображению, – горы, деревья... *Пустыня* – потому, что вокруг нет людей. Лирический герой – один, и только в этом одиночестве дается понять, что весь мир – *внемлет* Божьему голосу, который – во всем, может быть, прежде всего – в шепоте звезд: *И звезда с звездою говорит*.

2

В небесах торжественно и чудно!  
Спит земля в сиянье голубом...  
Что же мне так больно и так трудно?  
Жду ль чего? жалею ли о чем?

Во второй строфе – три мотива: **небо – земля – человек** (лирический герой). *Торжественна и чудна* небесная гармония; пронизана ею и спящая земля (вспомним, что *голубое* – один из цветовых символов чистой высокой духовности). Но неспокоен, негармоничен мир человеческой души. Неясны ей самой ее горести – в невнятном ли они голосе будущего, в отзвуках ушедшего?

3

Уж не жду от жизни ничего я,  
И не жаль мне прошлого ничуть;  
Я ищу свободы и покоя!  
Я б хотел забыться и заснуть!

Третья строфа – центральная и по своему месту в стихотворении, и по смыслу – раскрывает существо лирического переживания. Жизнь изжита: будущего нет (*Уж не жду от жизни ничего я...*), а прошлое уже не живет в настоящем (*И не жаль мне прошлого ничуть...*). Но, пока «я» существует, оно не может отрешиться от желаний. Главное желание – *свободы и покоя*. *Свободы* – от чего? От жизни со всеми ее тревожениями. *Покоя* – опять-таки от земных тревог. Прийти к *свободе и покою* – значит *забыться и заснуть. Навеки*. И естественная ассоциация здесь – забыться в покое небытия.

Но не тем холодным сном могилы...  
 Я б желал навеки так заснуть,  
 Чтоб в груди дремали жизни силы,  
 Чтоб, дыша, вздымалась тихо грудь;

Четвертая строфа, как и пятая, – утверждение бессмертия души, а значит, и бессмертия жизни. Вернее, утверждение **жажды** продолжения жизни – на **этой** земле, в **этом**, земном мире, но без его тревог, а в его покое и гармонии, – и так хотелось бы, чтобы они были достижимы! Любовь, природа – вот что покоит душу, но слиянность с ними – сладостная мечта, осуществимая лишь за гранью земного.

Чтоб всю ночь, весь день мой слух лелея,  
 Про любовь мне сладкий голос пел,  
 Надо мной чтоб, вечно зеленея,  
 Темный дуб склонялся и шумел.

Путь, судьба лирического героя устремлены – за пределы земного. Трагизм – в желании сохранить связь с земным. Горестно предчувствие прощания навсегда. Сладостно ожидание вечного покоя. Такое переживание – только индивидуально. В таком переживании – человек всегда один. Вернее, наедине с Богом, природой и вечностью. А значит, не один. Потому-то и веет от этого стихотворения, несмотря на весь его трагизм, глубоким покоем. Потому и утешает оно в горестях – уже более полутора столетий – многие поколения читателей.

### ***Вопросы и задания***

1. Один из первых сборников статей, посвященных культурным концептам, открывался предисловием Н.Д. Арутюновой «От редактора», [Арутюнова 1991], которое до сих пор остается в числе лучших объяснений, что такое культурные концепты и в чем состоят задачи их исследования. Прочитайте приводимый практически полностью текст данного предисловия, выскажите суждения по поводу прочитанного.

«Вниманию читателей предлагается серия небольших статей, посвященных анализу культурных концептов. <...>

Человек живет в контексте культуры. Она является для него «второй реальностью». Он создал ее, и она стала для него объектом познания. Природа познается извне, культура – изнутри. Ее познание рефлексивно. Чтобы в нем разобраться, нужно проанализировать метаязык культуры, и прежде всего ее ключевые термины, такие, как «истина» и «творчество», «долг» и «судьба», «добро» и «зло», «закон» и «порядок», «красота» и «свобода». Эти понятия существуют в любом языке и актуальны для каждого человека. Немногие, однако, могут раскрыть их содержание, и вряд ли двое сделают это согласно. Вместе с тем нет философского со-



чинения, в котором бы эти концепты не получали различных интерпретаций. Можно также найти немало проницательных их толкований в художественных текстах разных жанров. Мировоззренческие понятия личностны и социальны, национально специфичны и общечеловечны. Они живут в контекстах разных типов сознания – быденном, художественном и научном. Это делает их предметом изучения культурологов, историков религий, антропологов, философов и социологов.

В настоящем сборнике сделан шаг к их лингвистическому анализу – синхронному и историческому. Нужда в нем определяется тем, что каждое понятие «говорит» особым языком. Такой «частный язык» располагает характерным для него синтаксисом, своим – ограниченным и устойчивым – лексиконом, основанным на образах и аналогиях, своей фразеологией, риторикой и шаблонами, своей областью референции для каждого термина. Такого рода язык и открывает доступ к соответствующему понятию.

Данными описания «частных языков» для интерпретации концептов пользовались многие философы. Лингвисты обращались к ним реже. Между тем лингвисты могут более профессионально разработать его методику, определить ее возможности.

В чем состоят первые итоги и перспективы таких исследований? Один из результатов заключается в предварительном определении семантической модели главных мировоззренческих понятий, реализуемой в их «языке». Ключ к ней дают: 1) набор атрибутов, указывающих на принадлежность к тому или другому концептуальному полю, 2) определения, обусловленные местом в системе ценностей, 3) указания на функции в жизни человека. Третий компонент вносит основной вклад в формирование «частных языков». Эти «языки» хорошо приспособлены к интерпретации взаимодействия человека и концепта. Последний становится как бы «контрагентом» людей. Люди постоянно взаимодействуют друг с другом и с природой но они осмысляют это взаимодействие через свои отношения с отвлеченными понятиями, получающими символическую значимость: *человек борется за свободу и справедливость, ищет истину, служит ей, жертвует собой ради общего блага, стремится к добру и борется с судьбой, которая обманывает его или оправдывает его надежды.*

В ходе изучения мировоззренческих концептов выяснилось (или по крайней мере наглядно подтвердилось), что они так тесно взаимосвязаны, что их интерпретация скоро замыкается кругом рикошетов. Это говорит о необходимости более четкой их инвентаризации, распределения по категориям (или полям), оценки принципов классификации, отделения первичных понятий от производных, определения их иерархии. Полезно также рассмотреть типы их дефиниций. Таковы возможные направления исследований в этой области.

2. Один из самых известных материалов «Дневника писателя» Ф.М. Достоевского – «По поводу выставки» (1873), центральная тема которого – неспособность европейцев понять Россию и русских. Прочитайте и интерпретируйте приведенный фрагмент в контексте размышлений о трудностях лингвокультурологического и лингвоконцептуального использования художественных текстов.

«...Всё характерное, всё наше национальное по преимуществу (а стало быть, всё истинно художественное), по моему мнению, для Европы неузнаваемо.

Переведите повесть “Рудин” Тургенева (я потому говорю о г-не Тургеневе, что он наиболее переведен из русских писателей, а о повести “Рудин” потому, что она наиболее из всех произведений г-на Тургенева подходит к чему-то немецкому) на какой хотите европейский язык – и даже ее не поймут. Главная суть дела останется совсем даже неподозреваемою. “Записки же охотника” точно так же не поймут, как и Пушкина, как и Гоголя. Так что всем нашим крупным талантам, мне кажется, суждено надолго, может быть, остаться для Европы совсем неизвестными; и даже так, что чем крупнее и своеобразнее талант, тем он будет и неузнаваемее. Между тем мы на русском языке понимаем Диккенса, я уверен, почти так же, как и англичане, даже, может быть, со всеми оттенками; даже, может быть, любим его не меньше его соотечественников. А, однако, как типичен, своеобразен и национален Диккенс! Что же из этого заключить? Есть ли такое понимание чужих национальностей особый дар русских пред европейцами?

Дар особенный, может быть, и есть, и если есть этот дар (равно как и дар говорить на чужих языках, действительно сильнейший, чем у всех европейцев), то дар этот чрезвычайно значителен и сулит много в будущем, на многое русских предназначает, хотя и не знаю: вполне ли это хороший дар, или есть тут что-нибудь и дурное... Вернее же (скажут многие), что европейцы мало знают Россию и русскую жизнь, потому что не имели до сих пор еще и нужды ее узнавать в слишком большой подробности. Правда, действительно в Европе до сих пор не было никакой особенной надобности слишком подробно нас узнавать. Но все-таки кажется несомненным, что европейцу, какой бы он ни был национальности, всегда легче выучиться другому европейскому языку и вникнуть в душу всякой другой европейской национальности, чем научиться русскому языку и понять нашу русскую суть. Даже нарочно изучавшие нас европейцы, для каких-нибудь целей (а таковые были), и положившие на это большой труд, несомненно уезжали от нас, хотя и много изучив, но все-таки до конца не понимая иных фактов и даже, можно сказать, долго еще не будут понимать, в современных и ближайших поколениях по крайней мере. Всё это намекает на долгую еще, может быть, и печальную нашу уединенность в европейской семье народов; на долгие еще в будущем ошибки европейцев в суждениях о России; на их видимую склонность судить нас всегда к худшему и, может быть, объясняет и ту постоянную, всеобщую, основанную на каком-то сильнейшем непосредственном и гадливом ощущении враждебность к нам Европы; отвращение ее от нас как от чего-то противного, отчасти даже некоторый суеверный страх ее перед нами и – вечный, известный, давнишний приговор ее о нас: что мы вовсе не европейцы... Мы, разумеется, обижаемся и изо всех сил таращимся доказать, что мы европейцы...» [Достоевский 2011: 1, 121–122].

## ГЛАВА 7

### ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

#### Лингвометодика художественного текста как «прикладная филология»

«*Прикладная филология*» – термин, в употреблении пока не установившийся (потому и в кавычках), однако за этим термином – явление, «старое как мир», поскольку филология как наука возникла именно на базе одной из первичных для общества *практических* потребностей – запечатлеть знания / тексты на письме, сохранить и передать традицию понимания, воспроизведения и истолкования прежде всего сакральных текстов. Возникают книги, проблема «Мир как книга и книга как мир» (см., например: [Глушков 2013: 9]), а с ними и задачи обучения чтению, пониманию и истолкованию – по существу своему прикладные, то есть нацеленные на достижение практических, «полезных» результатов.

*Прикладная лингвистика* – термин относительно установившийся, круг ее задач ввиду многообразия едва ли обозрим, но в основном ясен (см., например: [Волков 2013а]). В частности, это политическая и юридическая лингвистика, теория и практика перевода (переводоведение), в том числе машинного перевода, аннотирование, реферирование и редактирование, письменность, орфография и пунктуация, культура речи, издательское дело, библиотечковедение и документоведение, различные аспекты взаимодействия лингвистики и медицины (например, логотерапия и библиотерапия как разновидность арт-терапии), лингвистики и СМИ, использование языковых средств в сфере продаж, рекламе, маркетинге, PR-технологиях, в этикете, в целях оптимизации информационного обмена с различными техническими устройствами (в том числе с компьютерной техникой), оптимизация общения / коммуникации в различных сферах жизнедеятельности (семейное, военное, деловое, педагогическое, конфессиональное, межнациональное... общение).

Самая знакомая всем область прикладной лингвистики, с которой сталкивался каждый, – *лингвометодика*, теория и практика учения / обучения языкам. Но, используя *художественный текст*, пожалуй, не вполне корректно говорить только о лингвометодике, поскольку на деле используется инструментарий *всей филологии*, а далее и смежных гуманитарных наук. Следовательно, возникает специфическая проблема дидактической «*прикладной филологии*», в рамках которой неизбежно возникают не только вопросы *чему и как* учить, но и *кого учить*: в случае учащихся общеобразовательных школ это вопрос о профессиональной ориентированности школьников, в случае студентов – вопрос об их профессиональной специализации.

## **Вопрос о профессионально ориентированной систематике художественных текстов и/или их фрагментов**

В самой общей постановке вопрос о профессиональной специализации может решаться на основе профильного отбора произведений различной тематики для аудиторий разных типов. Следовательно, нужна такая систематизация художественных текстов и/или их фрагментов, которую можно было бы положить в основу их профильного отбора и последующего использования в аудитории и/или в системе самостоятельной работы студентов. В качестве оснований систематизации представляется возможным ориентироваться на следующие:

- 1) на библиотечно-библиографическую классификацию по областям знания;
- 2) на типологию профессий, принятую в профессиографии и психологии труда (на профессиографическую классификацию).

**В библиотечно-библиографической классификации** (ББК, см.: [Книговедение: Энциклопедический словарь 1982]), как отмечают ее разработчики, «представлены не только система наук, но и система объектов, изучаемых науками, не только научные понятия, проблемы, дисциплины, но и факты, события, проблемы общественной жизни, отрасли практической деятельности, виды искусства» [Библиотечно-библиографическая классификация 1997: 7–8]. Логика следования названий наук друг за другом в первой, самой общей таблице библиотечно-библиографической классификации, обусловлена следующими соображениями:

«Последовательность естественных наук соответствует классификации наук по изучаемым ими отдельным формам движения материи, сначала неорганической, потом органической. Прикладные науки осуществляют связь между циклами наук, посвященных природе и обществу, и расположены по принципу от простого к сложному. Во главе прикладных наук помещена техника, как ведущая среди отраслей прикладного знания. За ней следует сельское и лесное хозяйство, далее – здравоохранение и медицина. Общественно-гуманитарный цикл сгруппирован в следующей последовательности: от наук, изучающих общество в целом, к отдельным сферам социальной практики и различным формам духовно-практического освоения мира.

Науки, возникающие в результате взаимопроникновения наук и(или) лежащие на пересечении двух или трех наук, в ББК условно относят к одной из них (агробιология – к сельскому хозяйству, биогеохимия – к биологии), а от другой (или других) дается отсылка. Комплексная наука рассекается на части, каждая из которых относится к соответствующей “материнской” науке (микробиология к биологии, медицинская микробиология к медицине и т.п.), а от общей науки даются отсылки к ее отраслям, ее частным дисциплинам» [Библиотечно-библиографическая классификация 1997: 10].

Сама таблица выглядит так:

1	Общенаучное и междисциплинарное знание	А
2	Естественные науки	
20	Естественные науки в целом	Б
22	Физико-математические науки	В
24	Химические науки	Г
26	Науки о Земле (геодезические, геофизические, геологические и географические науки)	Д
28	Биологические науки	Е
3	Техника. Технические науки	Ж/О
4	Сельское и лесное хозяйство. Сельскохозяйственные и лесохозяйственные науки	П
5	Здравоохранение. Медицинские науки	Р
6/8	Общественные и гуманитарные науки	
60	Общественные науки в целом	С
63	История. Исторические науки	Т
65	Экономика. Экономические науки	У
66	Политика. Политические науки	Ф
67	Право. Юридические науки	Х
68	Военное дело. Военная наука	Ц
70/79	Культура. Наука. Просвещение	Ч
80/84	Филологические науки. Художественная литература	Ш
85	Искусство	Щ
86	Религия. Мистика. Свободомыслие	Э
87	Философия	Ю
88	Психология	Ю
9	Литература универсального содержания	Я

В контексте задач лингвометодической профессионализации важно заметить, что библиотечно-библиографическая систематика дает представление о системе знания, *науки*, но не о системе *профессиональной подготовки* специалистов различного профиля. Теоретически возможно распределить материал художественной литературы по рубрикам типа «о военном деле», «о религии» и т.п., но продуктивность такой систематики в проекции на профессиональные задачи сомнительна.

**Профессиографические классификации** используются в самых различных сферах деятельности, бесполезны они и для лингводидактических целей. Наиболее известна классификация профессий, разработанная Е.А. Климовым (род. 1930), ведущим специалистом по психологии труда, профессиоведению и профессиографии, в основе которой – основные объекты труда: живая природа, техника и неживая природа, человек, знаковая система, художественный образ.

«В соответствии с различимыми разновидностями объектных систем... можно выделить следующие типы профессий (обозначим их буквами):

*человек – живая природа (П)*. Представители этого типа имеют дело с растительными и животными организмами, микроорганизмами и условиями их су-

ществования. Примеры: мастер-плодоовощевод, агроном, зоотехник, ветеринар, микробиолог;

*человек – техника и неживая природа (Т).* Работники имеют дело с неживыми, техническими объектами труда. Примеры – слесарь-сборщик, техник-механик, инженер-механик, электрослесарь, инженер-электрик, техник-технолог общественного питания;

*человек – знаковая система (Ч).* Предметом интереса, распознавания, обслуживания, преобразования здесь являются социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста. Примеры – продавец продовольственных товаров, парикмахер, инженер-организатор производства, врач, учитель;

*человек – знаковая система (З).* Естественные и искусственные языки, условные знаки, символы, цифры, формулы – вот предметные миры, которые занимают представителей профессий этого типа. Примеры – оператор фотонаборного автомата, программист, чертежник-картограф, математик, редактор издательства, языковед;

*человек – художественный образ (Х).* Явления, факты художественного отображения действительности – вот что занимает представителей этого типа профессий. Примеры – художник-декоратор, художник-реставратор, настройщик музыкальных инструментов, концертный исполнитель, артист балета, актер драматического театра.

Кого-нибудь из читателей может шокировать такой странный набор примеров: как же так – рядом могут оказаться и электросварщик ручной дуговой сварки, и инженер-металлург по сварочному производству; маляр по художественной отделке зданий и помещений и художник-постановщик театра!

Давайте еще раз найдем в себе силы относиться с равным уважением к разным видам труда или хотя бы скрыть поднимающуюся иногда в душе пену общественно-групповой спеси. <...>

И еще одна оговорка. Нельзя, конечно, строго распределить по пяти типам большое (многотысячное) множество сложных многопризнаковых объектов, каковым является и все буйно цветущее древо профессий. Например, строго не втискиваются в указанные выше типы “биофизик”, “биоинженер” или... “цветовод-декоратор” и многие подобные им.

Более правилен такой подход к делу – надо исходить из того, что профессия может характеризоваться одновременно признаками разных типов, но в разной мере. Так, дирижер хора – это и собственно музыкант, и организатор группы людей. Агроном – это и специалист в области растениеводства, и организатор производства, и знаток сельскохозяйственной техники, и в какой-то мере даже картограф (кто кроме него составит специальные карты угодий данного хозяйства?), да еще и пророк, поскольку по местным приметам ему важно предвидеть динамику погоды. Так что, группируя такие сложные многопризнаковые явления, как профессии, надо учитывать факт нечеткости их границ и ориентироваться на главные, основные группы признаков. Для разных целей возможны разные классификации; для обзорной ориентировки в безбрежном множестве видов труда годится и излагаемая здесь классификация» [Климов 2004: 160–161].

Основываясь на данной систематике, лингвометодика художественного текста может предпринять усилия с целью отбора художественных текстов и/или их фрагментов для студентов, ориентированных на профессию каждого из названных типов.

## Художественный текст и профессиональная культура

Практически без объяснений ясно, что такое *профессионализм*. Это *мастерство* в определенной сфере деятельности, способность с устойчиво высокой эффективностью и надежностью качественно выполнять свою работу – как правило, достаточно сложную. Несравненно сложнее осмыслить содержание термина *профессиональная культура*.

На первый взгляд, естественно представлять профессиональную культуру как некую «сумму» теоретического и практического, ср., например: «Профессиональная культура включает совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда. Степень владения профессиональной культурой выражается в квалификации и квалификационном разряде. Необходимо различать а) формальную квалификацию, которая удостоверяется сертификатом (диплом, аттестат, удостоверение) об окончании определенного учебного учреждения и подразумевает систему необходимых для данной профессии теоретических знаний, б) реальную квалификацию, получаемую после нескольких лет работы в данной области, включающую совокупность практических навыков и умений, т.е. профессиональный опыт» [Кравченко 2002: 57].

Как видим, это характеристика понятия «профессионализм», а не «профессиональная культура», поскольку в ней нет ничего специфического, что связано было бы именно с *культурой* как интегральным качеством личности. Существо попыток соединить два элемента понятия сводится к изначальной констатации сложности этой задачи: «Понятие “профессиональная культура” не является простым механическим сочетанием понятий “профессионализм” и “культура”. Это синтез, создающий новое общественное явление, где происходит встреча высокого мастерства с общей культурой человека» [Чернец 2009: 160]. Иными словами, в профессиональной культуре совмещены *общая культура* и *специальная подготовка*, которые не просто не могут быть в какой-то мере отождествлены, но скорее должны быть противопоставлены.

Труд и связанная с ним профессиональная специализация – атрибуты цивилизации, с которой культура всегда находится в труднопримиримом противоречии. «Культура имеет душу. Цивилизация же имеет лишь методы и орудие», – резко противопоставлял их Н.А. Бердяев [1990: 248] в своей самой «сердитой», острополюемичной книге «Философия неравенства» (1923), написанной по горячим следам событий 1917 года и сопровождавшейся в первом издании подзаголовком «Письма к недругам по социальной философии». Отсюда и труднопримиримое противоречие между профессией и культурой, и очевидная натянутость задачи соотнести содержание произведений художественной литературы с определенными, конкретными сферами профессиональной деятельности. Связь получается

искусственная, нарочитая. Художественный текст, разумеется, абсолютно необходим для студентов гуманитарных специальностей – то есть для тех, кто связан с профессиями типа «человек – человек», поскольку «самое главное в области познавательных процессов представителей рассматриваемого типа профессий, конечно, не острота зрения или слуха, а своеобразная **душеведческая направленность ума**. Важны наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение или способность мысленно представить, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту или по газетам» [Климов 2004: 186. Подчеркнуто нами. – В.В., И.Г.]. Безусловно полезен художественный текст и для подготовки студентов негуманитарных специальностей. Вопрос в том, *что именно* «полезного» могут извлечь из знакомства с ним студенты.

Общий ответ на этот вопрос связан с понятиями *профессионально важные качества* и *профессиональная самоидентификация*.

**Профессионально важные качества** – основная область пересечения лингвометодики и профессиографии<sup>34</sup>, «...это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами – качеством, производительностью, надежностью» [Психология труда 2003: 190], их описание в качестве необходимого компонента включается в *профессиограммы* – описания особенностей профессий<sup>35</sup>. Различают специализированные и неспециализированные профессионально важные качества. В ряду неспециализированных, в равной мере значимых для представителей самых разных профессий, – такие, как ответственность, корпоративная солидарность, нравственно-профессиональная этика, коммуникативность как владение системой правил и ролей в общении, умение варьировать их в зависимости от ситуации и др.

**Профессиональная самоидентификация** – важнейшая акмеологическая<sup>36</sup> задача личности как на этапе ее становления, так и в ходе

---

<sup>34</sup> «**Профессиография** – комплексный метод изучения и описания содержательных и структурных характеристик профессий в целях установления особенностей взаимоотношения субъектов труда с компонентами деятельности (ее содержанием, средствами, условиями, организацией) и ее функционального обеспечения» [Психология труда 2003: 340].

<sup>35</sup> Лаконичные, но содержательные профессиограммы см., например, в книге: [Романова 2004]).

<sup>36</sup> *Акмеология* – от др.-гр. *akmē* ‘край, кончик, острѣй; высшая точка, высшая степень, расцвет, зрелость; сила, мощь; лучшая пора, наиболее подходящее время’ + ...*логия* (букв. «учение о вершинах»). Комплексная наука о человеке, находящемся в периоде его личностной и профессиональной зрелости.



дальнейшего развития, совершенствования, достижения личностных и профессиональных вершин. Составной термин *профессиональная самоидентификация* с его основным значением «обретение своей сущности как профессионала» можно детальнее осмыслить, обратившись к семантическим этимонам составляющих его слов.

*Профессия* с этой точки зрения – не просто «род трудовой деятельности, к которой человек специально подготовлен», но «*открытое заявление* о том, чем занимаешься» (лат. *professio* ‘изъявление, выражение; официально указанное занятие’ – от *profiteor* ‘открыто заявлять > объявлять своим делом, называть своей специальностью, признавать своим занятием > обещать, сулить, предлагать’ < *pro-* ‘вперед, для, в пользу’ + *fateor* ‘признавать(ся); показывать’), что накладывает целый ряд гласных и негласных взаимных обязательств, с одной стороны, на *профессионала*, с другой – на того/тех, кто к нему в этом качестве обращается.

*Идентичный*, а вслед за ним и *идентификация* восходят к лат. *identitas* ‘тождественность’ – от *idem* ‘тот же самый, один и тот же’; следовательно, *идентифицировать* – установить совпадение или сходство одного с другим. По психологическому определению, *идентификация* – «...устойчивое представление себя со значимым другим, стремление быть походит на него. <...> Отождествление себя с персонажем художественного произведения, благодаря чему происходит проникновение в смысловое содержание произведения, его эстетическое переживание...» [Большой психологический словарь 2009: 225], достигается *эмпатия* как «вчувствование» в Другого.

Таким образом, профессиональная самоидентификация может быть осмыслена как путь к лучшему в самом себе через отождествление с некими наглядными позитивными «образцами» в данной сфере деятельности и через *разотождествление* себя с «образцами» негативными. Художественная литература именно в этом и может оказать студентам и школьникам посильную помощь. На этом пути в какой-то степени может преодолеваться «абстрактный психологизм» в знакомстве с художественной литературой, которая чаще всего создает впечатление, что ее персонажи нигде не работают, а если и ходят на работу, то исключительно для выяснения личных отношений, слабо связанных с конкретными задачами профессиональной деятельности.

Исключения немногочисленны. Едва ли не самый показательный пример – «криминальное чтение». Пожалуй, небезосновательно мнение, что неплохую практическую юридическую подготовку можно получить, регулярно читая детективы. Неслучайно «Преступление и наказание», хотя и не «криминальный роман», не детектив, – настольная книга начинающих юристов, особенно специализирующихся на уголовном праве, а английский язык можно изучать по рассказам Агаты Кристи или Конан Дойла, которые в адаптации практически не нуждаются.

Использование в целях профессионализации обучения языку произведений другой тематики – проблема, которая едва ли имеет вполне удовлетворительное практическое решение. Аналогичная ситуация – с использованием художественных кино- или телефильмов. К примеру, основная тематика российских сериалов – преступления, семья, личные взаимоотношения, которые вращаются «вокруг любви / власти / денег». Живая речь персонажей сериалов полезна для того, чтобы учащийся вошел в современную языковую стихию, но едва ли продвинет его на пути профессионального самоопределения или тем более профессиональной самоидентификации.

В целом вопрос об использовании художественных текстов в профессиографическом контексте – это часть большой проблемы их соотносительности с «большой землей» человеческой жизни, с профессиональной деятельностью людей. Разумеется, есть жанрово-тематические характеристики, которые можно рассматривать как «профессиографически пригодные» для лингвометодики, типа *деревенская проза, производственный роман*, но выглядят они, с одной стороны, чересчур общо, а с другой, явно тяготеют к уже доказавшему свою несостоятельность «социалистическому реализму».

Можно проще: *о рабочих, спортсменах, о музыкантах, врачах или учителях...* Выглядит несколько комично, однако в контексте задач знакомства с разными сферами профессиональной жизни можно и пожертвовать «научно-теоретической солидностью» ради прикладной лингвометодической ясности.

Чтобы прояснить существо проблемы, вспомним знаменитое напутствие Чехова актерам: «Люди обедают, просто обедают, а в это время слагается их счастье и разбиваются их жизни».

Проведем маленький эксперимент. Заменяем *обедают* на *работают*, противительный союз *а* – на *и* в значении следствия.

Получается следующее: *Люди работают, просто работают, и в это время слагается их счастье и разбиваются их жизни*.

В этой игровой трансформации – существо перехода от «традиционной» логики знакомства с содержанием художественного текста – к логике, связанной с профессиональной профилизацией. Нужно переключиться с хаотичного потока обыденного сознания, с повседневных отношений преимущественно в быту – к структурированному «потoku труда», к размышлениям об условиях успешности / неуспешности целесообразной профессиональной деятельности, о тех качествах, которые обеспечивают профессионализм и профессиональную культуру – в охарактеризованных выше смыслах этих понятий.

Едва ли не полная «вымывтость» – не в смысле *отчищенности*, а в смысле *неприсутствия* – концепта «Труд» в современной лингвометодике нуждается в преодолении.

## Здоровье, болезнь и доктор

Человек и его здоровье – одна из вечных тем литературы. Наверное, никто так часто, как врач, напрямую не сталкивается с гранью между жизнью и смертью, с проблемами душевного и телесного здоровья и нездоровья в их причудливых взаимосвязях, решение которых требует вникновения не только собственно медицинского, но и «человеческого, только человеческого». Поэтому неудивительно, что в ряду классиков отечественной литературы немало врачей, самые известные из которых – Даль и Вересаев, Чехов и Булгаков. Медицинская тематика – во множестве произведений и других писателей (достаточно припомнить, например, Л.Н. Толстого и «Смерть Ивана Ильича», Тургенева и Базарова, Солженицына и его «Раковый корпус»). Обращение к этой тематике позволяет на материале острых жизненных ситуаций обсуждать самые разнообразные проблемы: от конкретных медицинских (прежде всего по истории медицины), психологических и коммуникологических – вплоть до мировоззренческих.

Поскольку профессиографическая ценность художественных текстов, связанных с медицинской тематикой, ни в каком специальном обосновании не нуждается, обратим внимание только на некоторые вопросы, обсуждение которых представляется целесообразным.

Прежде всего, это вопрос о соотношении душевного и телесного здоровья (см. его обсуждение, например: [Волков 2013b: 112–117]), который чаще всего решается на основе неверно прочитанной древнеримской максимы *В здоровом теле здоровый дух* в том ключе, что в основе душевного здоровья, а следовательно, и житейского успеха – здоровье физическое, телесное. В действительности речь шла об обратном.

Процитируем соответствующее место из X-й сатиры Ювенала [Бабичев, Боровский 1982: 446]<sup>37</sup>:

Надо молить, чтобы ум был здоровым в теле здоровом.  
Бодрого духа проси, что не знает страха пред смертью,  
Что почитает за дар природы предел своей жизни,  
Что в состоянии терпеть затрудненья какие угодно, –  
Духа, что к гневу не склонен, страстей неразумных не знает,  
Предпочитая отраду тяжких трудов Геркулеса  
Чувству любви, и пирам, и роскоши Сарданапала.

Как видим, стих *Надо молить, чтобы ум был здоровым в теле здоровом* направлен против одностороннего увлечения телесными упражнениями. Современный афоризм – не первоисточник, а «перевёртыш», беспартийно утверждающий в человеческом существе главенство телесного, а не духовного.

---

<sup>37</sup> Перевод Д. Недовича и Ф. Петровского.

Любой хороший врач знает: выздоровление идет тем успешнее, чем крепче дух больного, чем больше его доверие к врачу и чем выше духовность самого врача. В.В. Вересаев, врач и писатель (1867–1945), в публицистической повести частично мемуарного характера «Записки врача» (1895–1900), размышлял: «Турецкий знахарь ходжа<sup>38</sup> назначает больному лечение, обвешивает его амулетами и под конец дует на него; в последнем вся суть: хорошо излечивать людей способен только ходжа “с хорошим дыханием”. Такое же “хорошее дыхание” требуется и от настоящего врача. Он может обладать громадным распознавательным талантом, уметь улавливать самые тонкие детали действия своих назначений, – и все это останется бесплодным, если у него нет способности покорять и подчинять себе душу больного. Есть, правда, истинно интеллигентные больные, которым не нужно полушарлатанское “хорошее дыхание”, которым более дороги талант и знание, не желающие скрывать голой правды. Но такие больные так же редки среди людей, как редки среди них сами талант и знание» [Вересаев 1902: 204–205]. Хочется надеяться, что в наше время «интеллигентных больных» больше, чем во времена Вересаева, но еще желаннее надеяться, что и врачей с «хорошим дыханием» без шарлатанства тоже немало.

Опыт свидетельствует, что хороший врач лечит уже одним своим появлением – улыбкой, ободряющим словом пробуждая в пациенте то, что австрийский психиатр, психолог, а затем и философ, бывший узник нацистского концлагеря Виктор Франкл (1905–1997) называл «волей к смыслу» [Франкл 2000], которая излечивает лучше любых лекарств.

«Воля к смыслу» может гаснуть или просыпаться и безотносительно к явным соматическим недугам или усилиям врачей.

Прекрасная иллюстрация этого – **рассказ А.И. Куприна «Слон»**. Воспроизведем его в адаптированном виде – в объеме, удобном для одного-двух занятий.

*Маленькая девочка нездорова. Каждый день к ней ходит доктор Михаил Петрович, которого она знает уже давно-давно. А иногда он приводит с собою еще двух докторов, незнакомых. Прощаясь, главный доктор говорит громко:*

*– Главное, не давайте ей скучать. Исполняйте все ее капризы.*

*– Ах, доктор, но она ничего не хочет!*

*– Ну, не знаю... вспомните, что ей нравилось раньше, до болезни. Игрушки какие-нибудь, лакомства...*

*– Нет, нет, доктор, она ничего не хочет...*

*Но однажды утром девочка просыпается немного бодрее, чем всегда. Она что-то видела во сне, но никак не может вспомнить, что именно, и смотрит долго и внимательно в глаза матери.*

*– Тебе что-нибудь нужно? – спрашивает мама.*

*Но девочка вдруг вспоминает свой сон и говорит шепотом, точно по секрету:*

---

<sup>38</sup> Ходжа – почетный титул мусульманина в странах Ближнего и Среднего Востока.

– Мама... А можно мне... слона? Только не того, который нарисован на картинке... Можно?

– Конечно, моя девочка, конечно можно.

Ночью слона ведут в гости к больной девочке. В белой попоне он важно шагает по самой середине улицы, покачивает головой и то свивает, то развивает хобот. Вокруг него, несмотря на поздний час, большая толпа. Но слон не обращает внимания: он каждый день видит сотни людей в зверинце. Только один раз он немного рассердился. Какой-то уличный мальчишка подбежал к нему под самые ноги и начал кривляться на потеху зевакам. Тогда слон спокойно снял с него хоботом шляпу и перекинул ее через соседний забор, утыканный гвоздями.

На другой день девочка просыпается чуть свет и прежде всего спрашивает:

– А что же слон? Он пришел?

– Пришел, – отвечает мама, – но только он велел чтобы Надя сначала умылась, а потом съела яйцо всмятку и выпила горячего молока.

Яйцо быстро съедено, молоко выпито. Надю сажают в ту самую колясочку, в которой она ездила, когда была еще такой маленькой, что совсем не умела ходить, и везут в столовую.

Слон оказывается гораздо больше, чем думала Надя, когда разглядывала его на картинке. Кожа на нем грубая, в тяжелых складках. Ноги толстые, как столбы. Уши большие, как лопухи, и висят вниз. Глаза совсем крошечные, но умные и добрые. Хобот – точно длинная змея и оканчивается двумя ноздрями, а между ними подвижный, гибкий палец.

– Здравствуйте, Томми, – произносит девочка и протягивает руку. Слон осторожно берет и пожимает ее тоненькие пальчики своим подвижным сильным пальцем и делает это гораздо нежнее, чем доктор Михаил Петрович. При этом слон качает головой, а его маленькие глаза совсем сузились, точно смеются.

– Ведь он все понимает? – спрашивает девочка.

– О, решительно все, барышня!

– Но только он не говорит?

– Да, вот только не говорит.

Слон опять вытягивает хобот и дует теплым сильным дыханием, отчего легкие волосы на голове девочки разлетаются во все стороны. Надя хохочет и хлопает в ладоши.

Наступает час обеда. Слон послушно садится, отчего пол во всей квартире сотрясается идребезжит посуда в шкафу, а у нижних жельцов сыплетс с потолка штукатурка. Напротив его садится девочка. Между ними ставят стол. Слону подвязывают скатерть вокруг шеи, и новые друзья начинают обедать. Девочка ест суп из курицы и клетку, а слон – самые разные овощи и салат. Девочке дают крошечную рюмку хересу, а слону – теплой воды со стаканом рома, и он с удовольствием вытягивает этот напиток хоботом из миски. Затем они получают сладкое: девочка чашку какао, а слон половину торта.

Утром девочка просыпается бодрая, свежая и, как в прежние времена, когда она была еще здорова, кричит громко и нетерпеливо:

– Мо-лоч-ка!

Услышав этот крик, мама радостно крестится у себя в спальне.

Но девочка тут же вспоминает о вчерашнем и спрашивает:

– А слон?

*Ей объясняют, что слон ушел домой по делам, что у него есть дети, которых нельзя оставлять одних, что он просил кланяться Наде и что он ждет ее к себе в гости, когда она будет здорова.*

*Девочка хитро улыбается и говорит:*

*– Передайте Томи, что я уже совсем здорова! (597 слов, 3829 знаков.)*

Слон для девочки, как и врач для пациента, не только / не столько реальный живой объект, сколько символ. А для русского менталитета, для русского сознания, как справедливо подчеркивает В.В. Колесов, «символ духовен, а не материален и каждый новый символ одновременно становится источником для более глубокого символа – дальше и в глубину» [Колесов 2007: 269]. Отсюда вопрос: каковы возможные истолкования слона – как символа именно для девочки? Какие особые смыслы, связанные со слоном, вернули ей волю к жизни? Ведь ее «болезнь» – явно в кавычках, как следствие ослабления воли к жизни, а это ослабление, в свою очередь, – результат недостатка каких-то смыслов. Каких? Что слон принес ей? Ведь не одного же себя только?

Чтобы продвинуться к ответам на эти вопросы, задумаемся: отчего могла – не заболеть, а стать нездоровой (именно так у Куприна) «маленькая девочка»? Вероятнее всего, это не собственно медицинские факторы, а кризис роста, рождение «я», которое страдает от нового для него чувства обособленности, одиночества, из-за недостатка родительского внимания, оттого, что рядом нет друзей-сверстников...

Если так, то слон – это символ, наглядный и очень убедительный, очень большой знак родительской любви и заботы. Не только он сам «гораздо больше, чем думала Надя, когда разглядывала его на картинке», но и родительская любовь к ней. Другой символический план: слон – весть из мира вне дома, тоже большого, необычного и дружелюбного.

Такого рода интерпретационные гипотезы легко продолжить и найти в тексте и/или за его пределами обоснование каждой из них.

Еще один слегка адаптированный рассказ – тоже с названием, которое можно считать символическим. **М.А. Булгаков. «Стальное горло».** (Из «Записок юного врача».)

*Ямки тягивались в горле у девочки при каждом дыхании, жилы надувались, а лицо отливало из розоватого в легонький лиловатый цвет.*

*– Сколько дней девочка больна? – просил я.*

*– Пятый день, пятый, – сказала мать и сухими глазами глубоко посмотрела на меня.*

*– Дифтерийный круп, – сквозь зубы сказал я фельдшеру, а матери сказал:*

*– Ты о чем же думала? О чем думала?*

*И в это время раздался сзади меня плаксивый голос:*

*– Пятый, батюшка, пятый!*

*Я обернулся и увидел бесшумную, круглолицую бабуку в платке. «Хорошо было бы, если б бабок этих вообще на свете не было», – подумал я в тоскливом предчувствии опасности.*

– Девочка умирает. И ничто ей не поможет, кроме одного – операции.  
И сам ужаснулся, зачем сказал, но не сказать не мог. «А если они согласятся?» – мелькнула у меня мысль.

– Как это? – спросила мать.

– Нужно будет горло разрезать пониже и серебряную трубку вставить, дать девочке возможность дышать.

Мать посмотрела на меня, как на безумного, и девочку от меня заслонила руками, а бабка нова забубнила:

– Что ты! Не давай резать! Что ты? Горло-то?!

– Не согласна! – резко сказала мать.

– Не нашего согласия! – добавила бабка.

– Ну, как хотите, – глухо добавил я.

Их увели через полутемный коридор. Я слышал плач женщины и свист девочки. Фельдшер тотчас же вернулся и сказал:

– Соглашаются!

Внутри меня все окаменело, но выговорил я ясно:

– Стерилизуйте немедленно нож, ножницы, крючки, зонд!

Через минуту я прибежал к себе и, считая минуты, ухватился за книгу. Я стал читать текст, но ничего не понимал, слова как-то прыгали в глазах. Я никогда не видел, как делают трахеотомию. «Э, теперь уже поздно», – подумал я.

Было очень тихо в операционной. Я взял нож и провел вертикальную черту по пухлому белому горлу. Не выступило ни одной капли крови. Я второй раз провел ножом по белой полоске, которая выступила меж раздавленной кожей. Опять ни кровинки. Медленно, стараясь вспомнить какие-то рисунки в атласах, я стал при помощи тупого зонда разделять тоненькие ткани. И тогда внизу раны откуда-то хлынула темная кровь. Фельдшер тампонами стал вытирать ее, но она не унималась. Вспоминая все, что я видел в университете, я пинцетом стал захватывать края раны, но ничего не выходило.

Мне стало холодно, и лоб мой намок. Я остро пожалел, зачем пошел на медицинский факультет, зачем попал в эту глушь. В злом отчаянии я сунул пинцетом наобум, куда-то близ раны, зацелкнул его, и кровь тотчас же перестала течь. Рану мы отсосали комками марли, она предстала передо мной чистой и абсолютно непонятной. Никакого дыхательного горла нигде не было. Еще прошло минуты две-три, во время которых я совершенно механически и бестолково ковырял в ране то ножом, то зондом, ища дыхательное горло. И к концу второй минуты я отчаялся его найти. «Конец, – подумал я, – зачем я это сделал? Ведь мог бы не предлагать операцию, и Лидка спокойно умерла бы у меня в палате, а теперь она умрет с разорванным горлом, и никогда, ничем я не докажу, что она все равно умерла бы, что я не мог повредить ей...» Акушерка молча вытерла мой лоб. Я снова поднял нож, ткани разъехались, и неожиданно передо мной оказалась дыхательное горло.

– Крючки! – сильно бросил я.

Я вколол нож в горло, затем серебряную трубку вложил в него. Она ловко скользнула, но Лидка осталась недвижимой. Воздух не вошел к ней в горло, как это нужно было. Я глубоко вздохнул и остановился: больше делать мне было нечего. Мне хотелось у кого-то попросить прощения, покаяться в своем легкомыслии. Стояло молчание. Я видел, как Лидка синела. Я хотел уже все бросить и заплакать, как вдруг Лидка дико содрогнулась, фонтаном выкинула орянные

*сгустки сквозь трубку, и воздух со свистом вошел к ней в горло; потом девочка задышала и стала реветь.*

*Девочку вынесли в простыне, и в дверях показалась мать. Глаза у нее были как у дикого зверя. Она спросила у меня:*

*– Что?*

*Когда я услышал звук ее голоса, только тогда сообразил, что было бы, если бы Лидка умерла на столе. Но голосом очень спокойным я ей ответил:*

*– Жива. (636 слов, 3979 знаков.)*

Сразу заметим, что доктор вложил в горло девочки *серебряную*, а не *стальную* трубку, как можно подумать, основываясь на заглавии «Стальное горло», поскольку серебро обладает дезинфицирующими свойствами. Значит, определение / эпитет *стальной* носит не только / столько фактуальный, сколько психоэмоциональный и символический характер. Психоэмоциональный – как характеристика *нервов* «юного врача», символический – как требование к нервам любого доктора, как примета любого человека, связанного с медициной.

Обрывки внутреннего монолога юного врача, особенности его общения с пациентами – другие ближайшие предметы размышления.

В завершение – фрагмент эпилога романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Рабочее название – **«Сны Раскольникова»**.

*Он пролежал в больнице весь конец поста и Святую. Уже выздоравливая, он припомнил свои сны, когда еще лежал в жару и бреду. Ему грезилось в болезни, будто весь мир осужден в жертву какой-то страшной, неслыханной и невиданной морской язве, идущей из глубины Азии на Европу. Все должны были погибнуть, кроме некоторых, весьма немногих, избранных. Появились какие-то новые трихины, существа микроскопические, вселяющиеся в тела людей. Но эти существа были духи, одаренные умом и волей. Люди, принявшие их в себя, становились тотчас же бесноватыми и сумасшедшими. Но никогда, никогда люди не считали себя такими умными и непоколебимыми в истине, как считали зараженные. Никогда не считали непоколебимее своих приговоров, своих научных выводов, своих нравственных убеждений и верований.*

*Целые селения, целые города и народы заражались и сумасшествовали. Все были в тревоге и не понимали друг друга, всякий думал, что в нем в одном и заключается истина, и мучился, глядя на других, бил себя в грудь, плакал и ломал себе руки. Не знали, кого и как судить, не могли согласиться, что считать злом, что добром. Не знали, кого обвинять, кого оправдывать. Люди убивали друг друга в какой-то бессмысленной злобе. Собирались друг на друга целыми армиями, но армии, уже в походе, вдруг начинали сами терзать себя, ряды расстраивались, воины бросались друг на друга, кололись и резались, кусали и ели друг друга.*

*В городах целый день били в набат: созывали всех, но кто и для чего зовет, никто не знал того, а все были в тревоге. Оставили самые обыкновенные ремесла, потому что всякий предлагал свои мысли, свои поправки, и не могли согласиться; остановилось земледелие. Кое-где люди сбегались в кучи, соглашались вместе на что-нибудь, клялись не расставаться, – но тотчас же начинали что-нибудь совершенно другое, чем сейчас же сами предлагали, начинали обвинять друг друга, дрались и резались.*



*Начались пожары, начался голод. Все и всё погибало. Язва росла и подвигалась дальше и дальше. Спасть во всем мире могли только несколько человек, это были чистые и избранные, предназначенные начать новый род людей и новую жизнь, обновить и очистить землю, но никто и нигде не выдал этих людей, не слышал их слова и голоса. (344 слова.)*

Сон – пророческий. Пророчество, нередко болезненный, как бы апокалипсический<sup>39</sup> – вообще характерная черта русской литературы (см., например: [Волкова 2012]). «Русская литература, – писал Н.А. Бердяев, осмысляя в 30-е годы прошлого века истоки наших исторических катастроф, – самая пророческая в мире, она полна предчувствий и предсказаний, ей свойственна тревога о надвигающейся катастрофе. Многие русские писатели XIX века чувствовали, что Россия поставлена перед бездной и летит в бездну» [1990: 63]. В этом смысле сон Раскольникова, виденный «в жару и бреду», предсказывает *болезнь* всей страны, которая пандемически охватила все ее географическое, социальное, мировоззренческое пространство. Так медицинский и психологический концепт «Болезнь» обретает масштабы поистине космические.

### **О профессиях и видах деятельности, связанных с филологией**

Филология – фундаментальная наука, как и математика или физика. Фундаментальные науки иногда сами по себе, вне какой-либо прикладной проекции, могут оказываться научными профессиями. В шестидесятые годы – в период, когда XX век характеризовали как «атомный» и самой популярной вузовской специальностью была физика, вышла книга талантливого популяризатора науки А.И. Китайгородского «Физика – моя профессия» [1965]. Отличное название, ориентирующее школьников на профессиональные занятия наукой.

Ничего подобного о филологии, насколько нам известно, не написано, не издано. Наверное, потому, что профессиональных филологов-исследователей сравнительно немного, а различных профессий, связанных с филологией, – не счесть. Строго говоря, ни один вид человеческой деятельности без нее не обходится, поскольку связан с речью – устной и письменной. По замечанию С.С. Аверинцева (1937–2004), «внутренняя структура филологии двуполярна: на одном полюсе – скромнейшая служба “при тексте”, не допускающая отхода от его конкретности, на другом – универсальность, пределы которой невозможно очертить зара-

---

<sup>39</sup> *Пророческий* – из новозаветного др.-гр. *prophētikos* ‘пророческий’ < *prophētes* ‘пророк, прорицатель’ (букв. «говорящий наперед») < *pro-* ‘вперед; прежде’ + *phēmi* ‘говорить’; применительно к филологии – пророческая направленность творчества.

нее» [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 544]. В этой логике строится и широкий спектр филологических профессий: от скромнейшего корректора до главного редактора крупного издательства, которое занимается абсолютно всем, в том числе энциклопедиями; писателя или журналиста, которого может интересовать что угодно – от политики и экономики до, например, хлебопекарного дела; референта или документоведа, которые необходимы любому предприятию, хотя бы как дополнительная функция одного из сотрудников.

В обширном профессиональном поле, центрирующемся на филологии, есть и «ядро»: *учитель, журналист, редактор*, а также относительно новые специализации, требующие филологической подготовки и/или развитых филологических способностей, – *копирайтер, спичрайтер, секретарь-референт*. Эти последние, строго говоря, не вполне самостоятельные «профессии» – скорее набор некоторых функциональных обязанностей, связанных с созданием и/или обработкой текстов.

**Копирайтер** – из англ. *copy writer* < *copy* ‘экземпляр; рукопись; образец’ + *writer* ‘писатель, автор’ < *to write* ‘писать, сочинять’; анонимный автор предназначенных для публикации текстов, преимущественно в сфере рекламы и публицистики. Ближайшие смежные по смыслу слова – *масс-медиа, пресса, реклама*.

**Спичрайтер** – из англ. *speech writer* < *speech* ‘речь, ораторское выступление’ (ср. *спикер*) + *writer* ‘писатель, автор’ < *to write* ‘писать, сочинять’; анонимный составитель текстов речей, выступлений для высокопоставленных лиц. Ближайшие смежные по смыслу слова – *пресса, оратор, публицистика, референт*.

Различие в том, что *копирайтер* создает такие тексты (как правило, от имени организации), которые предназначены для печати; *спичрайтер* пишет от имени не организации, а конкретного человека (как правило, высокопоставленного руководителя), тексты предназначены прежде всего для произнесения вслух, хотя в последующем могут быть и опубликованы. В обоих случаях филологическая область деятельности одна та же – *риторика*, которую чаще всего понимают и трактуют очень узко (и потому неверно) как «искусство красноречия».

**Риторика** – из др.-гр. *rhētorikē (technē)* ‘ораторское (искусство)’ < *rhētēr* ‘повествователь, рассказчик > оратор, вития’ < *eirō* ‘говорить, приказывать’; прежде всего теория и практика *речевого воздействия и взаимодействия* и лишь затем – *искусство красноречия*.

Из того, что любая человеческая деятельность основывается на *взаимодействии* людей, на координации усилий за счет речевого общения, а в случае однонаправленности информации (приказы, распоряжения, советы и т.п.) на *воздействии* одного человека на другого, следует: мы все постоянно, каждодневно, осознанно или неосознанно практикуемся в искусстве (или ремесле) риторики.

## Вопросы и задания

1. Е.А. Климов в ряде своих книг излагает основы классификации профессий. Прочитайте характеристику профессий типа «человек – человек (Ч)», оцените ее эвристическую ценность для лингвометодической практики. Подумайте, какие художественные тексты можно использовать в работе со студентами, ориентированными на этот тип профессий.

«В профессиях типа Ч мир видится, усматривается работником и волнует его прежде всего со стороны наполненности окружающего разными, разнообразными, разномыслящими и разнокачественными и разнонаправленными людьми, группами, сообществами, организациями, их сложными взаимоотношениями. <...> Профессионалы выделяют и удерживают в сознании прежде всего такие целостности, которые характеризуют умонстроение, поведение людей, образ их жизни и формы активности... <...> Представители профессий этого типа умеют ... учить и воспитывать людей того или иного возраста, лечить, осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей (материальных, духовных, социальных). Исполнительно-двигательная сторона труда имеет в профессиях этого типа следующие особенности: это прежде всего речевые действия. <...> Далее, это выразительные движения (мимика, пантомимика) и, кстати говоря, выразительные свойства внешности и даже одежды (скажем, полагаю, что экскурсовод более успешен, если он при прочих равных условиях элегантен). <...> Особенности познавательной деятельности представителей профессий этого типа во многом определяются сложностью и текучестью, нестандартностью предметов рассмотрения, воздействия, поиска, принципиальной нечеткостью границ, разделяющих социальные явления. <...> Очень важным являясь умение слушать (не перебивая) и слышать, понимать другого человека, и именно его внутренний мир, а не приписывать ему то, что нам самим бы пришлось в голову в его положении. Профессионал – будь то учитель географии, хирург или инспектор милиции по делам несовершеннолетних – должен иметь немалый кругозор в области гуманитарного знания. Очень кстати оказывается здесь и жизненный опыт, и основанное на нем понимание внутреннего состояния тех людей, с которыми приходится иметь дело. Поскольку социальные ситуации изменчивы и неповторимы, работнику нужно отчетливо выделять наряду с более или менее “вечными” знаниями (как общекультурными, так и по узкой специальности) знания оперативные, относящиеся к конкретной обстановке “здесь и сейчас» [Климов 2004: 183–185].

2. Прочитайте хрестоматийное напутствие отца мальчику Павлуше (будущему Павлу Ивановичу Чичикову), дайте оценку этому напутствию в контексте последующей судьбы гоголевского героя и в более широком контексте профессионально важных качеств чиновника, предпринимателя или иного человека, стремящегося к материальному успеху.

*При расставании слез не было пролито из родительских глаз; дана была полтина меди на расход и лакомства и, что гораздо важнее, умное наставление: «Смотри же, Павлуша, учись, не дури и не повесничай, а больше всего угождай учителям и начальникам. Коли будешь угождать начальнику, то, хоть и в науке не успеешь и таланту бог не дал, все пойдешь в ход и всех опередишь. С товарищами не водись, они тебя добру не научат; а если уж пошло на то, так водись с*

теми, которые побогаче, чтобы при случае могли быть тебе полезными. Не угощай и не потчевай никого, а веди себя лучше так, чтобы тебя угощали, а больше всего береги и копи копейку: эта вещь надежнее всего на свете. Товарищ или приятель тебя надует и в беде первый тебя выдаст, а копейка не выдаст, в какой бы беде ты ни был. Все сделаешь и все прошибешь на свете копейкой». Давши такое наставление, отец расстался с сыном и потащился вновь домой на своей сорочке, и с тех пор уже никогда он больше его не видел, но слова и наставления заронились глубоко ему в душу.

Павлуша с другого же дни принялся ходить в классы. Особенных способностей к какой-нибудь науке в нем не оказалось; отличился он больше прилежанием и опрятностью; но зато оказался в нем большой ум с другой стороны, со стороны практической. Он вдруг смекнул и понял дело и повел себя в отношении к товарищам точно таким образом, что они его угощали, а он их не только никогда, но даже иногда, припрятав полученное угощение, потом продавал им же. Еще ребенком он умел уже отказать себе во всем. Из данной отцом полтины не издержал ни копейки, напротив – в тот же год уже сделал к ней приращения, показав оборотливость почти необыкновенную: слепил из воску снегиря, выкрасил его и продал очень выгодно. Потом в продолжение некоторого времени пустился на другие спекуляции, именно вот какие: накупивши на рынке съестного, садился в классе возле тех, которые были побогаче, и как только замечал, что товарища начинало тошнить, – признак подступающего голода, – он высовывал ему из-под скамьи будто незначай угол пряника или булки и, разадоривши его, брал деньги, соображаясь с аппетитом. Два месяца он провозился у себя на квартире без отдыха около мыши, которую засадил в маленькую деревянную клеточку, и добился наконец до того, что мышь становилась на задние лапки, ложилась и вставала по приказу, и продал потом ее тоже очень выгодно. Когда набралось денег до пяти рублей, он мешочек зашил и стал копить в другой. В отношении к начальству он повел себя еще умнее. Сидеть на лавке никто не умел так смирно. Надобно заметить, что учитель был большой любитель тишины и хорошего поведения и терпеть не мог умных и острых мальчиков; ему казалось, что они непременно должны над ним смеяться. Достаточно было тому, который попал на замечание со стороны остроумия, достаточно было ему только пошевелиться или как-нибудь ненароком мигнуть бровью, чтобы подпасть вдруг под гнев. Он его гнал и наказывал немилосердно. «Я, брат, из тебя выгоню заносчивость и непокорность!» – говорил он. – Я тебя знаю насквозь, как ты сам себя не знаешь. Вот ты у меня постоишь на коленях! ты у меня поголодаешь!» И бедный мальчишка, сам не зная за что, натирал себе колени и голодал по суткам. «Способности и дарования? это все вздор, – говаривал он, – я смотрю только на поведение. Я поставлю полные баллы во всех науках тому, кто ни аза не знает, да ведет себя похвально; а в ком я вижу дурной дух да насмешливость, я тому нуль, хотя он Солона заткни за пояс!» Так говорил учитель, не любивший насмерть Крылова за то, что он сказал: «По мне, уж лучше пей, да дело разумеи», – и всегда рассказывавший с наслаждением в лице и в глазах, как в том училище, где он преподавал прежде, такая была тишина, что слышно было, как муха летит; что ни один из учеников в течение круглого года не кашлянул и не высморкался в классе и что до самого звонка нельзя было узнать, был ли кто там, или нет. Чичиков вдруг постигнул дух начальника и в чем должно состоять поведение. Не шевельнул он ни глазом, ни бровью во все время класса, как ни ципали его сзади; как только раздавался звонок, он бросался опростеть и подавал учителю прежде всех трех

*(учитель ходил в треухе); подавши треух, он выходил первый из класса и старался ему попасться раза три на дороге, беспрестанно снимая шапку. Дело имело совершенный успех. Во все время пребывания в училище был он на отличном счету и при выпуске получил полное удостоверение во всех науках, аттестат и книгу с золотыми буквами за примерное прилежание и благонадежное поведение.*

3. Для углубленного анализа приведенного в данном параграфе фрагмента с рабочим названием «Сны Раскольников» можно использовать дальнейшую разработку этой тему у Максимилиана Волошина. В 1917 году он пишет сонет «Трихины», вошедший в цикл «Пути России». Продумайте лингвокультурологический комментарий, систему вопросов и заданий для чтения и обсуждения.

### Трихины

«Появились новые трихины»

Ф. Достоевский

Исполнилось пророчество: трихины

В тела и дух вселяются людей.

И каждый мнит, что нет его правей.

Ремесла, земледелия, машины

Оставлены. Народы, племена

Безумствуют, кричат, идут полками,

Но армии себя терзают сами,

Казнят и жгут: мор, голод и война.

Ваятель душ, воззавший к жизни племя

Страстных глубин, провидел наше время:

Пророчественною тоской объят,

Ты говорил, томимый нашей жаждой,

Что мир спасется красотой<sup>40</sup>, что каждый

За всех, во всем, пред всеми виноват<sup>41</sup>.

4. Найдите или предложите несколько вариантов использования художественных текстов в риторической практике *копирайтеров* и *спичрайтеров*, работающих, например, над рекламными текстами, над выступлениями политических лидеров и т.п., над возможностями использования прецедентных фрагментов художественных текстов в различных сферах общения.

---

<sup>40</sup> «Мир спасется красотой» – перифраза из романа «Идиот»: «С этойкой красотой можно мир перевернуть».

<sup>41</sup> В романе «Братья Карамазовы» старец Зосима говорит: «Всякий пред всеми за всех виноват».

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как всегда, за пределами данного пособия оказались многочисленные вопросы, заслуживающие особого внимания, другие были рассмотрены лишь частично.

**Вопрос о «лингвокультурном минимуме»** – условно говоря, «минимуме образованного читателя», то есть, в проекции на художественный текст – вопрос о минимуме необходимой литературной классики. Думается, пока не обретет необходимую ясность наша российская «национальная идея», этот вопрос будет предметом многочисленных дискуссий, как и вопрос о трактовке ключевых моментов российской истории. Пока это вопрос гуманитарной и/или лингвометодической компетенции преподавателей, их личностной зрелости, художественного вкуса, гражданской ответственности.

**Проблема профессионализации и профилизации** в данном пособии лишь намечена. В теоретическом плане ее острота связана с *интермедийностью* как одним из фундаментальных свойств художественного текста. Лингвометодический аспект интермедийности – в посреднической роли художественной литературы, связующей разные сферы человеческой жизни, в том числе жизни профессиональной, которая по большей части остается если не в незаслуженном небрежении, то как минимум в невнимании у художников слова, а вслед за ними – и у преподавателей. Говоря о «диалоге культур», нередко имеют в виду лишь разные художественные культуры и повседневность – будто культура ничего, кроме искусства и организации обихода, не включает. Стоит заметить, что современный литературный постмодернизм заблудился в поисках новаторских форм, упуская из виду, что для читателя главное в литературе, сколь бы изощренной она ни была, все-таки связь с реальной жизнью, особенно если учесть исключительную многоликость живой, а не выдуманной, условной реальности.

**Другие проблемы:** русская литература и Православие, иные конфессии, в целом религиозная сторона «жизни души»; соотношение художественной и философской прозы; отображение особенностей национального речевого поведения, в том числе речевого этикета – вербально-го и невербального.

**Практически неразрешимые**, пожалуй, даже провокационные лингвометодические задачи. К примеру, сопоставление современного Гимна России и «Боже, Царя храни...» – государственного гимна Российской Империи с 1833 по 1917 годы. Здесь и важнейший воспитательный момент – знать и понимать Гимн страны, где живешь, хотя бы и временно, и понимание сути исторического движения – в преемственности государственной символики, высветленной специальными художественными средствами.

## ЛИТЕРАТУРА

- Анализ одного стихотворения: Межвузовский сборник / Под ред. В.Е. Холшевникова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 248 с.
- Арутюнова Н.Д. От редактора // Логический анализ языка. Культурные концепты / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1991. – С. 3–4.
- Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: Учебник для вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 464 с.
- Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; практикум. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
- Бердяев Н.А. Философия неравенства. – М.: ИМА-пресс, 1990. – 288 с.
- Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
- Библиотечно-библиографическая классификация: Рабочие таблицы для массовых библиотек. М.: Либерея, 1997. – 688 с.
- Богин Г.И. Филологическая герменевтика: Учеб. пособие. – Калинин: Калининск. госун-т, 1982. – 86 с.
- Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин: Калининск. госун-т, 1986. – 84 с.
- Борисова И. Zeno is here: В защиту интермедиальности // Новое литературное обозрение. 2004. № 65. – Режим доступа: <<http://magazines.russ.ru/nlo/2004/65/boris37.html>>.
- Брыгина А.В. Лингвистические принципы адаптирования художественного текста: Дис. ... канд. филол. н. – М., 2004. – 200 с.
- Будагов Р.А. История слов в истории общества. – М.: Добросвет-2000, 2004. – 254 с.
- Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
- Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
- Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
- Вересаев В.В. Записки врача. – СПб.: Тип. А.Е. Колпинского, 1902. – 311 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. – М.: Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1999. – 84 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.

Виноградов В.В. Проблема образа автора в художественной литературе // Виноградов В.В. О теории художественной речи. М.: Высш. шк., 1971. – С. 105–211.

Винокур Г.О. Введение в изучение филологических наук. – М.: Лабиринт, 2000. – 177 с.

Волков В.В. Сочинение по русскому языку и литературе: Книга для учащихся, учителей и родителей / Городской методический центр. – Тверь, 2000. – 104 с.

Волков В.В. Основы филологии: антропоцентризм, языковая личность и прагматилистика текста: Курс лекций / Тверской гос. ун-т. – Тверь: Изд. Кондратьев А.Н., 2013а. – 147 с.

Волков В.В. Филология в системе современного гуманитарного знания: Учебное пособие / Тверской гос. ун-т. – Тверь: Изд. Кондратьев А.Н., 2013б. – 221 с.

Волков В.В. *Эстетика* как термин и понятие: семантический этимон, морфосемантическое гнездо и ядро семантического поля // Современная филология: теория и практика. – М.: Изд-во «Спецкнига», 2013с. – С. 41–44.

Волков В.В. «Человек эстетический» в романе В. Орлова «Альтист Данилов»: О квазитезаурусе житнетворчества музыканта // Язык и культура: Сборник материалов V Международной научно-практ. конференции. – Новосибирск: ООО агентство «Сибпринт», 2013d. – С. 179–185.

Волков В.В., Кушнир О.Н. Лингвоконцептология и лингвоконцептография: аспекты взаимодействия // Стратегии исследования языковых единиц: Материалы Тверской международной научно-практической конференции. – Тверь, 2009. – С. 3–9.

Волкова Н.В. Профетизм творческого пути В.С. Высоцкого // Владимир Высоцкий: исследования и материалы 2011–2012 гг. – Воронеж: ЭХО, 2012. – С. 3–10.

Воробьев В.В. Лингвокультурология: Монография. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.

Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.

Гегель Г.В.Ф. Лекции по эстетике // Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4 т. Т. 1. – М.: Искусство, 1968. – 312 с.

Гладилина И.В. Языковая личность автора и персонажа (на материале повести А.П. Чехова «Скучная история»): Учебное пособие. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2003а. – 123 с.

Гладилина И.В. Словарь языка А.П.Чехова как научная проблема // Чеховские чтения в Твери. Вып. 3. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2003б.



Гладилина И.В., Усовик Е.Г. Языковое сознание эпохи перемен: Чехов и постмодернизм // Русский язык: история и современность. – Саратов, 2002. – С. 75–85.

Глушков С.В. Философия книги: Учебное пособие / Тверской государственный ун-т. – Тверь: Изд. Кондратьев А.Н., 2013. – 122 с.

Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: Автореф. дис. ... доктора культурологии. – М., 2007. – URL: <<http://lib.znate.ru/docs/index-155730.html>>.

Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с.

Достоевский Ф.М. Дневник писателя: В 2 т. – М.: Книжный Клуб 36.6, 2011.

Древнеиндийские афоризмы. – М.: Наука, 1966. – 96 с.

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.

Залевская А.А. Концепт как достояние индивида // Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – С. 234–244.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. – С. 34–42. – URL: <<http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>>.

Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 366 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.

Караулов Ю.Н. Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности. – М.: Наука, 1992. – 168 с.

Китайгородский А.И. Физика – моя профессия. – М.: Молодая гвардия, 1965. – 176 с.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 304 с.

Кожин В.В. Россия. Век XX. – М.: Эксмо: Алгоритм, 2011. – 1040 с.

Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2007. – 624 с.

Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2002. – 296 с.

Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. – М.: Рус. яз., 1987. – 143 с.

Кулибина Н.В. Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. Вып. 10. – М.: Диалог-МГУ, 1999. – С. 123–131.

Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Дис. ... доктора педагогических наук. – М., 2001. – 328 с.

Купина Н.А. Лингвистический анализ художественного текста: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1980. – 78 с.

Кушнир О.Н. Эволюция русской концептосферы на рубеже XX–XXI вв.: Вопросы динамической лингвоконцептологии: монография. – Сыктывкар: КРАГСиУ, 2012. – 347 с.

Литература. 8–11 классы. Учимся понимать художественный текст: Задачник-практикум / Г.Г. Граник (ред.), С.А. Шаповал, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко. – М.: Астрель, АСТ, 2003. – 352 с.

Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. 1993. № 1. – С. 3–9.

Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Лотман Ю.М. Избранные статьи. В 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллинн: Александра, 1992. – С. 129–132.

Лотман Ю.М. О содержании и структуре понятия «художественная литература» // Лотман Ю.М. О русской литературе. Статьи и исследования (1958–1993). История русской прозы. Теория литературы. – СПб.: Изд-во «Искусство–СПБ», 1997. – С. 774–788.

Любомудров А.М. Духовный реализм в литературе русского зарубежья: Б.К.Зайцев, И.С.Шмелев. – СПб.: «Дмитрий Буланин», 2003. – 272 с.

Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1992. – 416 с.

Маркина Е.И. Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному: Дис. ... канд. пед. н. – М., 2011. – 235 с.

Мединский В.Р. О русском пьянстве, лени и жестокости. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2013. – 576 с. (Мифы о России.)

Мильчин А.Э. Справочник издателя и автора: Редакционно-издательское оформление издания. – М.: ОЛМА-Пресс, 2003. – 800 с.

Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. – М.: Изд-во «Прометей», 1989. – 287 с.

Немченко В.Н. Современный русский язык. Словообразование: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1984. – 255 с.

Некрасов Н.А. Полн. собр. соч. и писем в 15 т. Т. 12. Кн. 2. Критика. Публицистика. 1840–1865. – СПб.: Наука, 1995. – 455 с.

Николаев П. Художественность // Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974. – С. 453–455.

Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. – И.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 304 с.

Носов Н.А. Виртуальная психология. – М.: Аграф, 2000. – 432 с.

Носов Н.А. Манифест виртуалистики. – М.: Путь, 2001. – 17 с.  
URL: <[http://www.virtualistika.ru/vip\\_15.html](http://www.virtualistika.ru/vip_15.html)>. (Труды лаборатории виртуалистики. Вып. 15).

Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_147353/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_147353/)>.

Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.

Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Отв. ред. Б.А. Серебrenников. – М.: Наука, 1988. – С. 8–69.

Пушьянский Л.В. Классическая традиция: Собрание трудов по истории русской литературы. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 864 с.

Психология труда: Учебник / Под ред. А.В. Карпоува. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

Романова Е.С. 99 популярных профессий: Психологический анализ и профессиограммы. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

Ростова Е.Г. Предисловие // Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Г. Прохорова. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2007. – С. IV–VIII.

Рубакин Н.А. Библиологическая психология. – М.: Академич. проект; Триста, 2006. – 800 с.

Сидорова А.Г. Интермедиаальная поэтика современной отечественной прозы (литература, живопись, музыка): Дис. ... канд. филол. н. – Барнаул, 2006. – 218 с.

Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – 128 с.

Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Художественный текст и лингвокультурологическое тестирование // Общая стилистика: теоретические и прикладные аспекты. – Калинин: Калининск. госун-т, 1990. – С. 56–62.

Теория литературы: Учеб. пособие. В 2 т. / Под ред. Н.Д. Тamarченко. М.: Изд. центр «Академия», 2004.

Терминологический минимум студента-филолога: Учебно-метод. пособие по курсу «Введение в литературоведение» / Сост. В.М. Акаткин, Н.И. Копылова; Воронежский гос. ун-т. – Воронеж, 2005. – 52 с.

Тимашков А.Ю. Интермедиаальность как авторская стратегия в европейской художественной культуре рубежа XIX–XX веков: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – Санкт-Петербург, 2012. – 24 с.

Тюпа В.И. Анализ художественного текста: Учеб. пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 336 с.

Уваров С., граф. Православие, Самодержавие, Народность: О некоторых общих началах, могущих служить руководством при управлении Министерством народного просвещения. Доложено Его Величеству 19 ноября 1833 г. // *Монархист* [Электронная версия]. – Режим доступа: [http://monarhist-spb.narod.ru/library/Count\\_Uvarov/Count\\_Uvarov-1.htm](http://monarhist-spb.narod.ru/library/Count_Uvarov/Count_Uvarov-1.htm).

Фесенко Э.Я. Теория литературы: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. – 780 с.

Франкл В. Воля к смыслу. – М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2000. – 368 с.

Хализев В.Е. Теория литературы: Учебник. – М.: Высш. шк., 2002. – 437 с.

Хамина А.А. Творческое наследие В.Ф. Одоевского в аспекте интермедийного анализа: Автореф. дис. ... канд. филол. н. – Томск, 2011.

Хейзинга Й. *Homo Ludens*. Статьи по истории культуры. – М.: Прогресс – Традиция, 1997. – 416 с.

Холшевников В.Е. Что такое русский стих // Мысль, вооруженная рифмами: Поэтическая антология по истории русского стиха / Сост., автор статей и примечаний В.Е. Холшевников. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – С. 5–37.

Хоружий С. С. Комментарий // Джеймс Дж. Улисс: Роман / Пер. с англ. В.А. Хинкиса и С.С. Хоружего. – М.: АСТ, 2013. – С. 805–1053.

Цивьян Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира. – М.: Наука, 1990. – 207 с.

Чернец Е.В. Подходы к изучению профессиональной культуры и корпоративной культуры // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2009. № 27 (165). Филология. Искусствоведение. Вып. 34. – С. 160–163.

Чернышевский Н.Г. Сочинения. В 2-х т. Т. 1. – М.: Мысль, 1986. – 805 с.

Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. / Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1974–1983.

Чудаков А.П. В.В. Виноградов и теория художественной речи первой трети XX в. // Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. С. 285–315.

Чуканцова В.О. Проблема интермедийности в повествовательной прозе Оскара Уайльда: Автореф. дис. ... канд. филол. н. – СПб., 2010.

Чуковский К.И. Дневник. 1901–1969: В 2 т. – М.: Олма-Пресс; Звездный мир, 2003.

Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.

Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.

### **Учебные и учебно-методические пособия для студентов-иностранцев**

Александрова А.С., Кузьмич И.П., Мелентьева Т.И. Непропавшие сюжеты: Пособие по чтению для иностранцев, изучающих русский язык. – М.: Русский язык. Курсы, 2006. – 248 с.

Ахмедьянов Р.А., Ахмедьянова И.Р. Ингушские народные сказки [Электронный ресурс]. – Екатеринбург: Интеллектуальный полигон, 2010. – 37 с. – (Серия: Литература на русском языке для иноязычных читателей).

Барсукова-Сергеева О.М. Читая сказки...: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 200 с.

Белянко О.Е., Трушина Л.Б. Русские с первого взгляда. Что принято и что не принято у русских: Книга для чтения и тренировки в коммуникации. – М.: Рус. яз. Курсы, 2008. – 80 с.

Бичева Е.А. Тексты для чтения на русском языке для иностранных студентов подготовительного факультета / Запорожский национальный технический университет. – Запорожье, 2004. – 54 с.

Болбас Н.М. Учебно-методическое пособие по развитию речи для студентов-иностранцев по повести А.С. Грина «Алые паруса» / Белорусский национальный технический университет. – Минск, 2004. – 24 с.

Вальченко И.В. Читаем тексты по литературе: Учеб. пособ. для иностранных учащихся подготовительного факультета (гуманитарный профиль) / Харьковская национальная академия городского хозяйства. – Харьков, 2012. – 103 с.

Виноградова Г.А., Кондратьева Н.А. Задания по домашнему чтению для студентов-иностранцев I–II курсов (на материале рассказа А.И. Куприна «Куст сирени») / Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. – СПб., 2011. – 36 с.

Гапочка И.К. Я читаю по-русски: Книга для чтения со словарем. – М.: Рус. яз., 1999. – 128 с.

Глазкова М.М., Патракеева Е.Б., Серебренникова Н.Г. Домашнее чтение: Учебное пособие / Тамбовский государственный технический университет. – Тамбов, 2009. – 92 с.

Долинина И.В., Столбов В.П. Научный стиль речи дисциплины «Основы экономики». Русский язык в парадигме формирования экономического мышления иностранных студентов I курса: Учеб. пособие / Ивановский государственный химико-технологический университет. – Иваново, 2011. – 176 с.

Ершов П.П. Конёк-Горбунок [Электронный ресурс]. – Екатеринбург: Интеллектуальный полигон, 2010. – 63 с. – (Серия: Русская классика для иноязычных читателей).

Задонская Г.А. Русский язык: задания по домашнему чтению для студентов-иностранцев I курса (по рассказу Ю. Яковлева «Средняя Азия») / Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. – СПб., 2010. – 40 с.

Кабытова В.И. Задания по развитию устной и письменной речи на материале текстов по архитектуре и градостроительству для студентов старших курсов, магистров и аспирантов / Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. – СПб., 2007. – 48 с.

Кабытова В.И. Задания по аудиторному чтению для студентов-иностранцев старших курсов и для русскоговорящих студентов I курса // Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. – СПб., 2010. – 24 с.

Кислик Н.В., Адашкевич И.В., Кожухова Н.Е. Профессиональное общение: врач и пациент: Учебно-метод. пособие / Белорусский государственный медицинский университет. – Минск, 2011. – 165 с.

Ковалева Т.В., Конева Н.В. Язык специальности (дизайн): Практикум для иностранных студентов. Часть 1 / Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток, 2009. – 80 с.

Кондрашева Е.В. Обучение чтению (на материале «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева): Методич. указания к изучению курса «Русская литература» для иностранных студентов-филологов / Хабаровский государственный технический университет. – Хабаровск, 2004. – 32 с.

Косарева Л.А., Оганезова А.Е. Профессия – филолог. Литература: Учеб. пособие по научному стилю речи для иностранных студентов-филологов (средний этап обучения). Ч. 1 / Российский университет дружбы народов. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 85 с.

Крючкова Л.С., Мошинская Н.В. Сказки и краски: Рассказы о художниках. Сказки: Книга для чтения с комментарием, заданиями и словарем на английском языке. – М.: Рус. яз., 1989. – 168 с.

Кузьмич И.П. «Устные» рассказы: Учебное пособие по развитию навыков аудирования и говорения на материале художественного текста для иностранцев, изучающих русский язык. – М.: Флинта: Наука, 2000. – 88 с.

Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов. – СПб.: Златоуст, 2008. – 96 с.

Кухаревич Н.Е., Будильцева М.Б., Киселева Н.И. Я читаю и говорю по-русски. Средний этап. – М.: Рус. яз., 2003. – 128 с.

Новикова Н.С., Щербакова О.М. Синяя звезда: Рассказы и сказки русских и зарубежных писателей с заданиями и упражнениями: Учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 256 с.

Новикова Н.С., Щербакова О.М. Удивительные истории. 116 текстов для чтения, изучения и развлечения: Учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 368 с.

О России и россиянах – 2: Антология для занятий по развитию речи для иностранных учащихся / Сост. М.Л. Хохлина, Б. Махота, О.В. Зло-тых. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2010. – 97 с.

От Пушкина до Бродского: 25 русских поэтов (Антология русской поэзии XIX–XX вв.): Учеб. пособие для студентов-иностранцев / Сост. Б.Н. Коваленко, И.Б. Коваленко. – СПб.: СПбГУ, 1999. – 125 с.

Панова В.Ф. Серёжа. Несколько историй из жизни очень маленького мальчика: Книга для чтения с комментарием на английском языке и словарём. – М.: Рус. яз., 1984. – 230 с.

Петухова Е.Н. Россия и русские сегодня: Учеб. пособие по русскому языку для иностранных студентов и стажеров / Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов. – СПб., 2001. – 137 с.

Плюснина Т.Д., Успенская И.С. Учимся читать русскую классическую литературу: Учебное пособие для иностранных учащихся (I, II сертификационные уровни владения русским языком) / Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет. – СПб., 2011. – 75 с.

Рагульская Г.В., Круглова О.В. Говорим об экономике по-русски. Книга для студента / Ред.-изд. совет Международного образовательного центра МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2001. – 175 с.

Рассказы советских писателей. – М.: Прогресс, 1972. – 224 с.

Русский класс: Учеб. пособие по русскому языку как иностранному / И. Костина, Е. Богословская, Т. Александрова-Сканлан, Н. Александрова. – Ростов-н/Д: Феникс, 2006. – 336 с.

Русский язык для всех: Давайте поговорим и почитаем / Под ред. В.Г. Костомарова. – М.: Рус. яз., 1988. – 325 с.

Рябинина Н.В. Читаем А.П. Чехова по-русски...: Учеб. пособие / Хабаровский государственный технический университет. – Хабаровск, 2001. – 183 с.

Сенаторова О.А., Щербаков Ю.А. Пособие по русскому языку для иностранных студентов, изучающих дисциплину «Культурология» / Владимирский государственный университет. – Владимир, 2008. – 102 с.

Сертакова Л.А., Милованова Л.Е., Долгих А.В. История предпринимательства в России: Учеб. пособие для иностранных студентов / Воронежская государственная технологическая академия. – Воронеж, 2009. – 64 с.

Тёмкина Н.Е., Кулик А.Д. Профессия – социолог: Русский язык в учебно-профессиональной сфере. Первый сертификационный уровень. Средний этап: Учеб. пособие / Российский университет дружбы народов. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 143 с.

Тюрина И.И., Сискевич А.Е. Русский язык как иностранный: профессиональная сфера общения. История русской литературы XX века: Учеб. пособие / Томский политехнический университет. – Томск, 2012. – 174 с.

Федорова И.В. Спешите делать добрые дела: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 88 с. – (Русский язык как иностранный).

Хавроница С.А. Читаем и говорим по-русски: Пособие для изучающих русский язык как иностранный. – М.: ПАИМС, 1993. – 128 с.

Хатямова М.А., Жлюдина А.В. Русский язык как иностранный. Проза М.А. Осоргина: своеобразие сюжета и хронотопа: Учеб. пособие по литературе русского зарубежья (продвинутый этап обучения) / Томский политехнический университет. – Томск, 2010. – 112 с.

Цой Е.В., Курикова Н.В. Русский язык как иностранный. Язык экономики: Учеб. пособие по обучению письменной речи на материале текстов экономического профиля / Томский политехнический университет. – Томск, 2010. – 48 с.

Читаем и говорим по-русски: Книга для чтения. В 2 ч. Ч. 2 / Л.В. Баландина и др. – Минск: МГЛУ, 2009. – 124 с.

Читаем по-русски. Сборник текстов для чтения: Учеб. пособие для иностранных студентов-медиков / Сост. В.И. Лысенко, Н.К. Маяцкая, Л.М. Белик, Е.В. Болкунова; Ставропольская государственная медицинская академия. – Ставрополь, 2008. – 266 с.

### *Словари и энциклопедии*

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятия (теория и практика обучения языкам). – И.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

Бабичев Н.Т., Боровский Я.М. Словарь латинских крылатых слов. М.: Рус. яз., 1982. – 959 с.

Большая актуальная политическая энциклопедия: Настольная книга современного политика: 1000 актуальных понятий современной политической жизни / Ред.-сост. А.В. Беляков, О.А. Матвейчев. – М.: Эксмо, 2009. – 424 с.

Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ: АСТ Москва; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.

Книговедение: Энциклопедический словарь / Гл. ред. Н.М. Сикорский. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. – 664 с.

Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 720 с.

Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.; под ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 245 с.

Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / Под ред. В.В. Морковкина. – М.: Рус. яз., 1984. – 1168 с.



- Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
- Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
- Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Науч.-ред. совет, предс. В.С. Степин. – М.: Мысль, 2010.
- Похлебкин В.В. Словарь международной символики и эмблематики. – М.: Междунар. отношения, 2001. – 560 с.
- Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Г. Прохорова. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2007. – 736 с.
- Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974. – 509 с.
- Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2001. – 990 с.
- Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожин. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 696 с.
- Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2-х т. – М.: Рус. яз., 1985.
- Тресиддер Дж. Словарь символов. – М.: Фаир-Пресс, 1999. – 448 с.
- Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
- Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений / Авт.-сост. В. Серов. – М.: Локид-Пресс, 2005. – 880 с.
- Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Гл. ред. и сост. И.Т. Касавин. – М.: «Канон+»; РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
----------------	---

### Глава 1

#### **Текст: содержание и структура,**

<b>восприятие и понимание .....</b>	<b>7</b>
<i>Текст</i> филологический и <i>текст</i> семиотический .....	7
О функциях и ценности текста .....	8
<i>Смысл, значение, содержание, информация</i> как основное свойство текста .....	8
Диалогичность. <i>Текст/информация</i> в структуре акта коммуникации .....	10
<i>Новизна</i> как результат взаимодействия вербальных сетей .....	12
Восприятие, понимание, интерпретация .....	15
О структуре и содержании текста .....	18
Вопросы и задания .....	20

### Глава 2

<b>Художественность и художественный текст .....</b>	<b>23</b>
Существо проблемы художественности .....	23
О внутренней форме термина <i>художественность</i> .....	24
Художественность как «первичное понятие» и проблема исчисления атрибутов художественного текста .....	25
Синергетичность как фундаментальный атрибут художественности .....	28
Фикциональность и эмотивность .....	30
Интермедиальность .....	31
Вопросы и задания .....	33

### Глава 3

<b>Лингвометодика художественного текста .....</b>	<b>35</b>
Лингводидактика и лингвометодика .....	35
Художественный текст в пособиях по русскому языку как иностранному .....	36
О лингвометодических функциях художественного текста .....	42
Типы и критерии отбора художественных текстов для учебных целей .....	44
Об адаптации художественного текста в учебных целях .....	46
Чтение как метод знакомства с художественным текстом .....	48

Пересказ как метод освоения содержания художественного текста.....	51
О лингвометодических «макроэтапах» работы .....	59
<i>Вопросы и задания</i> .....	60

## **Глава 4**

### **Лингвометодические аспекты анализа**

<b>художественного текста</b> .....	<b>62</b>
Толкование / интерпретация как сверхзадача филологического анализа текста .....	62
Филологический и лингвометодический анализ художественного текста .....	63
Проблема понятийно-терминологического минимума и презентации филологических терминов .....	64
Тематика и идейное содержание произведения («тема» и «идея»).....	65
Поэзия и проза .....	68
Роды литературы, жанры, конфликт .....	71
Художественный метод и литературное направление .....	74
Стиль и образ.....	77
Система образов, сюжет и композиция .....	79
Изобразительно-выразительные средства и художественные приемы .....	81
<i>Вопросы и задания</i> .....	82

## **Глава 5**

### **Лингвокогнитивные и лингвокультурологические**

<b>аспекты учебного анализа художественного текста</b> .....	<b>86</b>
Лингвокультурология и когнитивная лингвистика как основа лингвометодики художественного текста.....	86
Ключевые слова и идеологемы, дескрипторы и тезаурус, «картина мира».....	88
Языковая личность.....	90
Текстовый фрагмент как базовая единица анализа языковой личности.....	93
Вопрос о страноведческой информации .....	101
Вопрос о культуре / искусстве как особых типах страноведческой информации .....	104
<i>Вопросы и задания</i> .....	107

## **Глава 6**

### **Лингвоконцептуальный анализ материалов**

<b>художественного текста.....</b>	<b>109</b>
Менталитет как «сверхзадача» лингвоконцептологии .....	109
Концепт и концептосфера .....	110
Языковые средства опредмечивания концепта.....	113
<i>Старосветский</i> как маркер традиционной системы ценностей .....	114
Мотивный анализ и индивидуально-авторская «художественная философия».....	118
<i>Вопросы и задания</i> .....	120

## **Глава 7**

### **Профессиографические аспекты использования**

<b>художественного текста.....</b>	<b>123</b>
Лингвометодика художественного текста как «прикладная филология» .....	123
Вопрос о профессионально ориентированной систематике художественных текстов и/или их фрагментов.....	124
Художественный текст и профессиональная культура .....	127
Здоровье, болезнь и доктор .....	131
О профессиях и видах деятельности, связанных с филологией .....	137
<i>Вопросы и задания</i> .....	139

<b>Заключение.....</b>	<b>142</b>
------------------------	------------

<b>Литература .....</b>	<b>143</b>
-------------------------	------------

Учебные и учебно-методические пособия для студентов-иностранцев .....	149
Словари и энциклопедии.....	152

*Учебное издание*

**Волков** Валерий Вячеславович

**Гладилина** Ирина Владимировна

**Художественный текст в преподавании  
русского языка как иностранного**

Учебное пособие

Подписано в печать 11.03.2014 г.  
Формат 60×84/16. Объем 9,2 усл. печ. л. Тираж 70 экз.

Отпечатано: Издатель Кондратьев А.Н.  
170024, г. Тверь, пр. Ленина, 18/1. Тел. 8(4822) 44-57-08.  
Эл. адрес: 445708@mail.ru

Цифровая типография «Принт-Копи»  
[www.принт-копи.рф](http://www.принт-копи.рф)  
Заказ № 7.