



Pražská rusistika

**RECENZOVANÝ SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ Z KONFERENCE PRAŽSKÁ
RUSISTIKA 2018**

KONANÉ DNE 13. DUBNA 2018 V PRAZE



**P E D A G O G I C K Á
F A K U L T A**

U N I V E R Z I T A K A R L O V A

PRAHA, 2018

Pražská rusistika 2018

**recenzovaný sborník příspěvků z konference konané dne 13. dubna 2018
v Praze**

Jakub Konečný (ed.)

Pořadatel:

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Organizační výbor konference:

PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D., PhDr. Jakub Konečný, Ph.D.

Recenzenti:

Mgr. Elena Vasilyeva, CSc.

PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.

PaedDr. Zuzana Liptáková, Ph.D.

PaedDr. Antonín Hlaváček

PhDr. Jakub Konečný, Ph.D.

Za jazykovou úroveň jednotlivých příspěvků zodpovídají jejich autoři.

Vydavatel: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2018

Vydání: první

Počet stran: 68

ISBN: 978-80-7603-010-7

Пражская Русистика 2018

**рецензированный сборник статей конференции, состоявшейся 13
апреля 2018 г. в Праге**

Якуб Конечны (составитель)

Организатор:

Кафедра русистики и лингводидактики Педагогического факультета Карлова
Университета

Организационный комитет:

PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D., PhDr. Jakub Konečný, Ph.D.

Рецензенты:

Елена Анатольевна Васильева, кандидат пед. наук (Mgr. Elena Vasilyeva, CSc.)

Ленка Розбоудова, доктор (PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.)

Зузана Липтакова, доктор (PaedDr. Zuzana Liptáková, Ph.D.)

Антонин Главачек, доктор (PaedDr. Antonín Hlaváček)

Якуб Конечны, доктор (PhDr. Jakub Konečný, Ph.D.)

За языковой уровень отдельных статей несут ответственность их авторы.

Издательство: Карлов Университет – Педагогический факультет

Год издания: 2018

Издание: первое

Количество страниц: 68

ISBN: 978-80-7603-010-7

Obsah – Содержание

Předmluva – Предисловие	5
Языковая интерференция на уровне синтаксиса словосочетания при изучении русского языка словакоговорящей аудиторией.....	6
Суффиксы субъективной оценки и их роль в современном русском языке	17
«Под видом словаря...»	27
Творчество М. Горького в оценке критики 1890–1900-х годов.....	32
Жанровые стратегии детской сказочной повести (Х.К.Андерсен «Снежная королева», Л.Ф.Баум «Удивительные волшебник из Страны Оз», Л. Кэрролл «Приключения Алисы в Стране Чудес»).	38
Мифологизация войны в лирике Ю.П. Кузнецова.....	47
Teorie osvojování jazyka z pohledu integrace autentických literárních textů do hodin cizího jazyka	53
Методическая разработка первого урока русского языка с акцентом на обучение речевому этикету	62

Předmluva – Предисловие

Уважаемые читатели!

Вашему вниманию предлагается пятый сборник конференции Пражская русистика, которая продолжает традицию студенческих конференций, проходивших на кафедре русистики и лингводидактики Педагогического факультета Карлова университета.

Начиная с 2017 года, помимо статей магистрантов и аспирантов – юных русистов, находящихся в начале своего научного пути, в сборнике публикуются и статьи авторов – специалистов, имеющих уже большой опыт работы. Нам кажется, что такого рода публикация будет полезной всем, магистранты и аспиранты смогут познакомиться не только с темами своих коллег из других стран и университетов, а также смогут почитать статьи, написанные опытными специалистами, авторами целого ряда научных публикаций. Те, с другой стороны, смогут взглянуть на темы, интересующие молодое поколение русистики.

В сборник вошли статьи, посвящённые разным темам и направлениям русистики. Мы надеемся, что вы найдёте в нём интересующую вас информацию.

Прага, 25 ноября 2018 г.

Организационный комитет конференции

Языковая интерференция на уровне синтаксиса словосочетания при изучении русского языка словакоговорящей аудиторией

Елизавета Мадей (Lizaveta Madej), Университет им. Я. А. Коменского
в Братиславе (Словакия)

Abstract

In this paper we present and analyse several mistakes on the level of the syntax of the phrase made by Slovak students when learning the Russian language. On the basis of the empirical research we have come to the conclusion that the mistakes of Slovak students are most commonly made due to the language interference and the negative impact of the (mother tongue) Slovak language. The paper presents examples from the list of language mistakes made by Slovak students and describes the causes of their existence.

Key words

RFL, mistakes made by Slovaks when learning the Russian language, interference

В настоящей статье представлены результаты исследования, направленного на обнаружение и объяснение причин возникновения некоторых ошибок на уровне синтаксиса словосочетания в речи словацких студентов, изучающих русский язык¹. На основании компаративного и контрастивного анализа морфосинтаксиса русского и словацкого языка, а также в результате длительного взаимодействия и практического опыта со словацкими студентами, был выявлен ряд наиболее типичных ошибок на уровне словосочетаний.

Под *типичными ошибками* следует понимать «ошибки, часто встречающиеся, относящиеся к наиболее важным и сложным разделам изучаемого языка» (Игнатьева, 2006, с. 39). Наше исследование показало, что наличие типичных ошибок в речи словацких студентов связано прежде всего с негативным влиянием родного языка на изучаемый иностранный язык, в лингвистике называемым *деструктивной языковой интерференцией*. Согласно определению В.Н. Ярцевой под языковой интерференцией понимается «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; ... выражающегося в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» (Ярцева, 1990, с. 197), т.е. это совокупность неких языковых факторов, отрицательным образом воздействующих на изучение «нового» языка, усвоение его правил и закономерностей и являющихся причиной появления ошибок в речи студентов.

Под словосочетанием понимается «то синтаксическое объединение, которое образуется сочетанием знаменательного слова и формы другого знаменательного слова на основе подчинительной связи» (Русская грамматика, 1980, с. 6). Главным компонентом в словосочетании является слово, которое благодаря своим грамматическим и лексико-семантическим свойствам способно подчинять себе другое слово в той или иной его форме. Зависимым является слово, способное подчиняться другому слову. Подчинительная связь — это синтаксическая прямая связь субординативного характера, которая реализуется тремя основными способами: согласованием, управлением и примыканием. Согласованием называется вид

¹ Далее по тексту только *словацкие студенты* в соответствующей грамматической форме.

подчинительной связи, который «выражается уподоблением формы зависимого слова форме главного слова в роде, числе и падеже, либо в числе и падеже, либо только в падеже» (там же, с. 20). Управление – это подчинительная связь, которая выражается «присоединением к главному слову существительного в форме косвенного падежа (без предлога или с предлогом)» (там же, с. 20). Примыкание – это вид подчинительной связи, «при котором подчиненное слово, будучи неизменяемой частью речи или словоформой, изолированной от системы падежей, свою зависимость от главного слова выражает только местоположением и смыслом» (Валгина, 2003, с. 50). Исходя из вышеуказанного определения словосочетания и видов синтаксической связи в словосочетании, типичные синтаксические ошибки, допускаемые на синтагматическом уровне, можно разделить на *ошибки в согласовании* и *ошибки в управлении*. Ошибки, связанные с нарушением синтаксической связи примыкания, в речи словаков не являются типичными и, скорее всего, носят одноразовый характер.

а) ошибки в согласовании

Согласование предполагает грамматическое уподобление зависимого слова главному, формальное подчинение зависимого слова тому слову, к которому оно относится. Такое подчинение выражается в «объединении подчиняющего и подчиняемого членов общими для них морфологическими грамматическими категориями (род, число, падеж)» (Ахманова, 1969, с. 230). В случае несоблюдения «правил подчинения» происходит нарушение норм согласования:

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| (1) <i>красивый подпись</i> | вместо <i>красивая подпись</i> |
| (2) <i>велосипедный педаль</i> | вм. <i>велосипедная педаль</i> |
| (3) <i>белая лебедь</i> | вм. <i>белый лебедь</i> |
| (4) <i>дикая зверь</i> | вм. <i>дикий зверь</i> |
| (5) <i>домашняя гусь</i> | вм. <i>домашний гусь</i> |
| (6) <i>старинная обычай</i> | вм. <i>старинный обычай</i> |
| (7) <i>нелегкая путь</i> | вм. <i>нелегкий путь</i> |
| (8) <i>высокая уровень</i> | вм. <i>высокий уровень</i> |
| (9) <i>тайская массаж</i> | вм. <i>тайский массаж</i> |
| (10) <i>подземная гараж</i> | вм. <i>подземный гараж</i> |
| (11) <i>занимательная пассаж</i> | вм. <i>занимательный пассаж</i> |
| (12) <i>песчаная пляж</i> | вм. <i>песчаный пляж</i> |
| (13) <i>деревянная стеллаж</i> | вм. <i>деревянный стеллаж</i> |
| (14) <i>красочная пейзаж</i> | вм. <i>красочный пейзаж</i> |
| (15) <i>сказочная персонаж</i> | вм. <i>сказочный персонаж</i> |
| (16) <i>стеклянное аквариум</i> | вм. <i>стеклянный аквариум</i> |
| (17) <i>необходимое кворум</i> | вм. <i>необходимый кворум</i> и пр. |

В вышеуказанных примерах, взятых из картотеки речевых неправильностей словацких студентов, ошибка заключается в несогласовании зависимого и главного слова в грамматическом роде. Настоящие ошибки объясняются недостаточным усвоением учащимися морфологических норм и грамматических категорий некоторых имен существительных, а также явлением интерференции.

Для словацких студентов проблемной в определении рода, к примеру, является группа слов, по звучанию похожих на словацкие лексемы, но отличающихся родовой принадлежностью. Так, группе лексики, заимствованной из французского языка и оканчивающейся на *-аж/-яж/-иж* (прим. 9-12 и др.) в русском языке исторически была присвоена грамматическая категория мужского рода, в то время как в словацком языке эта же группа лексики получила категорию женского рода. Несмотря на то, что некоторые слова французского происхождения (прим. 13-15) не были заимствованы словацким языком (фр. < *stellage, paysage, personnage*), словаки воспринимают эту группу лексики как имена существительные женского рода по аналогии с вышеупомянутыми лексемами иноязычного происхождения.

Словацкий студент, неправильно определивший род вышеуказанных имен существительных, как правило, переносит эту ошибку и в словоизменительную парадигму имени существительного. Так, используя в И.п. ед.ч. слово *гараж* в женском роде, студент впоследствии неверно видоизменяет слово *гараж* и в других падежах (*из подземной гаражи, в нашей гаражи, выезжать из гаражи / из гараже, работать в гаражи, две гаражи*). Ввиду вышесказанного возникают ошибки как на морфологическом, так и на синтаксическом уровне.

(18) <i>в следующей сезоне</i>	вместо <i>в следующем сезоне</i>
(19) <i>для экономической анализы</i>	вм. <i>для экономического анализа</i>
(20) <i>искусственная фотосинтеза</i>	вм. <i>искусственный фотосинтез</i>
(21) <i>с качественной майонезой</i>	вм. <i>с качественным майонезом</i>
(22) <i>по компаративной методе</i>	вм. <i>по компаративному методу</i>
(23) <i>на настоящей этапе</i>	вм. <i>на настоящем этапе</i>
(24) <i>в швейцарскую банку</i>	вм. <i>в швейцарский банк</i>
(25) <i>праздничная торта</i>	вм. <i>праздничный торт</i>
(26) <i>с бухгалтерским программом</i>	вм. <i>с бухгалтерской программой</i>
(27) <i>глобальный проблем</i>	вм. <i>глобальная проблема</i>
(28) <i>у олимпийского эмблема</i>	вм. <i>у олимпийской эмблемы</i>
(29) <i>многофункционального система</i>	вм. <i>многофункциональной системы</i>
(30) <i>согласно известному цитату</i>	вм. <i>согласно известной цитате</i> и пр.

Многие заимствованные из древнегреческого (*analysis, synthesis, methodos*), французского (*mayonnaise, saison, etape*) и итальянского (*banco*, итал. *torta* < лат. *tōrta*) (БСИС, online) языков имена существительные в русском языке относятся к именам существительным мужского рода, в словацком языке – к именам существительным женского рода (словац. *sezóna, analýza, (foto)syntéza, majonéza, metóda, etapa, banka, torta*). Имена существительные, заимствованные из греческого языка (*programma, problema, systema, emblema, <soma u np.*), в русском языке относятся к женскому роду, в словацком – к мужскому. Соответственно, в словацком языке все вышеупомянутые имена существительные имеют форму мужского рода с нулевой флексией (словац. *program, problém, systém, emblém, idióm, chromozóm, hologram, telegram, citát*), из-за чего словаки склонны делать типичную ошибку в согласовании. При этом в рамках словосочетания словаки могут видоизменять зависимое имя или причастие правильно,

т.е. согласно правилам declinacji русского языка: у олимпийск-ого эмблем-а, с бухгалтерск-им программ-ом, в следующ-ей сезон-е.

(31) прописанные антибиотика	вместо прописанные антибиотики
(32) материальные актива	вм. материальные активы
(33) психологические критерия	вм. психологические критерии
(34) подходящие антонима	вм. подходящие антонимы
(35) химические лаборатория	вм. химические лаборатории
(36) торговые центра	вм. торговые центры
(37) билингвальные гимназия	вм. билингвальные гимназии
(38) транзитные виза	вм. транзитные визы и пр.

В примерах 31-38 ошибка заключается в отсутствии согласования главного и зависимого слова и возникающая в результате неверного образования множественного числа имен существительных иноязычного происхождения. Настоящие имена существительные заимствованы из древнегреческого (*anti+bios, kriterion, gymnasion, antonymous*) и латинского (*visus, activus, gymnasium, centrum, laboratorium*) языков. В русском языке существительные из примеров 31-38 относятся к категории мужского либо женского рода, в словацком – к категории среднего рода с соответствующей для среднего рода имен существительных флексией *-um* (в И.п.). Образовывая форму мн.ч. И.п. по аналогии со системой словацкого языка, словак допускает ошибку, добавляя к основе русского слова флексию *-а/-я*, которая в словацком языке (*-á*) служит для образования множественного числа среднего рода (словац. *antibiotikum* – *antibiotiká*, русс. *антибиотик* – *антибиотики*, словац. *centrum* – *centrá*, русс. *центр* – *центры*, словац. *gymnázium* – *gymnáziá*, русс. *гимназия* – *гимназии*, словац. *vízum* – *víza*, русс. *виза* – *визы*).

Такие ошибки допускаются не только на уровне субординативной связи, но и на уровне предикативной связи (напр., на уровне координации – связи подлежащего и сказуемого): *гараж закрыта, багаж потерялась, проблем еще не решался, антибиотика действуют, лаборатория были построены* и пр..

б) ошибки в управлении

Управление как вид подчинительной связи предполагает, что «главенствующий компонент словосочетания потребует постановки зависимого компонента в определенную грамматическую форму, причем изменение формы главенствующего слова не вызовет изменений формы управляемого слова» (Ярцева, 1990, с. 537). При управлении «в качестве зависимого компонента выступает любая форма имени существительного в косвенном падеже без предлога или с предлогом, обусловленная лексико-грамматическими свойствами главного компонента (глагола, имени, наречия)» (Пипченко, 2008, с. 31).

При нарушении норм управления русского языка в речи словаков появляются ошибки, чаще всего заключающиеся в неверном употреблении падежа, неверном употреблении предлога, необоснованном употреблении предлога там, где его наличие необязательно, отсутствии предлога там, где его присутствие необходимо.

(39) позвоню тебя	вместо позвоню тебе
-------------------	---------------------

(40) экономить электричеством	ВМ. экономить электричество
(41) рисковать (свою) жизнь	ВМ. рисковать (своей) жизнью
(42) спросить официантки	ВМ. спросить официантку
(43) сосредоточиться на проект	ВМ. сосредоточиться на проекте
(44) специализироваться на нефть	ВМ. специализироваться на нефти
(45) попросить о содействие	ВМ. попросить о содействии
(46) заботиться о родителей	ВМ. заботиться о родителях
(47) играть на скрипку	ВМ. играть на скрипке
(48) выступать против войне	ВМ. выступать против войны
(49) мне украли (кошелек)	ВМ. у меня украли (кошелек)
(50) отцу забрали (ребенка)	ВМ. у отца забрали (ребенка)
(51) им пропал (планишет)	ВМ. у них пропал (планишет)
(52) нам перестал работать (фонарь)	ВМ. у нас перестал работать (фонарь)
(53) домохозяйке сломалась (плита)	ВМ. у домохозяйки сломалась (плита)
(54) ему ухудшилось (состояние)	ВМ. у него ухудшилось (состояние)
(55) компании вырос (рейтинг)	ВМ. у компании вырос (рейтинг)
(56) семье загорелся (сарай)	ВМ. у семьи загорелся (сарай)
(57) мне разошелся (замок)	ВМ. у меня разошелся (замок)
(58) Лене улетел (бумажный змей)	ВМ. у Лены улетел (бумажный змей)
(59) (что) вам случилось	ВМ. (что) у вас случилось
(60) девочку болят (глаза)	ВМ. у девочки болят (глаза)

В примерах 39-42 представлены словосочетания, зависимые компоненты которых выражены формами имени в косвенном падеже без предлога. В словацком языке эквивалентные по смыслу синтаксические конструкции также строятся по образцу *глагол + имя в косвенном беспредложном падеже* (словац. *zavolám ťa, šetriť elektrinou / elektrinu, riskovať svoj život, opýtať sa čašníčky*).

В примере 39 вместо верной схемы глагол *позвонить* + *имя в Д.п.* словаки ошибочно используют схему глагол *позвонить* + *имя в В.п.* В словацком языке глагол *позвонить* (словац. *zavolať*) в значении «вызывать телефонным звонком для разговора по телефону» (Ожегов, Шведова, 2003, с. 226) также употребляется с именами в Д.п. (словац. *zavolať mate, zavolali mi*). Несмотря на схожесть синтаксической валентности этих равнозначных глаголов словаки часто допускают такую ошибку. Причиной может стать, например, то, что словацкий глагол *zavolať* является полисемантическим и в его втором и третьем словарном значении «посредством голоса или жестов побудить кого-то к действию, чтобы он пришел» и «в официальной или дружеской форме пригласить кого-то, чтобы он пришел» (KSSJ, online) используется с именами в В.п. (словац. *zavolať mami, zavolali ho*). Возможно, многозначность словацкого глагола влияет на выбор падежа при построении русского словосочетания. Но также возможно, что ошибка допускается вследствие буквального перевода словацкого глагола *перезвонить* (словац. *prezvoniť*) в значении «попросить перезвонить кому-то, сделать кому-то телефонный звонок» (Považaj, 2012, с. 102), которое в словацком языке используется с именами в В.п. (словац. *prezvoniť mami, prezvoň ho*).

В примере 40 приведена ошибка, допущенная также по причине языковой интерференции. Русский глагол *экономить* используется с именами в В.п. без предлога и П.п. с предлогом *на*. Словацкий глагол *экономить* (словац. *šetriť*) используется с именами в В.п., Тв.п. и П.п.: *šetriť vodu, šetriť vodou, šetriť na vode*. Под влиянием родного языка словаки допускают ошибку при образовании словосочетаний с глаголом *экономить*, зачастую используя именно неподходящую форму Тв.п., которая с русским глаголом *экономить* не сочетается.

В примере 41 указана подобная ситуация: русский глагол *рисковать* употребляется с именами существительными и местоимениями в Тв.п., словацкий глагол *рисковать* (словац. *riskovať*) сочетается с именами в В.п. (словац. *riskovať život, riskovať hlavu*). К тому же в настоящем случае звуковое подобие слов *рисковать* – *riskovať* ярко выражено, поэтому вероятность совершения ошибки очень велика.

В примерах 43-46 представлены глаголы, которые в русском языке употребляются с существительными в П.п., а в словацком языке в В.п. (словац. *sústrediť sa na projekt, špecializovať sa na ropu, prosiť o súčinnosť*).

В русском языке глагол *играть* (пример 47) в значении «исполнять музыкальное произведение» (Ожегов, Шведова, 2003, с. 235) употребляется с именами существительными в П.п. с предлогом *на* (*играть на гитаре*), в словацком языке глагол *hrať* в одинаковом значении «способствовать возникновению звуков на музыкальном инструменте» (SSSJ, 2011, с. 170) также используется с именами существительными в П.п. с предлогом *na* (*hrať na klavíri, na gitare, na harmonike*). Однако несмотря на это в речи словаков зачастую можно услышать неверное «играть на гитару/скрипку/баян». Очевидным является, что ошибка происходит не по причине языковой интерференции словацкого языка. Поэтому, вероятно, возникновение настоящей ошибки связано с негативным воздействием чешского языка, близкого словацкому населению как по причине долголетнего общего культурно-исторического контекста, так и с лингвистической точки зрения (оба языка принадлежат к западнославянской языковой группе). В словацкий язык нередко проникают т.н. богемизмы – языковые элементы, попадающие из чешского языка в словацкий язык. Одним из таких богемизмов является употребление глагола *играть* с именами существительными в В.п.: *hrát na klavír/kytaru/housle* (SSČ, online). Ввиду вышесказанного можно предположить, что те словаки, в чью речь проник данный богемизм, сделают ошибку типа *играть на скрипку* и в русском языке.

В случае примера 48 речь идет о неверном выборе падежа, с которым сочетается предлог *против*. В русском языке предлог *против* употребляется с именами в Р.п., в словацком в Д.п.. Настоящая ошибка встречается в речи словаков очень часто, поскольку, чувствуя звуковое подобие русского предлога *против* и словацкого предлога *proti*, словаки не задумываясь используют русский предлог с Д.п. по аналогии со словацким языком (*настроены против тебе, санкции против Берлину*). Эта же ошибка зачастую переносится на предлог *напротив*: *их дом напротив нашему, сижу напротив нему* (ср. словац. *ich dom je oproti nášmu, sedím oproti nemu*).

В примерах 49-60 все вышепредставленные глаголы неверно были связаны с именами существительными или местоимениями в беспредложном Д.п. вместо необходимого предложного Р.п.. Одной из возможностей употребления группы русских

глаголов и их производных со значением «захватывать руками» или «присваивать чужое» (*взять, брать, красть, угонять*), «прекратить существование, не оставив следа» (Ожегов, Шведова, 2003, с. 256) (*исчезать, пропадать, умирать, растворяться, сбегать*), «возникнуть, начаться, найтись» (*появляться, возникать, рождаться, находиться*), «становиться негодным» или «неисправно работать; нарушаться» (*ломаться, портиться, уродовать(ся), (не) работать, разг. тормозить; гнить, разрушаться, распадаться*), «становиться лучше; крепнуть, усиливаться» или «становиться хуже; сделаться более слабым, низким» (*ухудшаться, улучшаться, падать, расти, понижаться, повышаться, подыматься*), «поддаваться действию огня» (там же, с. 138) (*гореть, пылать, полыхать*), «подвергаться перемене» (там же, с. 350) (*меняться, чередоваться, трансформироваться*), «произойти» (*случиться, совершиться*) и пр. является употребление по схеме *у + имя в Р.п. + личная форма глагола*. Посредством настоящей схемы говорящий сможет выразить определенное «действие или процесс, произошедший с конкретным объектом» или «состояние, относящееся к объекту»: *у этой женщины пропал ребенок, у них распалась компания, у наших соседей сгорел дом, у вас еще поменяется расписание*.

Большинство вышеуказанных глаголов в словацком языке используется по схеме *личная форма глагола + имя в Д.п.*: *tejto žene sa stratilo dieťa, rozpadla sa im spoločnosť, našim susedom zhorel dom, ešte sa vám zmení rozvrh*. Словацкие студенты строят русские словосочетания по аналогии с синтаксической валентностью словацких глаголов, тем самым допуская подобного рода ошибки.

Данные глаголы с целью передачи вышеуказанного смысла имеют возможность строиться по другим схемам, например, посредством притяжательного местоимения или прилагательного, согласованного с именем существительным, и формы глагола (*ее ребенок пропал, их компания распалась, соседский дом сгорел, ваше расписание еще поменяется*) или формы глагола и имени в другом (не Родительном) падеже (*что с вами случилось? мне болит горло*). Однако, если словак выбирает именно ту модель, которая была продемонстрирована выше и в которой имя существительное или местоимение выступает в роли объекта, с которым произошло то, что указано в глаголе, то практически всегда допускает ошибку.

Следовательно, в словосочетаниях данного типа «родительный падеж имени с предлогом является особым типом выражения притяжательных (посессивных) отношений к лицу – носителю признака (состояния). В словацком языке выражение посессивных отношений этого типа выражается либо личными формами глагола *mať* с винительным падежом, либо сочетанием безличной формы полнознаменательного глагола с дательным субъекта» (Светлик, 1979, с. 222).

В словосочетании 60 указан пример, когда словацкий студент неверно употребляет группу глаголов со значением «испытывать боль» (*болеть, ныть, колоть, щипать, тянуть*) или «испытывать зуд» (*чесаться, зудеть*), а также другие глаголы со значением выражения психофизического состояния. Вместо схемы *глагол болеть + имя в Д.п.* (*мне болит живот, маме болела голова*) или *у + имя в Р.п. + глагол болеть* (*у меня болит живот, у мамы болела голова*) говорящий использует словацкую модель *глагол bolieť + имя в В.п.* (*bolí ma brucho, mami bolela hlava*).

(61) <i>(быть) в работе</i>	<i>вместо быть на работе</i>
(62) <i>(быть) в складе</i>	<i>вм. на складе</i>
(63) <i>(быть) в заводе</i>	<i>вм. на заводе</i>
(64) <i>(сидеть) в траве</i>	<i>вм. на траве</i>
(65) <i>(отдыхать) в природе</i>	<i>вм. на природе</i>
(66) <i>(искать) на Интернетe</i>	<i>вм. в Интернетe</i>
(67) <i>(жить) на Словакии</i>	<i>вм. в Словакии</i>
(68) <i>(работать) на университете</i>	<i>вм. в университете</i>
(69) <i>(находиться) близко фермы</i>	<i>вм. недалеко от фермы</i>
(70) <i>(учиться) в 4-ом курсе</i>	<i>вм. на 4-ом курсе</i>
(71) <i>(поехать) на отпуск</i>	<i>вм. в отпуск</i>
(72) <i>(идти) за другом</i>	<i>вм. к другу</i>
(73) <i>стучать на дверь</i>	<i>вм. в дверь</i>
(74) <i>(ездить) через выходные</i>	<i>вм. на выходные</i>
(75) <i>(прийти) за час</i>	<i>вм. через час</i>
(76) <i>(придумать) через Рождество</i>	<i>вм. на Рождество</i>
(77) <i>(быть) через Пасху</i>	<i>вм. на Пасху</i>
(78) <i>(читать) через каникулы</i>	<i>вм. на каникулах</i>
(79) <i>(работать) от двух часов</i>	<i>вм. с двух часов</i>
(80) <i>(письмо) из 15-го марта</i>	<i>вм. от 15-го марта</i>
(81) <i>(быть) в прошлую неделю</i>	<i>вм. на прошлой неделе</i>
(82) <i>(быть) следующую неделю</i>	<i>вм. на следующей неделе</i>
(83) <i>(приехать) перед 12-го мая</i>	<i>вм. до 12-го мая</i>
(84) <i>(мне) нравится на ней</i>	<i>вм. нравится в ней</i>
(85) <i>на этом что-то есть</i>	<i>вм. в этом что-то есть</i>
(86) <i>что на этом плохого</i>	<i>вм. что в этом плохого</i>
(87) <i>работать на проекте</i>	<i>вм. над проектом</i>
(88) <i>думать на маму</i>	<i>вм. о маме</i>
(89) <i>помнить на это</i>	<i>вм. об этом</i>
(90) <i>забыть на приличе</i>	<i>вм. о приличии</i>
(91) <i>просьба на вас</i>	<i>вм. к вам</i>
(92) <i>вопрос на директора</i>	<i>вм. к директору</i>
(93) <i>обратиться на них</i>	<i>вм. к ним</i>
(94) <i>жениться с ней</i>	<i>вм. на ней</i>
(95) <i>играть на доктора</i>	<i>вм. в доктора</i>
(96) <i>для книги Толстого</i>	<i>вм. по книге</i>
(97) <i>зависеть на деньгах</i>	<i>вм. от денег</i>
(98) <i>чемпион мира в борьбе</i>	<i>вм. по борьбе</i>
(99) <i>экзамен из литературы</i>	<i>вм. по литературе</i>
(100) <i>впечатление из книги</i>	<i>вм. от книги</i>
(101) <i>умереть на инфаркт</i>	<i>вм. от инфаркта</i>
(102) <i>обвинить с мошенничества</i>	<i>вм. в мошенничестве</i>
(103) <i>использовать на сбережение</i>	<i>вм. для сбережения</i>
(104) <i>(идти) по справку</i>	<i>вм. за справкой</i>

(105) <i>говорить через телефон</i>	вм. <i>по телефону</i>
(106) <i>вырасти на 10%</i>	вм. <i>до 10%</i>
(107) <i>уменьшиться о 10%</i>	вм. <i>на 10% и пр.</i>

Одной из наиболее частых ошибок является и неверный выбор предлога. Такие ошибки делаются не только по причине интерференции, но и потому, что внутреннее устройство русского языка, обладая некоторыми алогичными или отклоняющимися от правил языковыми компонентами, «подталкивает» студента, не являющегося носителем русского языка, сделать эту ошибку. В таком случае иностранец должен выучить конкретные сочетания наизусть.

Однако в примерах 61-107 продемонстрированы ошибки в выборе предлога как результат интерференции. Во всех случаях неверный выбор предлога связан с тем, что словаки, зная, что русский язык имеет эквивалентные или похожие по звучанию и значению в сравнении со словацким языком предлоги, не задумываясь, используют их при построении русских словосочетаний. Например, в русском и словацком языке есть пространственные предлоги *в, на, через* и др. (словац. *v, na, cez*): *в Братиславе* – *v Bratislave*, *на столе* – *na stole*; *(непейму) через дорогу* – *(prejsť) cez cestu* и др., временные предлоги *через, за, перед, до* (словац. *cez, za, pred, do*): *за десять минут (мы все сделали)* – *za desať minút (sme všetko urobili)*, *зарядка перед уроками* – *rozcvička pred hodinami*, *до среды* – *do stredu* и пр.. Ввиду вышесказанного словаки копируют словацкие конструкции, оставаясь уверенными в том, что по-русски это звучит правильно.

Интересным является пример 96 – неверное употребление предлога *для* вместо предлога *по*. Такая ошибка происходит, возможно, потому, что в словацком языке есть предлог *podľa* (в значении русского объектного предлога *по*, часто указывающего на автора какого-либо произведения, цитату или ссылку на кого-либо, что-либо) и устаревший предлог с таким же значением *dľa* (SSJ, online). Поскольку словацкие студенты знают, что в русском языке нет лексемы, по звучанию напоминающей словацкий предлог *podľa*, а есть лексема *dľa* (ср. русс. *для*), то не задумываясь находят в своем лексиконе словацкий архаизм – предлог *dľa*, звучащий так же, как русский предлог *для*. Однако при этом словак забывает о том, что русский предлог *для* имеет значение цели, и использует его в неправильном значении: *для этой книги сняли фильм* вместо *по этой книге*, а также примеры типа *для твоего мнения (для тебя) мы правильно поступили?* вместо *по твоему мнению (нар. по-твоему), мы правильно поступили?*

(108) <i>доволен с результатами</i>	вместо <i>доволен результатами</i>
(109) <i>заболеть на грипп</i>	вм. <i>заболеть гриппом</i>
(110) <i>ждать на заключение</i>	вм. <i>ждать заключения</i>
(111) <i>опаздывать 10 минут</i>	вм. <i>опаздывать на 10 минут</i>
(112) <i>играть петанк</i>	вм. <i>играть в петанк</i>
(113) <i>успеть свой поезд</i>	вм. <i>успеть на свой поезд</i>
(114) <i>дожить 50 лет</i>	вм. <i>дожить до 50-ти лет</i>
(115) <i>гулять городом</i>	вм. <i>гулять по городу</i>
(116) <i>его напали</i>	вм. <i>на него напали</i>

Группа словосочетаний 108-117 демонстрирует ошибки в управлении, зачастую допускаемые словаками. В словосочетаниях 108-110 словаки по аналогии со словацким языком используют предлоги с кратким прилагательным *доволен* и глаголами *(за)болеть* и *ждать*, которые не требуют употребления предлога для подчинения зависимого слова (ср. словац. *spokojný s výsledkami, ochoriet' na chrípku, čakať na stanovisko*). В примерах 111-117, наоборот, не употребляют предлоги с теми глаголами, грамматические свойства которых этого требуют (ср. словац. *meškať 10 minút, hrať pétanque, stihnúť svoj vlak, dožiť sa 50 rokov, prechádzať sa mestom, napadli ho, držím ti palce*).

В примере 115 словаки, сделав ошибку при построении словосочетания *гулять городом*, переносят эту же ошибку и в несогласованное определение *прогулка городом*. Так, одна ошибка влечет за собой возникновение других однотипных ошибок. Пример 117 является не только примером неверного построения словосочетания, но и примером лексической кальки. Поскольку устойчивое выражение, обозначающее «выражать поддержку кому-либо», в словацком языке звучит как *držať niekomu palce / prsty*, словаки переносят схему и лексическое наполнение этой конструкции и в русский язык, вследствие чего получается неправильная фраза *держать кому-то пальцы*. В словацкий язык это выражение и его структура, вероятно, попали из английского языка (ср. англ. *to keep one's fingers crossed*), однако, в русском языке беспредложное употребление такой конструкции недопустимо.

Ввиду вышеизложенного можно сделать выводы, что по причине отрицательного воздействия словацкого языка словацкие студенты допускают большое количество типичных ошибок на уровне синтаксиса словосочетания. Помимо деструктивной языковой интерференции причиной ошибок является недостаточное знание грамматических категорий рода, числа и правил деklinации русского языка. Зная наиболее уязвимые для словацких студентов темы русского языка, преподаватель-русист сможет большее внимание уделять именно тем темам, усвоение которых является для студентов затруднительным.

Данная статья подготовлена в рамках проекта KEGA Vysokoškolská učebnica Kultúrne regióny Ruska v cestovnom ruchu с регистрационным номером 052UK-4/2018

Используемая литература

Krátky slovník slovenského jazyka [онлайн]. Дата обновления [cit. Дата цитирования 2018-06-02]. Доступно на <http://slovník.azet.sk/>.

POVAŽAJ, Matej. Kultúra slova. *Kultúra slova – vedecko-popularizačný časopis pre jazykovú kultúru a terminológiu*. 2012, 46(3): 102-110. ISSN: 0023-5202.

Slovník slovenského jazyka [онлайн]. Дата обновления [cit. Дата цитирования 2018-06-04]. Доступно на <http://slovník.azet.sk/pravopis/slovník-sj/?q=d%C4%BEda>.

Slovník současné češtiny [онлайн]. Дата обновления [cit. Дата цитирования 2018-05-04]. Доступно на <http://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny/>.

АКАДЕМИЯ НАУК СССР, ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА. *Русская грамматика. Синтаксис*. Москва: Наука, 1980. ISBN: 5-88744-061-9.

АХМАНОВА, Ольга. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969.

Большой словарь иностранных слов [онлайн]. Дата обновления [cit. Дата цитирования 2018-05-01]. Доступно на <http://www.megaslov.ru/>.

ВАЛГИНА, Нина. *Синтаксис современного русского языка: Учебник*. Москва: Агар, 2000. ISBN: 5-89218-113-8.

ИГНАТЬЕВА, Ольга. *Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: дисс., канд. пед. наук*. Москва, 2006.

ОЖЕГОВ, Сергей, ШВЕДОВА, Наталья. *Толковый словарь русского языка*, 4-ое изд. доп.. Москва: ООО «ИТИ Технологии», 2003. ISBN: 5-89285-003-X.

ПИПЧЕНКО, Николай. *Современный русский язык. Синтаксис словосочетания и простого предложения: Учебное пособие*. Минск: Издательство БГУ, 2008.

СВЕТЛИК, Ян. *Синтаксис русского языка в сопоставлении с словацким*. Братислава: Словацкое педагогическое издательство, 1979. 67-243-79

ЯРЦЕВА, Виктория. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990. ISBN: 5-85270-031-2.

Елизавета Мадей (Mgr. Lizaveta Madej)

Университет им. Я. А. Коменского в Братиславе

Философский факультет, Кафедра русистики и восточноевропейских исследований

Gondova 2, P.O.BOX 32

814 99 Bratislava

lizaveta@lizaveta.sk

Елизавета Мадей окончила философский факультет Университета им. А. Я. Коменского в Братиславе по специальности «Письменный и устный перевод» в комбинации с русским и словацким языком. С 2017 года является студенткой аспирантуры на Кафедре русистики и восточноевропейских исследований по специальности «Переводоведение». В своей диссертации занимается изучением дипломатического устного последовательного перевода. Помимо переводоведения к области исследования автора принадлежит дидактическая филология, лингводидактика и специальный письменный перевод.

Суффиксы субъективной оценки и их роль в современном русском языке

Татьяна Савченко, Университет им. Масарика, Брно (Чехия)

Abstract

The word-formation system of the Russian language is highly flexible that is why it has a great potential. The article deals with the system of suffixes of subjective evaluation and peculiarities of its functioning at the word-level level of the modern Russian language. Theoretical statements on the research subject are confirmed by examples from modern usage. In conclusion, the article defines the status of suffixes of subjective evaluation in the modern word-formation system of the Russian language.

Key words

Suffixes of subjective evaluation, word formation, noun, adjective, Russian studies

Словообразовательная система русского языка подвижна и обладает огромными потенциями. Бурные процессы современного словообразования объясняются как экстралингвистическими, так и интралингвистическими причинами.

В русском языке существует большое количество способов словообразования, среди которых одним из самых продуктивных является суффиксация. Особое место среди суффиксальных образований занимают формы субъективной оценки.

В лингвистике нет однозначного определения статуса данного феномена. Уже в первой половине XIX в. русские грамматики начали задумываться о месте суффиксов субъективной оценки в системе словообразования и пришли к выводу, что формы субъективной оценки — не самостоятельные слова, а формы производящего слова. В лингвистике подобные значения суффиксов называют модификационными, а также экспрессивными. По мнению К. С. Аксакова, «при уменьшительных» предмет является, как он есть, с наружным своим определением, вполне сохраняя себя, весь свой образ...» (Аксаков, 1880, 61). Точку зрения К. С. Аксакова поддержал и А. А. Шахматов. По его мнению уменьшительные, увеличительные, уничижительные и ласкательные образования от какого-либо слова являются не разными словами, а формами этого же слова. «...Суффиксальные образования, относящиеся сюда, не видоизменяют реального значения основного слова: *домик, домина, домище, домишко* обозначают то же представление, что дом; следовательно, эти суффиксы имеют другое значение, чем другие словообразовательные суффиксы, при помощи которых выражаются представления, совершенно отличные от представления, выраженного соответствующим основным словом, представления, самостоятельные от него» (Шахматов, 1927, 34). В. И. Максимов также обращает внимание на то, что суффиксы субъективной оценки не меняют лексическое значение слова, а лишь прибавляют ему выразительности (Максимов, 1975, 57).

Суффиксы субъективной оценки выражают различные значения и условно «распадаются на две группы в зависимости от того, имеют ли они положительную или отрицательную эмоциональную окраску» (Гвоздев, 1965, 85). Первая группа, условно обозначаемая термином "ласкательные суффиксы", часто встречается в интимной речи и реже и с более слабыми эмоциональными оттенками в лирике и публицистике. На

основе учебных пособий *Русский язык. Грамматическое учение о слове* В. В. Виноградова (1986), *Очерки по стилистике русского языка* А.Н. Гвоздева (1965) и *Русской грамматики* под ред. Н. Ю. Шведовой (1980) к этой группе мы отнесли:

1. существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами -ок-, -ёк-, -ек-: *голосок, лесок, человечек, чаёк*;
2. существительные с суффиксом -ик-: *носик, ротик, листик*;
3. существительные с суффиксом -чик-: *карманчик, мальчик, чемоданчик*;
4. существительные с суффиксами, выражающими ласкательное значение: -очек-, -ёчек-: *голосочек, чаёчек*;
5. существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом -к(а): *капелька, ножка, ручка*;
6. существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом -ечк(а)-, -очк(а)-: *книжечка, ямочка*;
7. существительные с непродуктивным уменьшительно-ласкательным суффиксом -ичк(а)-: *водичка, земличка, сестричка*;
8. существительные с непродуктивным суффиксом -ц(а)- с уменьшительным значением: *пыльца, дверца, с хитрецей*;
9. прилагательные с уменьшительными суффиксами – -ёньк-, -оньк-: *весёленький, слабенький, хроменький*;

Среди данных форм субъективной оценки следует также выделить слова со увеличительным значением:

10. прилагательные с усиительно-увеличительным значением с суффиксами – ущ-, -ющ-: *очень, в высшей степени: завидующий, загребущий, злющий*;
11. прилагательные с суффиксом -ящ- с усиительным значением: *зрящий, гуляющий, завалящий*;
12. прилагательные с суффиксом -енн-, обозначающие величину и силу: *здоровенный, тяжеленный, широченный и т. д.*

Вторая группы "уничижительных" суффиксов используется для представления изображаемого в отрицательном виде. Часто подобные суффиксы можно встретить в сатирических или юмористических произведениях. К этой группе относятся:

1. существительные с суффиксом – ец, передающим ласкательно-уничижительное значение: *хлебец, морозец, закатец*;
2. существительные с суффиксом –ёнк(а)-, -онк(а)- с экспрессией презрения: *речонка, лошадёнка, коровёнка*;
3. существительные с суффиксом –шк(а)- с оттенком фамильярной, несколько пренебрежительной ласки: *бешки, ашки*;
4. существительные с продуктивным суффиксом –ушк(а), -юшк(а) с презрительным и уничижительным значением: *пивнушка, речушка, комнатушка*;
5. существительные с непродуктивным суффиксом –ёшк(а) с резко выраженной экспрессией презрения: *рыбёшка, головёшка и т. д.*

Рассмотрим употребление некоторых продуктивных суффиксов субъективной оценки в художественной, публицистической и разговорной речи. Значения суффиксов

даны на основании *Русской грамматики* под ред. Н. Ю. Шведовой (1980). Источником контекстов послужил *Национальный корпус русского языка*.

Суффикс -ок/-ик/-чик. Существительные м. р. с суф. -ок/-ик/-чик имеют уменьшительное значение, обычно сопровождающееся экспрессией ласкательности, реже – уничижительности (*хозяйчик*); иногда – только ласкательное экспрессивное значение. Примеры: *грибок, городок, басок, возок, шумок, табунок, котелок* и др.

Подобные формы широко распространены в разговорной речи, с их помощью создается подчеркнуто-вежливая окраска: *метрик, винегретик, вопросик, адресок*.

Словообразовательный тип с суффиксами -ок/-ик/-чик- высокопродуктивен в художественной и разговорной речи.

Нами также были найдены многочисленные случаи такого употребления в публицистике и в художественной литературе. Приведем некоторые:

Но Ёжик открыл люк, спустился в погреб, достал и грибков, и брусники, и орехов - всего, что было у них в доме. [Сергей Козлов. Новогодняя сказка // «Мурзилка», 2003].

В этом случае форма субъективной оценки используется со значением ласкательности: *грибки* – это что-то вкусное, приятное, милое. Рассмотрим и следующий пример:

Одновременно с опятами или чуть раньше появляется ложноопёнок серно-желтый – необыкновенно горький (при отваривании один грибок ложного опёнка способен сделать несъедобными ведро грибов), но отнюдь не ядовитый гриб, как считает большинство людей. [Ю. Н. Карпун. Природа района Сочи (1997)]

Нам кажется, что в данном примере представлено не «чисто ласкательное» значение суффикса. Словом *грибок* автор подчеркивает, что даже крохотный ложноопёнок вреден. То есть перед нами уменьшительное, но при этом не ласкательное значение.

Однако данные примеры нельзя путать со случаями, когда *грибок* - это уже не субъективная форма от слова *гриб*, а совсем другое слово:

Огородить такой простор также было невозможно, и потому границы обозначали одинокие, удалённые друг от друга на расстояние видимости посты-грибки, что прятали от зноя или дождей дозорных, выставляемых на то короткое время, когда от множества промахов после автоматных очередей по степи бесцельно гуляли пули, а нечаянные мирные люди, случалось, сбивались с пути и забредали на полигон. [Олег Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // «Октябрь», 2001]

В словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой отводится отдельная статья для слова *грибок* и второе его значение таково: «лёгкая постройка в форме зонта для защиты от солнца, дождя» (Ожегов, 1999, 145). Мы считаем, что как раз-таки это и имелось в виду в вышеприведённом примере. Однако, у слова *гриб* никакого значения, подобного этому нет. Поэтому в данном случае *грибок* формой субъективной оценки считать нельзя.

В следующем примере наблюдается особое обилие форм субъективной оценки:

Слягав одеяло, уронив подушку, руки и ноги вразброс, девчушка доверчиво обняла бабы Линин старинный сундучок, сотворённый вятскими умельцами и с малолетства обогретый её телишком, а до нее сундучок этот обживали, грели, хранили в нем подвенечные платья, нехитрое деревенское приданое, клубки, платки, узелки с серебришками и леденчиками, половички, скатерти, кружевца дальние родственницы

Светки, которых она никогда не видела, не знала и уж. [Виктор Астафьев. Печальный детектив (1982-1985)]

Здесь встречается целый ряд образований с суффиксами, в том числе и с суффиксами -ок- и -чик-. Все они передают ласкательное значение. Автор, на наш взгляд, использует данные субъективные формы, чтобы показать, как дороги все эти безделушки, все эти вещи были для девушки, ведь они являлись символом её будущей счастливой семейной жизни.

Образования с морфом -ок-, мотивированные словами, уже содержащими морфы -ок- и -ик- и имеющими уменьшительно-ласкательное значение, обозначают усиленную степень ласкательности: *дубок – дубочек, голосок – голосочек.*

В *Национальном корпусе русского языка* нам встретилось большое количество примеров, в которых суффиксы -ок-, -чик-, -ик- передают уменьшительно-ласкательное значение и ни одного случая употребления субъективных форм в значении уничижительности. Значит, для данных субъективных форм значение ласкательное значение более характерно.

Суффикс -ец-. Существительные с суффиксом -ец- имеют уменьшительно-ласкательное или уменьшительно-уничижительное значение, причем с более сильной, чем в предыдущем типе, экспрессией сочувствия или издёвки: - *морозец, капиталец, вопросец, рассказец, характерец.*

Рассмотрим примеры, в которых встречается слово *рассказец*:

У Михаила Зоценко, каким-то образом тоже не бывшего очевидцем события, по этому поводу есть рассказец. [Андрей Битов. Дежа вю (2002) // «Звезда», 2003]

"Стишок", или "романчик", или "рассказик" и "рассказец" - это все не то, слишком очевидные определения. [Константин Ваншенкин. Писательский клуб (1998)]

Итак, суффикс -ец- имеет скорее уничижительно-уменьшительное значение. Никакому писателю не понравилось бы, если бы его произведение литературы назвали *рассказец*. И во всех вышеприведенных примерах *рассказец* – это быстро написанное, не вызывающее особого внимания творение. Данный суффикс обладает сильной экспрессией.

Также очень широко используется суффикс -ец- в слове *вопросец* в значении «незначительный вопрос»:

Не праздный вопросец! [Юрий Давыдов. Синие тюльпаны (1988-1989)]

Суффикс -ец- придает также слову *вопрос* ироническое значение. То есть в данном случае явный смысл высказывания противоречит скрытому:

И вопросец возникает: зачем согласился на преподавательство? [Анатолий Азольский. Облдрамтеатр // «Новый Мир», 1997]

Употребляется уменьшительно-уничижительная субъективная форма. Однако мы с лёгкостью догадываемся, что вопрос о жизненном назначении, наоборот, очень важен.

Итак, субъективные формы с суффиксом -ец- могут выражать: уменьшительное, ласкательное, ироническое, уничижительное значения. Данный суффикс часто встречается в художественной и разговорной речи.

Суффикс -к(а)-. Существительные с суффиксами -к(а)/-очк(а) имеют уменьшительное значение, обычно сопровождающееся экспрессией ласкательности, реже – уничижительности, или только ласкательное экспрессивное значение: а)

уменьшительно-ласкательное: *деревенька, сиротка, бродяжка, старушка, птичка, игрушечка*; б) только уменьшительное: *картинка, батарейка*; в) только ласкательное: *серединка, сотенка, бедняжка, неделька, ночка*; г) уменьшительно-уничижительное: *теорийка, школка, системка*.

В следующих примерах суффикс *-чк-* имеет уменьшительно-ласкательное значение:

После "обмолаживания" на стол подавали каравай, украшенный маленькими птичками, цветами из теста, древесными веточками, решеточками, золотой мишурой. [Свадьба тюменских старожилов // «Народное творчество», 2004]

В данном примере уменьшительное значение подчеркивается словом «маленький».

Лишь наблюдать паренье птичек. [Алексей Мокроусов. Слово Ларисе Миллер (2002) // «Домовой», 2002.08.04]

Образования с морфем *-к(а)-*, мотивированные уменьшительно-ласкательными существительными, уже содержащими суффиксальные морфы *-к(а)-, -иц(а)-, -ушк(а)-*, обозначают усиленную степень ласкательности: *старушечка, водичка, сестричка, избушечка*.

К этому же типу относится несколько образований *pluralia tantum*: *дети – детки, сливки – сливочки, кудри – кудерьки, санки – саночки*.

Тип высокопродуктивен в разговорной и художественной речи. Некоторые существительные с ласкательным значением часто употребляются в разговорной речи, чтобы создать подчеркнуто-вежливую окраску: *гражданочка, путёвочка, неувязочка, справочка*.

Суффикс *-ушк-*. Существительные с безударным суффиксом *-ушк-* обладают ласкательным значением: а) *сторонушка, головушка, коровушка, зимушка, долюшка, вдовушка, нянюшка, братушка, соседушка, детинушка, дядюшка, тестюшка, Аннушка, Иванушка*; б) *полюшко, морюшко, горюшко, раздольюшко, сараюшко, хлебушко* (м. р., неодуш.); в) *pluralia tantum*: *детушки, ребятушки, солдатушки, козлятушки*.

Тип продуктивен и широко используется в фольклоре, разговорной и художественной речи: *На Яик-то реке живут казачушки; Там ходил да гулял атаманушка* (народная песня); *Соломушка-старинушка, Хорошо с тобой* (Боков).

Достаточно часто встречается субъективная форма слова *доля* в значении *судьба, участь* - *долюшка*. Эта форма выражает ласкательное значение, хотя часто данное слово обозначает, что доля человеческая тяжела. Форма распространена в фольклоре и в русской литературе.

Он к тому времени уже успел снять "Журавушку" - суперкассовую картину про зябь, распутицу, долюшку крестьянскую и оренбургский пуховый платок, по самой яловой, кирзово-просторечной прозе больца за народ М. Алексеева *"Хлеб - имя существительное"*. [Денис Горелов. Москва кирзам верит. «Молодые». Режиссер Николай Москаленко. Год 1971. (2002) // «Известия», 2002.07.14]

Прежде он стал бы сетовать на собственную долюшку или упрекать ее, Степаниду, а теперь вот смирился и обходится черствой коркой. [Василь Быков. Знак беды (1982)]

Существительные с ударным суффиксом -ушк(а)- имеют уменьшительно-ласкательное или уменьшительно-уничижительное значение: *пивнушка, комнатушка, избушка*.

Данный суффикс является довольно распространенным в русском языке, о чем свидетельствуют многочисленные примеры, найденные нами. Рассмотрим употребление слова *старушка*:

Какие-нибудь старые жильцы, старики со старушками, хозяйственные мужчины в надежде, что они построят когда-нибудь свою дачу, что они всё это увезут на дачу... [Лариса Шпаковская. Старые вещи. Ценность: между государством и обществом (2004) // «Неприкосновенный запас», 2004.01.15]

В той же молодости, когда он проходил службу в составе одного из лучших ансамблей песни и пляски Советской армии в Германии, у Бориса родились интересные строки стихотворения "О Родине", в котором просто, но удивительно впечатляюще сказано о "сторонке родной"; о речке Сосыке, протекающей в Павловской, об избушке за речкой и больной старушке в ней... [Илья Петрусенко. Я вдыхаю ветер воли... // «Народное творчество», 2003]

На показанном по телевидению кадре было видно, что робот, перемещающий смертоносные пояса, движется по селу вместе с беззаботно идущей неподалёку старушкой. [Армен Урихьян. Пояс зла возле столицы (2003) // «Время МН», 2003.07.26]

Суффикс -онк-. Существительные с суф. -онк- имеют уменьшительно-ласкательное или чаще уменьшительно-уничижительное значение: а) *мужичонка, старичонка*; б) *избёнка, лошадёнка, душонка, книжонка; сестрёнка, комнатёнка, ручонка, ножонка*; в) *pluralia tantum: глазёнки, пальчонки, деньжонки*.

Рассмотрим употребление субъективной формы с суффиксом -онк- *душонка*. Само слово *душа* приобретая суффикс, уже теряет всю возвышенность, таинственность, которая изначально была присуща ему. Таким образом, независимо от контекста, данное слово приобретает уничижительное значение вместе с суффиксом:

Начмед отшвырнул запачканные кровью сапоги, вцепился в гимнастёрку и заскулил, сжимая её в руках, будто свою же погибшую душонку: "Как это понимать, товарищи?!" [Олег Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // «Октябрь», 2001]

Прилагательное *погибшая* подчеркивает ничтожность этой человеческой не души, а именно *душонки*.

Я смотрю, у тебя уже душонка стала нерусской. [И. Э. Кио. Иллюзии без иллюзий (1995-1999)]

Слово *душонка* в данном примере выражает презрение говорящего к собеседнику.

Существительные с суф. -ул(я), -ун(я)/-юн(я), -ус(я)/-юс(я) и -уш(а)/-юш(а) представляют собой синонимичные типы с ласкательным значением. Мотивирующие – чаще всего имена лиц, слова *мама, папа, дед, бабушка: папуля, мамуля, бабуля, сынуля, кисуля; Веруня, Петюня, дедуня, бабуня; Манюся, Колюся, мамуся, дедуся, бабуся; Катюша, Петруша*. Реже в личных именах используются ласкательные суф. -ур(а)/-юр(а) и -ут(а)/-ют(а): *Саиура, Анюта, Васюта*. Типы продуктивны в первую очередь в сфере образования личных имен.

Данная субъективная форма достаточно распространена в русском языке:

Пока были силы, бабуля всё порывалась куда-то идти: упрямо сползала с кровати, падала и расшибалась. [Андрей Волос. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001]

- Пошли, бабуля, всё готово. [Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого [Путешествие в седьмую сторону света] // «Новый Мир», 2000]

В военной части все было как положено: серые сугробы грибка в туалете; грязная песочница во дворе; офицерские жены в домашних халатах и шлёпанцах развешивают кружевные комбинашки вперемежку с байковыми трусами начёсом внутрь; на трёхколесном велосипеде едет девочка и надувает зелёную соплю пузырям, вслед ей хрипло кричит западенская бабуля: Анжелика, вертайся! [Александр Архангельский. 1962. Послание к Тимофею (2006)]

Как нетрудно заметить, слово *бабуля* не всегда выражает ласкательное значение. Иногда, это скорее грубая усмешка, пренебрежительное прозвище.

Суффикс -ищ-. Существительные с суффиксом -ищ- имеют увеличительное значение: а) *лапища, пылища, жарщица, ножища, бородачица, скучища*; б) *дружище, волчище, голосище, бацища, винище*. Тип продуктивен в разговорной и художественной речи. Рассмотрим следующие примеры:

Но когда он ставит программы целиком из своих номеров, мы видим дику скукотищу. [И. Э. Кио. Иллюзии без иллюзий (1995-1999)]

Кому-то сухие цифры налоговых отчетов могут показаться скукотищей. [Леонид Александров. Музыка цифр (2002) // «Весть» (Калуга), 2002.11.21]

В некоторых случаях у существительных с суффиксами субъективной оценки происходит процесс лексикализации, слова приобретают терминологическое значение.

Колышек: *Закрепляют соломку в центральном отверстии задней части стула с помощью деревянного колышка, оставив кончик около 7 см.* [Татьяна Матвеева. Реставрация столярно-мебельных изделий (1988)]

Чехольчик: *На ремне параллелепипед переговорника в чёрном кожаном чехольчике.* [Андрей Волос. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001]

На основе проанализированных нами примеров можно сделать вывод, что формы субъективной оценки существительных с суффиксами имеют богатый спектр значений: ласкательно-уменьшительное, увеличительное, презрительно-уничижительное. Данные суффиксы распространены в разговорной речи и в художественной. Также некоторые суффиксы довольно часто встречаются в публицистике.

Приведем и примеры употребления прилагательных с продуктивными суффиксами субъективной оценки.

Суффикс -оват-/-еват-. Прилагательные с данным суффиксом имеют значение «обладающий в смягченной, уменьшенной степени качеством, названным мотивирующим словом»: *слабоватый, грубоватый, дороговатый, белесоватый, сутуловатый, сероватый*.

Уродом не стала, шрам быстро зажил, но до сих пор, если взглядеться, он виден: беловатая чёрточка поперек брови. [И. Грекова. Перелом (1987)]

В маленьком беловатом оконце что-то смутно мелькало, дергалось, кусками доносилось пение: передавали оперу из Большого театра. [Юрий Трифонов. Дом на набережной (1976)]

И вдруг потемнело, голландки потеряли свой жирный беловатый блеск, тьма сразу обрушилась - за окнами зашумела вторая гроза. [М. А. Булгаков. Записки покойника (Театральный роман) (1936-1937)]

Так будет продолжаться до тех пор, пока не стукнет в тёмной части особняка окно, не появится в нём что-то беловатое и не раздастся неприятный женский голос. [М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита, часть 2 (1929-1940)]

Во всех вышеприведенных примерах слово *беловатый* обозначает близкий к белому, имеющий белый оттенок, но не на все сто процентов белый.

Суффикс -оньк-/еньк-. Прилагательные с данным суффиксом имеют ласкательное значение: *молоденький, глупенький, красненький, высоконький, тёмненький, хорошенький, свеженький, высоконький.*

Но на этом, судя по всему, терзания редколлегии не кончились, так как в книге Мурзилка был всё-таки человеком или гномом, а в журнале пришлось ему стать беленькой собачкой и путешествовать вместе с другом и хозяином - мальчиком Петей. [Кто ты, Мурзилка? // «Мурзилка», 2003]

Здеишую и земную в ней разглядел поэт Василий Туманский, приятель Пушкина, посетивший новобрачных в Москве: "Пушкина-беленькая, чистенькая девочка, с правильными чертами лица и лукавыми глазами, как у любой гризетки". [Владислав Отрошенко. Эссе из книги «Тайная история творений» // «Октябрь», 2001]

Тебе Антонина даст, ей ты нравишься. И ещё беленького батон, гы-гы-гы... А я Светланку навещу, сахарком разживёмся. [Олег Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // «Октябрь», 2001]

Однажды кошку случили с громадным сиамским котом, и у неё родилось беленькое потомство. [Алексей Варламов. Купавна // «Новый Мир», 2000]

В отличие от форм с суффиксом –оват- и от формы *беловатый*, *беленький* вовсе не обозначает малую степень проявления признака. *Беленький* - форма, имеющая ласкательное значение.

Суффикс -енек/-онек. Прилагательные с данным суффиксом обозначают умеренно высокую степень качества: *строгонек, крутенок, тяжёленек, простенок; Ты, бесёнок, ещё молодёнок, Со мною тягаться слабенец* (Пушкин); *Солонёнка, брат, колбаса-то!* - говорит он (Салтыков-Щедрин).

Слова этого типа принадлежат к устарелой разговорной лексике, поэтому продуктивность этого типа ограничена образованиями от исконно русских качественных прилагательных, характерными для литературы, ориентированной на фольклор и старую народную речь.

Большое количество форм субъективной оценки с этим суффиксом встречается в художественной литературе:

А когда в стране с началом политических и экономических реформ стало трудно выживать целому сонму профессиональных поэтов, ранее ковавших монету за счёт государственных плановых изданий своих зачастую сереньких славословий, теперь ура

свободе слова! [Илья Петрусенко. Я вдыхаю ветер воли... // «Народное творчество», 2003]

Серенькие маленькие твари были причиной уже его, Институтова, мучений, наподобие именно тех, когда мучаются зубами и чудится, что вся жизнь жалко содрогается, подвешенная на дыбу каким-то болевым червячком, всего-то фасоном с глисту. [Олег Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // «Октябрь», 2001]

В армию он был призван из серенького райцентра, где учился в двухгодичном РЭУ на полевода для совхоза, к городку прилегающего, важным кадром земледелия быть намечался. [Виктор Астафьев. Пролетный гусь (2000)]

Суффикс -охоньк-/-ошеньк-. Прилагательные с данным суффиксом обозначают усиленную степень качества в сочетании с ласкательностью: *полнёхонький и полнёшенький, скорёхонький и скорёшенький, легохонький и легошенький, здоровёхонький и здоровёшенький.*

А как он арап чернёшенек, А она-то душа белёшенька. [Генрих Сапгир. Черновики Пушкина (1999) // «Дружба народов», 1999.05.15]

В найденном нами примере *чернёшенек* - форма, отражающая усиленную степень качества наравне со значением ласкательности.

Итак, формы субъективной оценки прилагательных широко употребительны и в художественной, так и в публицистической, и в разговорной речи. Часто такие формы сочетаются с соответствующими существительными.

Анализ примеров современного употребления и лексикографического описания слов, содержащих суффиксы субъективной оценки, показал, что в современном словоупотреблении подобная лексика прочно вошла в разговорный стиль и в художественную литературу, как способ передачи отношения и чувств автора к описываемому, а также для характеристики речи персонажа. Современные журналисты широко используют рассматриваемый нами круг лексических единиц для выражения своего авторского мнения, а также чтобы сделать текст более занимательным.

Использование слов с суффиксами субъективной оценки существенно индивидуализирует речь говорящего, что является безусловным «плюсом» с точки зрения авторского самовыражения. С другой же стороны, даже несмотря на ограничения в сочетаемости с основами, использование суффиксов субъективной оценки на порядок увеличивает словарный состав языка, наполняя его большим количеством семантических и стилистических синонимов, что существенно затрудняет лексикографическое описание и кодификацию языка. Квалификация данных образований в толковых словарях не однозначна.

Для имен с суффиксами субъективной оценки характерно явление лексикализации. Данные имена могут утрачивать субъективно-экспрессивные значения и выступать как самостоятельные слова. Подобные случаи встречаются как в публицистической, так и в художественной литературе (*грибок – грибок (зонт), хрусталик – хрусталик (мед.)*). На основании анализа употребления данных форм в литературе, а также с учетом возможности перехода таких слов в самостоятельные слова,

можно заключить, что суффиксы субъективной оценки занимают промежуточное место между словообразовательными и формообразующими суффиксами.

Используемая литература

- АКСАКОВ К. С.: *Опыт русской грамматики*. М.: 1880
- ВИНОГРАДОВ В.В.: *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.
- ГВОЗДЁВ А.Н.: *Очерки по стилистике русского языка: учеб. пособие*. - 3-е изд. / Под ред. С. Г. Бархударова. – М.: Просвещение, 1965. - 408 с.
- МАКСИМОВ В.И.: *Суффиксальное словообразование имен существительных в русском языке*. - Л., 1975.
- ОЖЕГОВ С. И., ШВЕДОВА Н. Ю. *Толковый словарь русского языка*. М.: Русский язык, 1999. - 816 с.
- Русская грамматика*. / Под ред. Н. Ю. Шведовой - М., 1980.
- ШАХМАТОВ А. А. *Синтаксис русского языка*. –Л., 1941.
- Национальный корпус русского языка [онлайн]*. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>

Татьяна Савченко, магистр

Кафедра русского языка и литературы

Педагогический факультет, Университет им. Масарика

Mgr. et Mgr. Tatiana Savchenko

Katedra ruského jazyka a literatury PdF MU

Poříčí 9

Brno, 60300

e-mail: 435235@mail.muni.cz

Татьяна Савченко – студентка аспирантуры Педагогического факультета Университета им. Масарика. Научные интересы: методика преподавания русского как иностранного, русская и зарубежная детская поэзия.

«Под видом словаря...»

*Елена Романичева, Московский городской педагогический университет,
Москва (Россия)*

Abstract

The article deals with the dictionaries of a new type that represents the reader different images of the world and engaging him in a fascinating read, offering a new practice of reading.

%

Key words

dictionary of a new type, dictionary article, genre boundaries

Но главное – шумит словарь,
словарь шумит на перекрестке

Лев Лосев, русский поэт

«Раз мир лучше познается через отдельные слова и выражения, то и форма словаря становится востребованной, ведь слова удобнее располагать в алфавитном порядке (для солидности и аккуратности). Вот и появляются пространные высказывания, в том числе художественные, о литературе, о политике, просто о жизни “под видом словаря”. тенденция, если уж говорить о тенденции состоит в том, чтобы “говорить (или, точнее, писать) целыми словарями”. И поверьте моему лингвистическому опыту, высказывание в виде словаря гораздо убедительнее высказывания в виде кроссворда» (Кронгауз, 2007, с.163), – с этих слов известного российского лингвиста Максима Кронгауза (а часть из них взята нами в качестве заголовка) мы начнем статью о тех книгах, которые перестали быть справочными, а вошли в круг чтения современного человека абсолютно на иных правах. Сразу оговоримся, что вне нашего внимания будут художественные произведения типа «Хазарского словаря» М. Павича, «Кыси» Т. Толстой, которые закрепили в жанровой партитуре современной прозы «словарь» как некую особую жанровую матрицу (см. подробнее: Черняк, 2018, с. 237–251). Мы остановимся на «словарях для чтения». Нам представляется, что именно так можно и нужно обозначить жанр этих изданий. «Словари» такого типа (мы взяли слово в кавычки, чтобы подчеркнуть, с одной стороны, что перед нами действительно книга, информация в которой упорядочена с помощью разбивки на небольшие статьи, отсортированные по названию или тематике и выстроенные в алфавитном порядке, с другой – перед нами отнюдь не справочное издание) имеют, на наш взгляд, несколько иную задачу. Конечно, как и любые словари, они фиксируют определенную понятийную область, предлагая ее теоретическое осмысление, с другой, «предъявляет» язык как живое и постоянно изменяющееся явление. Такие словари «шумят на перекрестке» культур (бумажной и электронной), эпох (постиндустриальной и информационной), помогая поколениям найти общий язык.

Появление такого типа изданий началось после выхода в свет «Русского со словарем» Ирины Левонтиной (Левонтина, 2010), задачей которого – как ее увидела автор – стало

представить читателю живую жизнь современного русского языка, показать, как и в каких ситуациях входили в язык новые слова (главка «Великий вызов» о появлении в речи и последующем широком употреблении слова *вызов* в значении английского слова *challenge*), как они завоевывали коммуникативное пространство (главка «Снова о словах», где описываются тонкие различия между *общением* и *коммуникацией* и объясняется, почему эти два очень близких синонима нужны языку), как в языке функционируют расхожие цитаты и каким новым смыслом в новых культурных реалиях они наполняются (главка «Лирические отступления», где речь идет о том, что ошибка в цитате не просто ошибка: она свидетельство «отношения» человека к городу и миру). Книга И. Левонтиной, еще не являясь словарем, в полном значении этого слова предложила новый подход к определению слова/выражения – его ситуативное комментирование: толкование какого-то слова или выражения, которое «внезапно» вошло в активный словарный запас многих говорящих по-русски, было описано через ситуацию его первого – или очень показательного – употребления. Иными словами, вместо привычного истолкования значения была рассказана история. А история, как известно, лучше и легче остается в памяти.

Эта тенденция – лексикографическое описание слова через ситуацию его появления и бытования в языке была поддержана вышедшей в 2012 году книгой «Vita sovietica» с подзаголовком «неакадемический словарь-инвентарь советской цивилизации» (Vita sovietica, 2012), уже построенной по алфавитному принципу. Ее составители, следуя законам издания, комментируют каждое слово из подзаголовка и так определяют жанр своего труда: «*Словарь* – жанр, идеально отвечающий коллективному характеру работы, когда под одной обложкой могут уживаться различные темпераменты и взгляды, поколенческий и личный опыт. Что позволяет собрать из множества составляющих достаточно цельную и живую картину. *Инвентарь* – списочность мысли характерна для постэпох. Катализаторская работа памяти позволяет расчистить мысленные завалы завершившегося периода и, высвободив таким образом умственные и душевные силы, выйти из тени *пост*, двигаться дальше, наполняя пространство и время вокруг себя положительным содержанием» (Vita sovietica, 2012, с. 6–7). Действительно, авторы выполнили огромную работу, отобрав слова и выражения советской эпохи, которыми, как мазками на холсте, можно создать ее портрет, но не «официальный», а так сказать «домашний», потому что из книги вырастает, прорастая через словарные статьи, эпоха советской повседневности, с ее *авоськами*, *оберточной бумагой* и *квартирниками*, *пионерскими лагерями*, *промокашками* и *толстыми журналами*. Словарь выполнил очень важную миссию: он дал представление всем тем, кто родился после перестройки (кстати, этого слова нет в словаре) о жизни и житии, быте и бытии людей старшего поколения. Это был шаг навстречу «детям», протянутая рука, предложение попристальнее взглянуть в жизнь «отцов».

Это «встречное» движение было поддержано практически одновременным выходом в свет словаря «Модных слов» Вл.Новикова (Новиков, 2016). Этот словарь выходил не единожды, постоянно обновлялся и его последнее, самое полное издание (именно оно приведено в *Списке литературы*) на последней странице имеет помету – *справочное издание* (именно так в России согласно ГОСТу принято маркировать издания словарей). Автор, известный российский лингвист, настаивает, что *модное слово* – «это новый

филологический термин, за которым стоит не сухая абстракция, а языковая и жизненная реальность» (Новиков, 2016, с. 3). Эту реальность Вл.Новиков осмысливает, отмечая тенденции, и упорядочивает, располагая модные слова (именно слова, а не словосочетания и/или выражения) в алфавитном порядке, не рассказывая истории, но и не трактуя значение, как в нормативных словарях, а комментируя, приводя примеры, объясняя, показывая, в какие новые одежды «слово» оделось в постсоветскую эпоху, когда, кем и в каком контексте стало употребляться. По существу перед нами эссеистический портрет современного слова, написанный лингвистом, поэтому образный и точный. Можно даже сказать, что перед нами не столько словарь, сколько сборник эссе, выстроенный по алфавитному принципу.

Словари, которые вошли в нашу интеллектуальную жизнь очень активно (не случайно издательская серия носит название «Словари для интеллектуальных гурманов») предлагают нам совсем неизысканные языковые «деликатесы». Их гурманство в другом, в погружении (именно так!) современного человека в языковую картину современного мира. Это скорее не привычные нормативные словари-справочники, а словари-комментарии: как к конкретной ситуации, так и к эпохе (в том числе и культурно-языковой) в целом. Покажем это на конкретном примере, обратившись к словарям, описывающим явления интернет-языка. Вот как два словаря (справочный и «комментирующий») толкуют, например, понятие «албанский <олбанский> язык». «Краткий словарь интернет-языка» В.Ф. Хайдаровой: «1.Стиль речи, предполагающий сознательное искажение грамматических норм и использование особых фразеологических клише (*аффтар жжот, выней йаду* и пр.). 2. Относящийся к **албанскому (олбанскому)** языку и субкультуре **падонков**. ▽ **Албанский (олбанский)** язык – самоназвание жаргона **падонков**. Фраза «this is Albanian» ‘это албанский язык’ была брошена участником переписки в *Живом журнале* в ответ на недоумение американского читателя, затруднившегося перевести текст, написанный в стиле **падонков**. Это определение было принято интернет-сообществом и мгновенно распространилось в нем. <далее следуют пример употребления – ЕР>» (Хайдарова, 2012). Как видим, автор словаря дает привычное для других нормативных словарей толкование, однако считает его недостаточным для человека, который не принадлежит к поколению цифровых аборигенов. Именно поэтому, помимо инициальной (авторское название) и семантической зоны в словарную статью может быть включена этимолого-культурологическая, иллюстративная (обе эти зоны отчетливо выделяются в толковании этой лексической единицы) и синонимо-антонимическая зоны, как это и заявлено в разделе «Структура словарной статьи». Создатель словаря очень точно почувствовал: современному читателю мало толкования слова/словосочетания, ему нужно чуть больше, ему нужна история...Именно через историю дается толкование этого слова в «Словаре языка интернета.ру» (Словарь, 2016), вышедшем в той же, что и «Словарь модных слов», серии «Словари для интеллектуальных гурманов» и предлагающем своим читателям более чем экзотическую пищу (например, *школоту, ъжчло*). Понимая, что читатель в первую очередь в словарной статье ищет не толкование дефиниции, а интересную историю, лингвисты, составители книги, используя возможности современной верстки, пытаются задержать внимание читающего именно на истолковании слова: «Специфический русский язык, который появился и

функционирует в интернете» (Словарь, 2016, с. 85), предлагая его на зеленом фоне. Однако основное содержание «словарной статьи» составляет именно история появления этого словосочетания и его дальнейшего функционирования. Сам словарь состоит из двух разделов: «Слова и выражения» и «Термины», первый из которых, по замыслу авторов, есть собственно словарь, а второй по жанру тяготеет к энциклопедии. Жанровые «различия» подчеркнуты и структурой словарных статей: во втором разделе акцент сделан на рассказе о явлениях, которые «номинированы» в словаре. Важным (сугубо научным, а не научно-популярным) разделом издания стал «Алфавитный указатель», куда по возможности авторы-лингвисты включили широкий пласт (помимо собственно словника) сетевой лексики, тем самым определив для себя поле дальнейших научных изысканий, а для читателя – существенно расширение поля словоупотребления интернет-лексики.

Таким образом, можно сказать, что появление словарей-комментариев, о которых мы писали выше, говорит о том, что и в современной литературе non-fiction (а упомянутые словари все-таки не справочные издания, хоть и именуются таковыми на последней странице) происходят те же процессы, что и в литературе fiction, связанные с размыванием жанровых границ текста и даже издания. Не отказываясь от своей «справочной» функции, такие словари отодвигают ее все-таки на второй план, предлагая читателю не столько уточнить значение того или иного слова, сколько познать новое и испытать при этом удовольствие, удовольствие от чтения стилистически выверенного умного и остроумного текста.

Сдвигка жанровых границ коснулась не только словарей, но и других изданий. Оказывается, и учебное пособие можно выстроить в формате словаря. Блестящий пример тому – книга двух филологов, лингвиста и литературоведа: В.Д. Черняк и М.А.Черняк «Массовая литература в понятиях и терминах» (Черняк, Черняк, 2015). нам представляется, что это блестящий пример реализации не только своего собственного, правда, чуть позже сформулированного тезиса: «Как известно, представление той или иной понятийной области в словаре является значимым фактором ее становления и теоретического осмысления» (Черняк, 2018, с. 244), но и принципиально нового учебного пособия, осваивая которое студент, во-первых, получает огромный список литературы для «перспективного» чтения (во всех словарных статьях есть либо упоминания источников, к которым можно обратиться, либо очень ненавязчивые отсылки к художественным текстам). Во-вторых, читатель учится прокладывать по книге свой индивидуальный маршрут, имея возможность как остаться в ее пределах, так и *выйти за*, обратившись к другим изданиям и/или текстам: ведь словарь, будь то учебный, нормативный, предлагает всегда возможность гипертекстовой читательской навигации.

В заключение, отметим, что появление книг, текст которых выстроен по алфавитному принципу – это определенный «читательский вызов». Примет ли его молодой читатель, готов ли он освоить такую практику чтения – время покажет, но сам факт появления книг, выстроенных по типу «словарей» – тенденция, свидетельствующая о многом, в первую очередь о том, что письмо и чтение как культурные практики в наступившем XXI

веке стремятся своему времени и отвечать на его вызовы, предлагая читателю-гурману испытать удовольствие от изысканного интеллектуального «кушанья».

Используемая литература

- VITA SOVIETICA. *Неакадемический словарь-инвентарь советской цивилизации*. – М.: Август, 2012.
- КРОНГАУЗ, М. *Русский язык на грани нервного срыва*. – М.: Знак: Языки славянских культур, 2007.
- ЛЕВОНТИНА, И *Русский со словарем*. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2010
- НОВИКОВ ВЛ. *Словарь модных слов. Языковая картина современности*. – М.: Словари XXI века, 2016. (Словари для интеллектуальных гурманов).
- СЛОВАРЬ языка интернета.ru / под ред. М.А. Кронгауза. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. (Словари для интеллектуальных гурманов).
- ХАЙДАРОВА В.Ф. *Краткий словарь интернет-языка*. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012.
- ЧЕРНЯК В.Д., ЧЕРНЯК М.А. *Массовая литература в понятиях и терминах: учебный словарь-справочник*. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015.
- ЧЕРНЯК М.А. *Проза цифровой эпохи. Тенденции, жанры, имена. Учебное пособие*. – М.: ФЛИНТА, 2018

Романичева Елена Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, главный научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Дом.адрес: 115522, г.Москва, ул. Кантемировская, д. 22, корп. 1, кв. 252.

Эл. почта: els-62@mail.ru (личный), RomanichevaES@mgpu.ru

Романичева Елена Станиславовна – известный российский ученый, методист-словесник, автор школьных учебников по литературе («В мире литературы»), учебных пособий для высшей школы по методике обучения литературе и стратегическому чтению, многочисленных научных и научно-методических статей. В настоящее время область ее научных интересов – круг чтения современного школьника, стратегии чтения и понимания текста, смысловое чтение, новые практики чтения и письма, приобщение к чтению.

Творчество М. Горького в оценке критики 1890–1900-х годов

Татьяна Геннадьевна Максимова, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород (Россия)

Abstract

The article is devoted to a brief review of the collection «Critical articles on Maxim Gorky's works», 1901, which included reviews of M. Gorky's famous contemporaries, who wrote about his work in the period from 1898 to 1900. Particular attention is paid to the approaches presented in the book to assessing the writer's works. With the use of biographical and historical-functional methods the critic stops on three aspects: the introduction of a new hero into the literature, the artistic method, and Gorky's perception of the preceding literary tradition.

Key words

M. Gorky, criticism, a new hero, an artistic method, a literary tradition.

Мнение о М. Горьком как талантливом молодом писателе формируется в конце XIX – начале XX вв. Первый сборник его рассказов и очерков, вышедший в 1898 году, привлекает к себе внимание таких известных критиков, как В.Ф. Боцяновский, Н.Л. Геккер, И.Н. Игнатов, М.О. Меньшиков, Н.М. Минский, Н.К. Михайловский, Л.Е. Оболенский, А.М. Скабичевский, В.А. Поссе и др. В 1901 году С. Гринберг издает в Санкт-Петербурге отдельной книгой сборник рецензий и статей, посвященных творчеству М. Горького, оценке его произведений под общим названием «Критические статьи о произведениях Максима Горького», которые охватывают период с 1898 года по 1900 год. В качестве вступления составитель предлагает читателю познакомиться с биографией Горького, материалом которой послужили автобиография и биографические сведения, опубликованные в книге В.Ф. Боцяновского «Максим Горький», критико-биографический очерк 1901 года. Кроме того составитель сборника обращает внимание на главную задачу книги – доказать, что Горький «обладает громадным художественным талантом, глубоким художественным чувством, которое производит сильное влияние на каждого читателя» (С.М., 1901, с. XVI). Показателем таланта писателя, по мнению составителя, служит посвященная ему критическая литература, в которой «всегда имеется крупная правда, можно почерпнуть наилучшие указания о степени таланта, направлении и духовной личности писателя» (С.М., 1901, с. VIII). Действительно, авторы критических статей, анализируя произведения писателя, указывая на достоинства и недостатки его произведений, пытаются разгадать причину столь невероятного и быстрого успеха Горького.

Собранные под одной обложкой критические статьи – материал для суждений не только о том, как складывалась литературная репутация раннего М. Горького. Не менее важным итогом работы составителя следует считать представленные в книге подходы к оценке произведений писателя, преимущественное использование критикой биографического и историко-функционального методов, которые отражали состояние эстетической мысли того времени и определяли принципы анализа литературных явлений. Размышляя об особенностях феномена Горького, критика сосредоточилась на трех важнейших составляющих успеха его произведений: введение в литературу нового героя – босняка, обладавшего своей собственной философией, создание нового

художественного стиля, в котором соединились реалистические и романтические приемы письма, а также ярко-индивидуальное восприятие предшествующей литературной традиции, с которой писатель вступал в творческий диалог.

Герои Горького в его первых произведениях – это сильные, гордые, непохожие на других люди – свободолюбивые босяки и бродяги. Они отличаются от подобных ранее изображенных героев И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, А.И. Левитова и др. Они жаждут свободы и не принимают условий реальной действительности, и в каждом горит «искра божья». Его герои, по мнению Минского, сознательно делаются бродягами, потому что «в них слишком большие силы, которым тесно в рамках старых понятий о добре и зле и которым исход только в разгуле кабаков да в просторе степей» (Минский, 1901, с. 21). Героями произведений Горького становятся также «бывшие люди» – обитатели ночлежки, выбитые из жизненной колеи, лишившиеся заработка и жилья, люди разных профессий, ставшие такими не потому, что они хуже и глупее других, отмечает Поссе, а по причине сознания ими собственной индивидуальности, поэтому они не могут сосуществовать как люди «стада», но и подняться над ними они тоже не в силах (Поссе, 1901, с. 6). О новой разновидности мужика в творчестве Горького пишет Н. Геккер. Это мужик-интеллигент, это «редкий положительный тип» в литературе, он «представляет высший акт творчества г. Горького, образный синтез крупных, хотя разбросанных, черт и особенностей, отмеченных в оригинальной коллекции этого писателя» (Геккер, 1901, с. 221).

Таковы основные типы, описанные Горьким в его ранних очерках и рассказах, в которых он стремится к прославлению «Человека с большой буквы», к переустройству жизни «по законам разума», и, как справедливо заметил Л.Е. Оболенский, к страстному исканию смысла жизни, который проявляется во всем, определяя обращение Горьком к особым приемам создания образа героя. «Он, – утверждает Оболенский, – наряду с индивидуальными чертами героя схватывает и семейные, наследственные, сложившиеся под влиянием профессии (класса) и усиливает эти последние до такой яркости, что перед нами встает уже не обыденная фигура, которую в жизни мы бы и не заметили, а полуреальное, полуйдеальное, почти символическое изваяние, монумент целого сословия в его типичных чертах» (Оболенский, 1901, b, с. 239).

Рассматривая отдельные произведения писателя, критики подходят к их оценке с позиций классического реализма, отмечая, что ранний Горький уже не укладывается ни в содержательном, ни в стилевом отношении в существующую традицию, привнося в жизнеподобное изображение действительности романтику исключительного. Поэтому вопрос о том, что собой представляет художественная система раннего Горького – продолжение ли это реализма или его разрушение, стал предметом бурных дискуссий. Так, В.Ф. Боцяновский, Н.К. Михайловский, В.А. Поссе, А.М. Скабичевский рассматривают творчество Горького 90–900-х годов в широком литературном контексте эпохи. В. Поссе отмечает черты романтизма в очерках и рассказах Горького, объясняя фактами биографии особый интерес автора к героям- бунтарям, жаждущим подвига. Его индивидуальный почерк, ярко проявившийся в изображении природы, обусловлен стремлением писателя отметить доминирующее психологическое состояние человека. Романтическое начало, определявшее пафос ранних рассказов Горького, по мнению Н. Минского, проявляется в нетерпеливо-страстном, субъективном отношении к

изображаемой жизни (Минский, 1901, с. 19), так как повествование в значительной части его ранних произведений идет от лица автора-рассказчика, одновременно являющегося и субъектом, и объектом изображения. Для Н. Михайловского романтизм Горького проявляется прежде всего в созданных им образах «очищенных и легендарных» босяков, жаждущих жить и ищущих «возбуждения всей души» (Михайловский, 1901, с. 103). Рассуждая о специфике художественного метода Горького, В. Боцяновский подчеркивает индивидуалистический характер романтизма писателя, который выразился в «защите безграничной свободы личности» (Боцяновский, 1901, с. 167). В старом романтическом жанре – романтической повести, созданной Н. Марлинским и Н. Гоголем, считает М. Меньшиков, был написан первый рассказ Горького «Макар Чудра» (Меньшиков, 1901, с. 192).

А. Скабичевский и критик, скрывшийся под инициалами А.Б. напротив, сосредоточены на установлении преемственности раннего Горького с реалистической традицией, утверждая, что романтический пафос и романтические приемы письма не противоречат художественной правде изображенного. Скабичевский на примере анализа рассказа «Кирилка» развивает мысль о синтезе реализма и символизма: прелестная бытовая сценка, пишет критик, заключает в себе глубокий символический смысл, но не в декадентском духе, а в том художественном символизме, «какой найдете вы во многих произведениях наших классиков – Крылова, Грибоедова, Пушкина, Гоголя, Щедрина и проч.» (Скабичевский, 1901, б, с. 125). Вслед за Скабичевским Л.Е. Оболенский, характеризуя рассказ «Двадцать шесть и одна», говорит о том, что его можно было бы отнести к «символистским» произведениям, если бы люди, выведенные в нем, не являлись глубоко и даже резко реальными» (Оболенский, 1901, а, с. 233).

Как видим, уже в современной Горькому критике вопрос о «принадлежности» его к определенной художественной традиции, решался далеко не однозначно. Наиболее точное определение своеобразия особенностей художественного сознания раннего Горького дал В. Короленко: «Я же говорил вам, что вы реалист! Но подумав и усмехаясь, он добавил: но в то же время – романтик!» (Горький, Роллан, 1996, с. 250). Горький, пишет современный исследователь творчества М. Горького, продолжает развивать традиции классического реализма, обновляя их в своем творчестве и совмещая «новые идеи с новыми принципами художественного освоения действительности в ее новых формах» (Спиридонова, 2016, с. 303).

Но ново, по мнению В. Поссе, то, что героям Горького свойственны черты и героев из привилегированной среды, выразителями которой являются Гоголь, Щедрин, Тургенев, Толстой и др., с которыми можно сопоставить героев его произведений (Поссе, 1901, с. 3-4). Критик, восхищаясь талантом писателя, так определяет его цель: «Творческий талант Горького призван открывать общечеловеческие стремления и настроения в низших, обездоленных народных слоях, как это сделали художественные таланты Гоголя, Тургенева, Толстого и Щедрина в родственной им привилегированной среде. Но как эти великие дворянские и буржуазные писатели стремились подчинить своему художественному творчеству не только свою буржуазно-дворянскую, но и крестьянско-рабочую среду, так и Горький пытается охватить своим пролетарским сознанием не только рабочую среду, но, по возможности, все общественные слои» (Поссе, 1901, с. 4-5).

Горький продолжает вслед за Гоголем и Щедриным изображать жестокую, грубую, злобную скуку в небольшом очерке «Скуки ради», рассказах «Зазубрина» и «Бывшие люди». Многие герои Горького тоскуют также, как и большинство созданных Тургеневым типов. Критик отмечает сходство героев Горького и Тургенева, находит общее в характерах Коновалова и Рудина, как в русском типе скитальца: «Они скитаются по миру одинокие, бездомные, с разладом и бесплодными порывами в своих тоскующих душах. <...> обоим суждены благие порывы, но ничего совершить не дано <...> им не хватает сосредоточенности, любви, а еще больше ненависти, чтобы начать с этим "беспорядком" разумную, последовательную борьбу...» (Поссе, 1901, с. 10).

К приему сравнения обращается и В. Боцяновский, усматривая близость способов изображения психологии героя через его музыкальные пристрастия, приводя в качестве примера рассказ Тургенева «Певцы» и звуковые краски Горького, передающего в восприятии звуковой картины мира внутреннее состояние певцов (Боцяновский, 1901, с. 170). Немалое сходство находит критик между «лишними людьми» Тургенева и Горького, однако если у первого они могут смириться с пошлостью окружающей их жизни, то у второго герои никогда не принимают эту действительность по причине их «нравственной мощи». Что касается «беспокойных людей» Горького, то они так же, как и Тургеневские «лишние люди», стремятся на подвиги «лишь бы с пользой» вышло, что характерно для стилевой манеры Тургенева, подчеркивает Боцяновский.

А. Скабичевский указывает на верность Горького идеалу, присущему таким писателям, как Пушкин, Лермонтов и Тургенев. Образы цыгана Макара Чудры и молдаванки старухи Изергиль сопоставляются им с романтическими героями Пушкина (поэма «Цыганы»). Что касается рассказа «Кирилка», здесь критик находит черты «художественного символизма», присущие Крылову, Грибоедову, Пушкину, Гоголю, Щедрину. В свою очередь критик А.Б. в «Кирилке» отмечает сходство с творчеством Гл. Успенского, «который так тонко и метко умеет осветить отношение к народу других классов, живущих за счет этого последнего» (А.Б., 1901, б, с. 147), а Фому Гордеева сравнивает с Любимом Торцовым из комедии А.Н. Островского «Бедность не порок», считая этот «бессознательный» повтор ошибкой писателя (А.Б., 1901, б, с. 156).

Н. Минский в свою очередь находит общее в творчестве Горького и Чехова «по свежести и уверенности письма, по независимости тона и по легкости вдохновения» (Минский, 1901, с. 18). Тем не менее, в отличие от Чехова, «достойного преемника старых мастеров», Горький склонен драматизировать, порой превращая все в мелодраму «лишь бы сильнее потрясти свои собственные нервы и нервы читателя» (Минский, 1901, с.19).

Нередко критики сравнивают творчество Горького с произведениями писателя-народника А.М. Левитова, который так же «пошатался по темным закоулкам больших городов» и с любовью описал босяков. Однако, как замечают Скабичевский и критик А.Б., несмотря на то, что Горький в своих очерках изображает жестокую правду, ему не свойственна субъективность и излишний лиризм, он художник и во внешней технике произведений, и в их внутреннем содержании (Скабичевский, 1901, а, с. 106). Большинство очерков Горького наполнены «свободным дыханием степи и моря», они передают чувство свободы и независимости, что отличает их от произведений других авторов, писавших об этом мире нищеты и отверженности (А.Б. 1901, а, с. 43).

Н. Михайловский улавливает типичные черты женщин Достоевского в Мальве Горького, подчеркивая, что молодому художнику удалось яснее и понятнее изобразить то, с чем «не справился жестокий талант» Достоевского (Михайловский, 1901, с. 78). Хотя в таланте писателя нет «ни силы, ни жестокости, ни бесстрашия Достоевского», он способен передать атмосферу реальной осязательной жизни. Горький и Достоевский, замечает Михайловский, различные по образу мысли, степени таланта и форме работы, сосредоточились, однако, на одних и тех же «явлениях душевной жизни» человека (Михайловский, 1901, с. 99).

Завершая краткий обзор сборника, следует сказать о том, что проблемы, поставленные в современной Горькому критике, не потеряли свою актуальность и в наши дни. Проблема героя времени, поставленная на рубеже веков в очерках и рассказах Горького, до сих пор остается полем напряженных дискуссий. И на рубеже XX–XXI веков в работах исследователей рассматривается вопрос о своеобразии художественного сознания раннего М. Горького (В.Т. Захарова, М.Г. Уртминцева, 2018), создаются биографические мифы писателя (П.В. Басинский, 2018), отказываются признать в Горьком художника и оригинального мыслителя. Не случайно автор-составитель сборника заканчивает его статьей с характеристикой писателя, которая не потеряла своей актуальности. «Мне кажется, – пишет Оболенский, – особенность г. Горького в том и состоит, что он эту истину не только продумал, но он ее носит в себе, в каждой своей мышце, в каждом своем нерве, в каждой частичке своего мозга» (Оболенский, 1901, с. с. 253). Философский анализ Горького современной ему действительности, переданное им мироощущение различных социальных слоев общества в период ломки основ русской жизни на рубеже веков, психологический анализ человеческих отношений, внутреннего состояния отдельной личности, определившие синтетический характер его художественного мышления, сложившегося в определенную систему к первым десятилетиям XX века, показывает, насколько велик масштаб творчества писателя, соединившего в себе художника и мыслителя, художественные открытия которого актуальны и для современного исследователя.

Используемая литература

- (а) А.Б. Мир босяков в изображении г. Горького // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 27–43.
- (b) А.Б. Крепнувший талант // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 146–158.
- Архив А. М. Горького. М. Горький и Р. Роллан. Переписка (1916-1936). Наследие, 1996. Т. 15. 544 с.
- Басинский П.В. Горький: Страсти по Максиму. Москва: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2018. 540 с.
- Боцяновский В. В погоне за смыслом жизни // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 161–180.
- Геккер Н. О «Мужике» г. Горького // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 216–222.

Захарова В.Т., Уртминцева М.Г. Нижегородский период в жизни и творчестве М. Горького: пути становления художественного сознания // Новый филологический вестник, 2018. №2 (45). С. 138–153.

Меньшиков М. Красивый цинизм // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 181–209.

Минский Н. Философия тоски и жажда воли // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 17–26.

Михайловский Н. О г. Максиме Горьком и его героях // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 53–105.

(а) Оболенский Л.Е. «Двадцать шесть и одна», поэма г. Горького // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 233–235.

(b) Оболенский Л.Е. Максим Горький и идеи его новых героев (критический этюд) // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 236–246.

(с) Оболенский Л.Е. Талант Максима Горького // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 247–254.

Поссе В. Певец протестующей тоски // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 3–16.

(а) Скабичевский А. «М. Горький, очерки и рассказы» // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 106–121.

(b) Скабичевский А. Новые черты в таланте г. М. Горького // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. 125–145.

С.М. Максим Горький. Биографический очерк // Критические статьи о произведениях Максима Горького. СПб., 1901. С. VII–XVI.

Спиридонова Л.А. Настоящий Горький: Мифы и Реальность. 2-е издание, измен. Нижний Новгород: ООО «БегемотНН», 2016. 384 с. (в т.ч. 16 с. ил.).

Татьяна Геннадьевна Максимова

аспирант кафедры русской литературы, Института филологии и журналистики, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского.

ассистент кафедры зарубежной лингвистики Института филологии и журналистики, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского.

Почтовый адрес (домашний): 603083, Россия, Нижегородская область, г. Нижний Новгород, ул. Героя Прыгунова, д. 4, кв. 51.

maksimova.fr@mail.ru.

Я, Максимова Татьяна Геннадьевна, 1991 года рождения. В 2008 году окончила школу с отличием. В 2008 году поступила в Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (очная форма обучения, бюджет), филологический факультет, кафедра зарубежной лингвистики. В 2013 году окончила обучение с присуждением квалификации филолог, преподаватель по специальности «Филология». В 2016 году начала обучение в аспирантуре Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, филологический факультет, кафедра русской литературы. Научный руководитель: Уртминцева Марина Генриховна, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы Института филологии и журналистики ННГУ им. Н.И. Лобачевского. С января 2014 года по настоящее время работаю в должности ассистента кафедры зарубежной лингвистики. Провожу лекционные и практические занятия со студентами бакалаврами очной формы обучения Института филологии и журналистики.

Жанровые стратегии детской сказочной повести (Х.К.Андерсен «Снежная королева», Л.Ф.Баум «Удивительные волшебник из Страны Оз», Л. Кэрролл «Приключения Алисы в Стране Чудес»).

Татьяна Волкова, КРИПКиПРО, Кемерово (Россия)

Abstract

This paper presents a comparative analysis of the inner world of three fairy tales that are part of the golden fund of children's literature. The basis for comparison was the obvious thematic closeness of the works: in each of them a girl of 7–9 years old finds herself in an unusual magical world, overcomes all sorts of difficulties and returns “home”. Such proximity is far from accidental. Not being a consequence of direct borrowing, it is explained by the fact that three different (in time and writing language) works belong to the same genre tradition.

Key words

a fairy tale, an image creation zone, an event depicted, a genre, a story, a story-telling event, a cyclical plot scheme.

Сказки «Снежная королева», «Удивительный волшебник из страны Оз» и «Приключение Алисы в Стране Чудес» входят в «Золотой фонд детской литературы». Три названные произведения, насколько известно, никогда не сравнивались друг с другом в рамках специального научного исследования¹. Между тем, основания для подобного сравнения, безусловно, есть. «Снежная королева», «Приключение Алисы в Стране Чудес» и «Удивительный волшебник из Страны Оз» демонстрируют очевидное сходство в организации «внутреннего мира»: в каждом случае перед читателем разворачивается история приключений девочки семи-деяти лет в волшебной стране и возвращение ее домой. Такое сходство невозможно объяснить принадлежностью произведений одной национальной традиции или определенной исторической эпохе, ведь сказки написаны в разных странах и в разное время. Нельзя связать его и с прямым заимствованием², поскольку «миры» трех произведений очень оригинальны³. Сходство трех названных классических произведений детской литературы является, по всей видимости, типологическим.

Идея сопоставления указанных произведений Х.К.Андерсена, Л.Ф. Баума и Л. Кэрролла была сформулирована еще в конце 90-х годов прошлого века в учебнике по литературе для пятого класса Н.Д. Тамарченко/Л.Е. Стрельцовой (Тамарченко-Стрельцова, 1995). В этом учебнике школьникам предлагалось проанализировать устройство «внутреннего мира» «Снежной королевы» и сравнить его, с одной стороны, с волшебной сказкой, а с другой, с известными авторскими повестями-сказками: Дж.Р.Р. Толкина и Л.Ф. Баума. Двойное сравнение-сопоставление позволяло ученикам

¹Речь идет об отечественном литературоведении.

²Имеется в виду исключительно прямое заимствование. См. наблюдение И.Л. Галинской (1995, с.5) о творчестве Л. Кэрролла «...влияние его творчества, как явное, так и скрытое, прослеживается в произведениях целого ряда классиков мировой литературы, творивших после него. Достаточно сказать, что в этой связи обычно называют...американского детского писателя Фрэнка Баума...».

³Ср. со сказочной повестью «Королевство кривых зеркал» В. Губарева, которая построена на кэрролловском мотиве зазеркалья.

обнаружить специфические особенности целой разновидности жанра сказки: литературной сказочной повести. Следуя идее, прозвучавшей в замечательном учебнике под названием «Путешествие в чужую страну» (Тамарченко-Стрельцова, 1995) попробуем прочесть американскую и английскую сказки сквозь призму их народного и литературного «праисточников».

Сказка Х.К. Андерсена «Снежная королева» состоит из семи рассказов, каждый из которых обладает относительной самостоятельностью⁴. Вместе рассказы образуют историю путешествия Герды в царство Снежной королевы, которая, безусловно, напоминает читателю волшебную сказку. Очевидное сходство произведения Андерсена с названным жанром обнаруживается в пространственной организации, расстановке и функциях героев, в построении сюжета.

История Кая и Герды начинается в «большом городе, где столько домов и людей, что не всем и каждому удастся отгородить себе хоть маленькое местечко для садика» (Андерсен, 1981, с. 117). Этот тесный, но понятный и домашний мир с площадью, переулками и двумя смежными домами с мансардами имеет в произведении четкую границу и вполне конкретную локализацию. Городские ворота и река отграничивают «свое» для героев пространство от «чужого», незнакомого и непривычного. В последнем есть не только условные «цветник женщины, умевшей колдовать», дворец принца и принцессы, «темный лес» с разбойниками и «чертоги Снежной королевы», но и вполне реальные Лапландия, Финмарк, Везувий и Этна⁵. Подобные «географические» локации указывают на то, что «большой город» расположен между европейскими севером (туда идет Герда) и югом (там Снежная королева проверяет «черные котлы»). Точнее, несколько ближе к северу, на что указывают «климатические» особенности города.

Два мира «Снежной королевы» соотносятся друг с другом так же, как обычный и потусторонний миры волшебной сказки (Тамарченко-Стрельцова, 1995, с. 40-42), на что указывает уже сама граница, отделяющая их. В волшебной сказке Змей Горыныч или гуси-лебеди (Пропп, 1996, с. 218) уносят жертву в свой мир по воздуху, а герой-спаситель часто попадает туда же, пересекая реку (Пропп, 1996, с. 202). Подобное происходит и в андерсоновском произведении, где Кай летит в санях Снежной королевы, а Герда, переплывает реку на лодке. Связь «чужого» мира с потусторонним тоже очевидна. В «цветнике» «не видно ни одной человеческой души», но зато здесь растут цветы «всех времен года» (Андерсен, 1981, с. 122), от которых Герда узнает множество историй о смерти. Во дворце принца и принцессы живут тени-сны, и сны, которые там сняты Герде, «похожи на божьих ангелов» (Андерсен, 1981, с. 129). Разбойничий замок расположен в чаще «темного леса». Лапландка живет в «жалкой избушке», крыша которой «спускалась до самой земли, а дверь была такая низенькая, что людям приходилось проползать в нее на четвереньках» (Андерсен, 1981, с. 133). В доме финки стоит невыносимая жара и попасть туда можно только через дымовую трубу. Наконец, в «чертогах Снежной королевы» «холодно, пустынно, мертво» (Андерсен, 1981, с. 136).

⁴ Анализ «Снежной королевы» опирается на вопросы, сформулированные к этому произведению, в учебнике «Путешествие в «чужую» страну» и на лекции, посвященные технологии литературного образования С.П. Лавлинского.

⁵О «географических» местах действия у Андерсена см. у Л.Ю. Брауде (Брауде, 1979, с. 63)

О типологической связи двух миров «Снежной королевы» с двоемирием волшебной сказки говорят и особенности и функции персонажей, населяющих эти миры. Характеризуя систему персонажей волшебной сказки, В.Я Пропп выделял героя и его антагониста, жертву, а также две группы действующих лиц, тесно связанных со «своими» пространствами: царя, братьев, отца и мать, с одной стороны, и Бабу-Ягу, помощников и вредителей (животные, птицы и пр. существа), с другой. В художественном мире «Снежной королевы» можно, безусловно, обнаружить все перечисленные группы персонажей. Здесь есть мальчик Кай, которого похищает и уносит в свой холодный за-граничный мир Снежная королева. Есть сама Снежная королева, которая обладает всеми необходимыми атрибутами антагониста, в том числе и способностью пересекать любые границы и осуществлять смерть («Больше я не буду целовать тебя!...А не то зацелую до смерти!» (Андерсен, 1981, с. 120)). Есть Герда-спасительница, способная, как и Снежная королева, проникать в чужие миры, но принадлежащая, в противоположность своему антагонисту, посюстороннему полюсу жизни (слезы Герды остаются «горячими» даже и в ледяных «чертогах»). Есть своеобразный сторож за-граничного мира – «женщина, умевшая колдовать», которая «зацепила лодку» Герды «своей клюкой», накормила ее «спелыми вишнями» и расчесала волосы девочки «золотым гребешком», вызывающим забвение, т. е. подобно Яге (Пропп, 1996, с. 66-67) «причастила» героя иному миру. Есть и свои помощники (ворон с воронихой, принц и принцесса, маленькая разбойница, лапландка, финка, олень) и свои вредители (разбойники, войско Снежной королевы).

История Герды, как видим, представляет собой своеобразное «путешествие» «туда» и «обратно», которое лежит в основе любого сюжета волшебной сказки. Герой волшебной сказки отправляется за тридевять земель с очень конкретной целью – устранить недостачу, принести из-за границы то, что позволит восстановить в «этом» мире изначальную гармонию. Попадая «туда», герой становится временно мертвым, но обретает при этом способность выживать в потустороннем мире и побеждать его хозяина. Победив антагониста и завоевав необходимые атрибуты, герой возвращается назад: в свой мир «живых» и в свой статус «живого». Нечто подобное происходит и с Гердой. Для того, чтобы найти и вернуть домой Кая, ей приходится стать частью «того» мира: есть ту еду (кроме «спелой вишни», есть еще и «сахарные крендельки», «фрукты и пряники», жареных «зайцев и кроликов»), носить ту одежду («башмаки, муфта и чудесное платье»), использовать помощь тех, кто «там» живет (каре́та принца и принцессы, олень, лесной ворон и ручная ворона). На обратном же пути Герда (и Кай тоже) осуществляет как бы обратный ритуал: она пьет молоко «оленьей матки» и надевает новое платье, только что специально сшитое лапландкой. Прежде, чем вернуться в свой мир, героиня (и герой тоже) как бы рождается заново.

Несмотря на очевидное сходство «Снежной королевы» с известным фольклорным жанром, назвать это произведение волшебной сказкой, конечно, никак нельзя. И дело здесь вовсе не в индивидуальном или коллективном авторстве⁶, а в том, что андерсоновская история демонстрирует черты и другого литературного жанра.

⁶ О соотношении индивидуального и народного в творчестве Х.К. Андерсена см. у Л.Ю Брауде (Брауде, 1979, с. 44-99)

Присутствие иной жанровой стратегии в «Снежной королеве» можно обнаружить уже в первом ее рассказе «Зеркало и его осколки». Этот рассказ ставит волшебные мир, героя и событие в совершенно иной контекст, ведь кроме двух пространств, здесь появляется и третье (небо), со своими героями (троллем-дьяволом, ангелами и творцом) и событием (зеркало разбилось и его осколки разлетелись по всему свету). Первый рассказ, следовательно, расширяет границы внутреннего мира «Снежной королевы» до горизонтов, принципиально недоступных волшебной сказке.

Жанром, преломляющим стратегию волшебной сказки в «Снежной королеве», является, конечно, повесть: именно это жанровое обозначение встречается по отношению к произведению Х.К. Андерсена в указанном выше школьном учебнике (Тамарченко-Стрельцова, 1995, с. 4-5). Характеризуя жанр повести, Н.Д. Тамарченко (2008, с. 169-170) отмечает «доминирование циклической сюжетной схемы и ситуации испытания героя» в «изображенном событии»; «оценочную направленность повествования на этическую позицию героя и возможность авторитетной резюмирующей позиции» в «событии рассказывания» и «трактовку центрального события как «примера» и «извлечение из рассказанной истории жизненных уроков» в аспекте «зоны построения образа» героя. Все три особенности жанра повести присутствуют в «Снежной королеве».

В сюжете сказки Андерсена, как уже было показано выше, циклическая схема играет доминирующую роль. Следует, однако, уточнить, что история Кая и Герды приобретают в контексте рассказа о злом тролле и кривом зеркале несколько иное значение. Отметим, прежде всего, что в целом произведения существенно трансформируется мотив испытания, безусловно, присутствующий и внутри «путешествия». Если во «внутреннем» сюжете испытанию подвергается сила любви и преданности Герды, то во «внешнем» - способность человека противостоять абсолютному злу, ведь «миллионы, биллионы» осколков зеркала летают повсюду. С этой точки зрения, становится понятным, далее, что история Кая и Герды является не только историей двух осколков зеркала тролля, но и своеобразным примером, показывающим читателю, как действуют силы зла, на кого они действуют, кто способен с ними бороться, и что позволяет одерживать победу там, где она практически невозможна.

Наконец, обратим внимание на «событие рассказывания» «Снежной королевы». Как отмечает Н.Д. Тамарченко: «повесть предпочитает временную дистанцию» (Тамарченко, 2008, с. 170), которая обеспечивает «возможность авторитетной резюмирующей позиции» (Тамарченко, 2008, с. 170). Именно такая – не пространственная, а временная - дистанция и характерна для андерсеновской сказки. Ее начало («Ну, начнем! Дойдя до конца нашей истории, мы будем знать больше, чем теперь». (Андерсен, 1981, с. 116)) обнаруживает разницу ценностно-временных точек зрения повествующего лица, героев и читателя. Первый оценивает завершенное прошлое из некоего настоящего, в котором он находится вместе с читателем. Последний, напротив, еще только должен узнать о том, что уже случилось с героями. Сами же герои погружены только в прошлое, причем каждая группа действующих лиц сказки и в этом прошлом существенно ограничена: тролль, его ученики, ангелы и творец, с одной стороны, и Герда, Кай, бабушка, Снежная королева и пр, с другой, ничего не знают друг о друге, так как живут и действуют в разных временных зонах.

Значительная временная дистанция, отделяющая «событие рассказывания» «Снежной королевы» от «изображенных событий», позволяет повествующему лицу знать не только о самих поступках героев, но и об их последствиях. Подобное знание как раз и обуславливает возможность этической оценки разворачивающейся истории. В высказываниях типа: «В сердце и в глаз ему попали два осколка дьявольского зеркала, в котором, как мы, конечно, помним, все великое и доброе казалось ничтожным и гадким, а злое и дурное отражалось еще ярче...» (Андерсен, 1981, с. 116) и «Она не была злою колдуньей и колдовала только изредка, для своего удовольствия...» (Андерсен, 1981, с. 122) рассказчик прямо указывает на хорошее и плохое, доброе и злое в описываемом мире. Он занимает по отношению к герою и миру «авторитетную резюмирующую позицию» (Тамарченко, 2008, с. 170).

Итак, жанровое своеобразие «Снежной королевы» заключается в сочетании стратегий волшебной сказки и повести. Такое сочетание далеко не случайно. Жанр волшебной сказки является одним из распространенных «источников сюжета повести» (Тамарченко, 2008, с. 170); наряду с народным преданием, притчами, легендами и житиями. Циклический сюжет и мотив испытания волшебной сказки повесть приспособливает к своим задачам, в частности, и к задаче «реализовать потребность автора и читателя в сохранении традиционной каноничности» (Тамарченко, 2008, с. 169-170). Такая задача, безусловно, актуальна и для детской литературы, тяготеющей к созданию собственных «канонов» (Арзамасцева, 2005, с. 12).

Особенности устройства мира и текста «Снежной королевы», оказываются свойственными двум другим произведениям – Л.Ф. Баума и Л. Кэрролла. Пространственное двоемирие, специфическая расстановка героев и циклический сюжет связывают эти произведения с волшебной сказкой. «Испытание характера авантюрными обстоятельствами» (Тамарченко, 2007, с. 13), «авторитетная резюмирующая позиция» (Тамарченко, 2008, с. 170) повествующего лица и «трактовка центрального события как примера» (Тамарченко, 2008, с. 170) указывают на повесть.

Пространственная организация «Волшебника из Страны Оз» в еще большей степени, чем пространственная организация «Снежной королевы», трансформирует сказочное двоемирие. В произведении Баума, как и в народной сказке, есть этот (канзасская степь) и тот миры (страна Оз), которые отделены друг от друга почти непроходимой границей («бескрайняя пустыня»), и которые связаны с полюсами жизни и смерти. Последняя особенность реализуется в «Волшебнике» совсем иначе, чем в «Снежной королеве». С одной стороны, за-граничный мир маркируется здесь именно как тридевятое царство («за тридевять земель»), в котором есть «чудеса», волшебные предметы (башмачки), говорящие животные и, конечно, самые разные атрибуты смерти: от остановившегося времени (движение суточного времени не ведет к смене времен года) до эпизодов умерщвления (смерть двух волшебниц, история железного дровосека). С другой, этот мир оказывается едва ли не более живым, чем тот, из которого Дороти прилетела. В противоположность серой канзасской степи, в нем есть цвет, свет и влага; он плодороден, заселен и очень красив. Степь и страна Оз, таким образом, противопоставляются друг другу как бытие и ино-бытие, включающие в себя одновременно и жизнь, и смерть.

Третий вариант сказочного двоемирия находим в «Алисе в Стране Чудес» Л. Кэрролла. Здесь, на первый взгляд, перед читателем разворачивается то же бинарное мироустройство, что и в двух других авторских сказках. Есть берег реки, на котором сидит Алиса со своей сестрой, и есть нора Кролика, куда она попадает. И если Здесь все привычно, то Там – волшебное. Там, кроме прочего, есть волшебные предметы (пузырек, гриб), типично сказочные локации (вода, «дремучий лес»), смертельные опасности (королева, приказывающая рубить голову). Да и сам тот мир находится под землей, что указывает на его потусторонность. Однако двоемирие Кэрролла качественно иное в сравнении с двоемирием волшебной сказки и сказками Андерсена и Баума. Не стоит забывать о том, что в начале произведения Алиса засыпает, а в конце просыпается. Это означает, что посюстороннему обычному миру в кэрролловском произведении противопоставлен не потусторонний, а сновидческий мир. И располагается он не вовне (на «карте» произведения), а внутри героя.

Система персонажей «Волшебника» и «Алисы» также диалогически соотнесена с волшебной сказкой. Все герои названных произведений прежде всего разделены на три группы, в соответствии с принадлежностью двум противоположным мирам и способностью преодолевать границу, их разделяющую. Дядя и тетя Дороти и сестра Алисы связаны с полюсом бытия, все же остальные действующие лица двух сказок, исключая самих героинь, населяют инобытие – страну Оз и сновидческую нору Белого Кролика. Обеим группам у Баума и Кэрролла, как и у Андерсена, противопоставлены девочки семи-деяти лет: они попадают в «чужую» страну и возвращаются назад.

Персонажиинного мира двух авторских сказок, кроме того, группируются и в соответствии с их отношением к героиням. Здесь есть помощники (Страшила, Железный дровосек, Трусливый Лев; Чеширский кот, Синяя Гусеница), вредители (Калидасы, волки, вороны, пчелы; Белый Кролик, Билль) и, конечно, герой-антагонист (Оз и Королева⁷). Функции последнего сильно редуцированы у Баума и Кэрролла, даже в сравнении со «Снежной королевой». В отличие от народной сказки, героиням авторских произведений не приходится вступать с антагонистом в прямое противостояние – сражаться или избегать преследования (Пропп, 1996, с. 221, 346). А у Баума и Кэрролла, к тому же, сама роль антигероя значительно завуалирована. Так, в «Волшебнике из страны Оз» антагонистом оказывается не злая Волшебница Запада, как это можно было ожидать, а правитель Изумрудного города, «лжеволшебник». Именно он дает Дороти смертельно опасные задания, и именно он обладает той же способностью пересекать границу между двумя мирами, что и сама героиня (ср. со Снежной королевой или Змее Горынычем (Пропп, 1996, с. 218)). В сказке же Кэрролла в качестве антигероя выступает карточная королева, на что указывает связь этого образа с мотивом смерти («Отрубить ей голову! Голову ему долой!» (Кэрролл, 1985, с.93)). Совершенно очевидно, однако, что роль антагониста в «Алисе» профанируется: никакой реальной угрозы для героини карта представить не может.

Кроме двоемирия и специфически организованной системы персонажей с волшебной сказкой «Волшебника...» и «Алису...» объединяет и циклический сюжет: в обоих произведениях героини попадают в иной мир и возвращаются назад. Подчеркнем,

⁷По-иному функции персонажей «Алисы» осмыслены у М.Н.Демуровой (Демурова, 1979, с. 146)

что эти варианты «путешествия» отличаются от «путешествия» героя в народной сказке и «Снежной королеве». Герда, как и герой волшебной сказки, во-первых, имеет конкретную цель в своем «путешествии» (найти Кая), а во-вторых, возвратившись оттуда, претерпевает изменения: «Но, проходя в низенькую дверь, они заметили, что успели за это время сделаться взрослыми людьми» (Андерсен, 1981, с.138). Ничего подобного с героинями Баума и Кэрролла не происходит. Дороти заносит в страну Оз ураган, а Алиса просто засыпает. Соответственно нет и итоговых изменений в героинях. Вот как описаны возвращения в «Волшебнике» и «Алисе»: «Оказалось, что она сидит посреди широкой канзасской степи, возле нового дома, который дядя Генри построил после того, как старый домик подхватило и унесло ураганом...Поднявшись, Дороти обнаружила, что стоит в одних чулках. Башмачки соскочили с ног во время полета и потерялись навсегда» (Баум, 1992, с.252); «Алиса вскочила на ноги и побежала. А пока бежала, все время думала, что за чудесный сон ей приснился» (Кэрролл, 1985, с. 133).

Идея испытания, лежащая в основе любого циклического сюжета, имеет в произведениях Баума и Кэрролла не только то значение, которое отсылает к жанру волшебной сказки («прохождение через смерть» (Тамарченко, 2007, с. 19), но и то, которое характерно для повести. В повести испытание героя «связано с необходимостью выбора... и, следовательно, с неизбежностью этической оценки автором и читателем решения героя» (Тамарченко, 2007, с. 19). Дороти и Алиса также, как и Герда, неизменно попадают в ситуации, проверяющие уровень их «человечности» (Бахтин, 2012, с. 639). Особенно это очевидно в случае с произведением Баума, где Дороти всякий раз демонстрирует свою доброту, простоту, смелость и преданность друзьям. Показательны в этом смысле эпизоды спасения Железного Дровосека и Страшилы после гибели злой Волшебницы Запада: Дороти не оставляет своих друзей в беде, даже тогда, когда ее возвращению домой уже ничего не препятствует.

Несколько иначе выглядит ситуация выбора у Кэрролла. Однако, и здесь героине приходится проявлять находчивость, решительность и совершать благородные поступки как, например, в случае с поросенком, которого Алиса уносит с собой, потому что «оставить его ... - просто преступление» (Кэрролл, 1985, с. 68) или в эпизоде с присяжными, которых девочка нечаянно опрокидывает и торопливо сажает на скамью, переживая, что они погибнут. Однако чаще всего Алисе приходится выбирать не между личным интересом и благом другого, а между достойным (соответствующим ее возрасту) и недостойным (не соответствующим ее возрасту) поведением. Именно этот выбор неоднократно подвергается прямой оценке в сказке: «Видишь ли, Алиса выучила кое-что в этом роде на уроках в классной, и, хоть сейчас был не самый подходящий момент продемонстрировать свои познания...она не могла удержаться» (Кэрролл, 1985, с. 20).

«Авторитетная резюмирующая позиция», которая заявлена в приведенном выше слове повествующего лица кэрролловской «Алисы», содержится и в других его высказываниях. Например, в таком: «Сказать по правде, она понятия не имела о том, что такое широта и долгота, но ей очень нравились эти слова» (Кэрролл, 1985, с. 15). Эти и подобные им высказывания, однако, вовсе не означают дискредитации поступков и поведения героини. Значение этих и всех других высказываний можно понять только в контексте финальных слов рассказчика: «И, наконец, она представила себе, как ее

маленькая сестра вырастет и, сохранив в свои зрелые годы простое и любящее детское сердце, станет собирать вокруг себя других детей, и как их глаза заблестят от дивных сказок» (Кэрролл, 1985, с. 135). «Простое и любящее детское сердце» – такова итоговая оценка, которая дается Алисе в сказке. В этом контексте все предыдущие высказывания повествующего лица приобретают оттенок легкого «любящего» же юмора.

В противоположность «Снежной королеве» и «Алисе» субъект речи «Волшебника» никак не обнаруживает свое присутствие. Безличное повествование сказки Баума, однако, пронизывает косвенная этическая оценка. Она легко опознается в цвете платья Дороти, которое становится белым под цвет одежд добрых волшебниц Страны Оз, или в легких ее победах над злыми волшебницами, которые никак не мог одержать «лжеволшебник» Оз, или, наконец, в рассуждении Волшебницы Севера о цивилизованном и нецивилизованном мире. Последнее высказывание позволяет понять значимость Дороти для всего «внутреннего мира» сказки Баума. Героиня оказывается тем проводником, который объединяет два независимых и не подозревающих о существовании друг друга мира. Она потому и «побеждает» зло Страны Оз, что является истинным героем.

Испытание героя «чужим» миром, сопровождающееся оценивающей точкой зрения, выполняет у Баума и Кэрролла функцию своеобразного примера. Поскольку же оба произведения написаны специально для детей, этот пример призван убедить читателя-ребенка в том, что волшебству в его мире тоже есть место, что и он, подобно девочкам-героиням, тоже способен преодолеть самые неожиданные и невероятные препятствия. Причем, без помощи взрослых, которые оказываются или недостижимыми, как дядя и тетя Дороти и сестра Алисы, или несостоятельными, как Оз. Для того, чтобы этот пример не был для читателя-ребенка чем-то исключительно внешним и «авторитарным» (Бахтин, 2012, с. 96), оба автора, как и Андерсен в «Снежной королеве», выстраивают особую «зону построения образа» героя, одновременно и «далекого» и очень близкого и понятного читающему ребенку. Эти близость и понятность возникают как вследствие возрастной и гендерной идентичности читателя и героя, так и в результате визуальной неопределенности героинь. Развернутые портретные описания Герды, Дороти и Алисы отсутствуют в сказках, вследствие чего любая маленькая читательница легко может представить себя на их месте. Особенно последовательно принцип визуальной неопределенности образа героини реализован у Баума: довольно подробному описанию одежды Дороти (Баум, 1992, с. 30, 122) в «Волшебнике» соответствует полное отсутствие деталей ее внешности.

Итак, сходство трех классических произведений детской литературы обусловлено их принадлежностью к жанру сказочной повести, который объединяет в себе черты волшебной сказки и прозаической повести⁸. Особое место в ряду этих произведений занимает, конечно же, «Алиса в Стране Чудес» Л.Кэрролла. Это произведение к двум обозначенным жанровым стратегиям добавляет третью, стратегию нонсенса-

⁸ Ср. «... в целом художественные миры литературных сказок всегда формируются в результате взаимодействия волшебного-сказочного жанровой памяти с моделями мира, свойственными «новым» жанрам» (Липовецкий, 1992, с. 48)

перевертыша (Демурова, 1979, с. 145-188), которая существенно трансформирует особенности волшебной сказки и повести.

Используемая литература

- АНДЕРСЕН, Х.К. Снежная королева. In: АНДЕРСЕН, Х.К. *Сказки*: Пер. с дат. / Сост. и примеч. Л. Брауде; Вступ. статья К. Паустовского. Л.: Худож. лит., 1981, с. 116-138
- АРЗАМАСЦЕВА И.Н. *Детская литература*: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Арзамасцева, С.А. Николаева. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательский центр «Академия», 2005. с. 12
- БАУМ Л.Ф. Удивительный волшебник из Страны Оз: Пер. с англ. С.Б. Белова. Москва, 1992. с. 252
- БАХТИН М.М. Роман как литературный жанр. In: БАХТИН М.М. *Собрание сочинений в семи томах. Том 3: Теория романа (1930-1961 гг.)*. Москва: Языки славянских культур, 2012. с. 639
- БАХТИН М.М. Слово в романе. In: БАХТИН М.М. *Собрание сочинений в семи томах. Том 3: Теория романа (1930-1961 гг.)*. Москва: Языки славянских культур, 2012. с. 96
- БРАУДЕ Л.Ю. *Скандинавская литературная сказка*, Москва.: Изд-во «Наука», 1979, с. 63
- ГАЛИНСКАЯ, И.Л. *Льюис Кэрролл и загадки его текстов*. Москва.: ИНИОН РАН, 1995, с.5
- ДЕМУРОВА М.Н. *Льюис Кэрролл. Очерки жизни и творчества*. Москва, Наука, 1979. с. 146; 145-188
- КЭРРОЛЛ Л. *Приключения Алисы в Стране Чудес. Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье*: Пер. с англ. Н. Демуровой/ Вступ. ст. Г.К. Честертон. Москва: Правда, 1985. с. 93
- ЛИПОВЕЦКИЙ М.Н. *Поэтика литературной сказки*. Свердловск: Урал ун-т, 1992. с. 48
- ПРОПП В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*, Спб: Изд-во Спб ун-та, 1996, с. 218
- ТАМАРЧЕНКО Н.Д. Повесть прозаическая. In: *Поэтика: слов. актуал. терминов и понятий* / [гл. науч. ред. Н.Д. Тмарченко]. Москва.: Издательство Кулагиной; Intrada, 2008. с. 169-170
- ТАМАРЧЕНКО Н.Д. *Русская повесть Серебряного века. (Проблемы поэтики сюжета и жанра)*. Москва: Intrada, 2007. с. 13, 19
- ТАМАРЧЕНКО Н.Д., СТРЕЛЬЦОВА Л.Е. *Путешествие в "чужую" страну. Литература путешествий и приключений. Учебное пособие по литературе для 5 кл. шк. гуманит. типа*, 2-е изд., перераб., Москва.: Аспект Пресс, 1995.

Татьяна Волкова, кандидат филологических наук

Доцент кафедры гуманитарных и художественно-эстетических дисциплин; Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

650071 Россия, г. Кемерово, ул. Молодежная, д. 48

e-mail: tvolkova2005@yandex.ru

Мифологизация войны в лирике Ю.П. Кузнецова

Максим Пономаренко, Поморская Академия в Слупске, Слупск (Польша)

Abstract

The aim of this paper is to examine the poetry of a prominent poet of Russia of the second half of 20th century – Yury Kuznetsov. We analyse his late writings, which are connected with the reception of war. On the example of few poems we show how did the process of mythologizing of war unfold. The important part of the research is also the transition of the poet from using metaphors to adoption of symbols. In the paper we show the development of traumatic consciousness. The loss of father is depicted as a stimulus of the artistic development. We show the mythologisation of war by presenting the analyse of poem «Meeting». In the poem Y. Kuznetsov touches upon the problem of cosmopolitanism.

Key word

mythologisation, war, symbol, poetic myth, cosmopolitanism

Творческий путь Юрия Кузнецова начинается в раннем подростковом возрасте (50-е годы XX века) с осознания последствий Второй мировой войны. Молодой поэт сталкивается с искаженной новой реальностью, восприятие которой проходит для него в несколько этапов. Гибель отца является отправной точкой и способствует формированию травматического сознания. Разумеется, поколение т.н. «безотцовщины» – массовое явление и необходимо выделить отличительные черты «кузнецовской безотцовщины». Среди прочего, это процесс *поэтапной мифологизации* военных действий, трансформация травматических семейных переживаний в макрокосм художественной условности. Хронологически упорядочив основные произведения поэта о войне и погибшем отце, мы увидим, что рассогласование семейного очага постепенно приводит его к мысли об антигуманном характере войны и её вреде для всего человечества. Отличительной особенностью лирики Ю. Кузнецова можно назвать используемый автором метод «вторичной репрезентации» или «*вторичного свидетельства*». Он заключается в том, что события, которых касается автор в своих произведениях происходили не с ним, а с его ближайшим родственником по восходящей линии. Автор пытается проанализировать эти события не на основе увиденного и пережитого, а на основе рассказов о событии, наблюдения за последствиями данного события. Фактически, произошедшее преподносится читателю как авторская интерпретация. Ю. Кузнецов выступает «исторически понимающим» (Орлов, 2009, 175) интерпретатором, он ограничен конкретной исторической ситуацией, в которой оказался (Х.Г. Гадамер). Подобным пример может служить, к примеру, графический роман «Маус» А. Шпигельмана, в котором автор воссоздает дни войны на основе рассказов своего отца Владека Шпигельмана – узника концентрационного лагеря. Мифологизация – единственный способ рассмотреть имманентную структуру феномена войны. Помимо этого, создание *поэтического мифа* может также служить защитным механизмом для травмированного сознания Ю. Кузнецова.

Хронологически, процесс мифологизации можно разделить на *три стадии*: семейная травма (разрушение привычного семейного треугольника), травма народа

(сопричастность автора последствиям войны для СССР) и общечеловеческая травма (осознание ненужности войны, её разрушительного характера).

К первому этапу можно отнести такие произведения как «Настала ночь, последняя для многих» (1954), «Последняя ночь» (1955), «Надо мною дымится пробитое пулями солнце» (1959), «Отец в сорок четвёртом» (1965) и «Картинка 1945 года» (1965). Ко второму: «Слёзы России» (1965), «Память» (1965), «Дядя Ваня» (1995), «Ложные святыни» (1988). Самый значимый этап мифологизации войны включает в себя стихотворения, написанные автором в возрасте 26 лет и старше (это момент перехода от семейной и народной травмы к осознанию потери *Человека* как такового). Сюда относятся произведения «Очки Заксенгаузена» (1968), «Осколок» (1976), «Вечный снег» (1979), «Встреча» (1982), «Русская бабка» (1988), «Связь» (1984), «Люди Земли» (1985).

Третья стадия особенно интересна для нас, во многом благодаря новым перспективам изучения *онтологической стороны* военных действий. Потеря Человека на войне – важнейший момент, который запускает механизм семейной (потеря отца, кормильца, мужа) и народной (гражданина, солдата, офицера) травмы. Потеря отца является первичным травматическим опытом Ю. Кузнецова. Но в зрелом возрасте он постепенно приходит к более важному выводу: война уничтожает *Человека*. С. Чупринин в статье «До последнего края» констатировал: «Гибель отца предстает в поэтической философии Кузнецова емким символом гибели смысла всего сущего. Вместе с отцом ненасытимая бездна поглотила и все естественные, обязательные чувства подрастающего героя – чувство: дома, семьи; защищенности; от любых бед и напастей; чувство собственной полноценности, нужности хотя бы одной живой: души в мире, чувство укорененности в своем роду, в почве, поколениях, отшагавших по земле свой век» (Чупринин, 1981, 245). Мы можем проследить цепочку потерь Ю. Кузнецова: *Отец – Дом (как крепость, семейный очаг) – Потеря родовой связи – Надлом личностного «Я»*. Разрушение привычного для любого ребенка семейного треугольника в сознательном возрасте приводит поэта к обособленности, замкнутости как в творчестве, так и в жизни. И. Слюсарева констатирует: «...духовный путь этой лирической личности достаточно явен: детскому сознанию, потрясённому войной, мир представился изначально и непримиримо расколотым» (Огрызко, 2013, 457). Вышеупомянутый раскол поэт сам обозначил в своем раннем творчестве, когда в стихотворении «Слезы России» (1965) отметил: «С войны начинаюсь <...> // Отец мой окончен войною...» (Кузнецов, 2015, 8). Поэтический миф о войне, который позднее начал формироваться в поэзии Ю. Кузнецова можно считать косвенным доказательством того, что *родовая связь* с отцом была достаточно сильна. Именно этим объясняются многочисленные попытки поэта познать онтологическую сторону произошедшего исторического события. Отец столкнулся с материальным вызовом. Он был офицером и вынужден был выполнять долг. Сын, начав свое знакомство с войной с гибели отца, напротив, сталкивается с *бытийными вопросами* и пытается понять, для чего был брошен отцу этот *материальный вызов*. На протяжении всего своего творческого пути Ю. Кузнецов обращался к феномену войны, прямо или косвенно. Доказательством этого факта могут служить содержательные поэмы «Дом» (1972-1973), «Четыреста» (1974) или стихотворение «Семейная вечеря» (1984), в котором, лирический герой стремится встретиться со своим умершим отцом.

Мифологизация военных действий и возможных их последствий ставит целый ряд актуальных вопросов *этического* и *философского* характера. Помимо традиционных «вечных» антитез (добро-зло, жизнь-смерть) интересны противопоставления в лирическом сюжете, имеющие под собой космополитическую основу. Это, прежде всего, стихотворения «Встреча» (1982) и «Русская бабка» (1988).

Сюжет «Встречи» был подсказан Ю. Кузнецову польским писателем Здиславом Моравским, во время визита делегации советских литературных деятелей в Польшу в 80-е годы XX века. Русский поэт описывает встречу польского и немецкого солдата после войны. Оба солдата – инвалиды войны, совсем недавно воевавшие друг против друга. Приведем полный текст произведения:

На мосту, где двоим разойтись ни малейшего шанса,
Одноногий поляк увидал одноногого ганса.

Ой вы ноги мои! Тот без левой, а этот без правой,
Тот хромал Сталинградом, а этот гордился Варшавой.

— Доннер веттер! Пся крев!— повстречались глухие проклятья.
Чтобы им разминуться, они обнялись, словно братья.

Ноги стали на место — сошлись на мгновенье дороги
И опять разошлись... Человечество, вот твои ноги! (Кузнецов, 2015, 129)

Ю. Кузнецов никогда не пытался ограничивать себя исключительно Великой Отечественной войной – термином, который был принят советскими руководителями. Даже поверхностное знакомство с его военной лирикой показывает читателю важность всечеловеческого развития, независимо от того, о какой стране идет речь. Польский солдат гордится возвращением Варшавы под польские знамена, немецкий – хорошо помнит трагичность Сталинградской битвы. Каждый из них ощущает на себе последствия произошедших событий. Отсутствие ноги в первом приближении становится репрезентацией лишений и военных травм, а вместе с тем, и символом памяти о конфликте двух стран. Оба солдата – носители физической и психологической травм. В обоих случаях имеет место человеческая трагедия: поляк вынужден был сражаться за независимость, находясь в окружении двух тоталитарных режимов, а немец в ходе битвы под Сталинградом полностью развенчал для себя миф о несокрушимости немецкой армии. Автор не пользуется определениями «друг» и «враг», «победитель» и «проигравший». Цель произведения – продемонстрировать *равное положение* солдат. Для этого Ю. Кузнецов прибегает к помощи *символа*. Язык символов он считает универсальным методом познания. Исследователь творчества поэта, литературовед Д. Орлов замечает, что «...русская литература устами Кузнецова заговорила на новом, на воскрешенном, на древнейшем из всех языков – языке символов» (Огрызко, 2013, 403). В стихотворении мы видим три символа сближения: *пережитая трагедия* (личная и народная), *мост* и *ноги*. Случившиеся с солдатами события привели к разрушению привычной модели мира. Их инвалидность выступает как собирательный образ.

Одноногий «ганс» и «поляк» не имеют имен, потому что олицетворяют собой два народа, враждебно смотрящих друг на друга. Их инвалидность – метафора послевоенных потерь (человеческих и бытовых), понесенных в годы военных действий. Географическое соседство и меняющиеся политические и социокультурные реалии вынуждают два государства начать новый этап сотрудничества. Но для Ю. Кузнецова отношения между государствами – вопрос второстепенный. В стихотворении он акцентирует внимание на сознании людей, на враждебности одной личности к другой. Автор использует аполитичный подход. Он предпринимает попытку показать встречу не государств, а сознаний двух людей, травмированных военными действиями. Здесь обратим внимание на второй важнейший символ – *мост*. Очевидно, что мост символизирует попытку достижения взаимопонимания, развертывание диалога. Но ключевым моментом является ширина моста, на котором «двоим разойтись ни малейшего шанса» (Кузнецов, 2015, 129). Этим фактом подчеркивается маловероятность продуктивного диалога между бывшими врагами. Впоследствии это подтверждается взаимным обменом проклятиями. Вместе с тем, передвижение по мосту сближает двух солдат. Основной «говорящий» символ стихотворения – *ноги*. Их расположение выступает важнейшим фактором сближения: «Тот без левой, а этот без правой» (там же). Интересно, что аллюзия на «жертву» и «агрессора» здесь все-таки присутствует. Оппозиция «левый – правый» напоминает нам о том, что стороны находились в конфликте. Однако ноги являются связующим звеном. Во второй и третьей строфе мы видим ряд разобщающих элементов: «без левой – без правой», «Сталинград – Варшава», «Доннер веттер – Пся крев». Важно вспомнить заглавие произведения. На мосту эти противоположности «повстречались» и «обнялись, словно братья» (там же). Солдаты сделали это «чтобы им разминуться», но авторская мысль увидела в этом братские объятия. Расположение ног в момент встречи героев симметрично. Узость моста способствует их максимальному сближению. На место отсутствующей ноги «ганса» встает нога поляка. Ноги в самом начале выступают объединяющим элементом произведения. Их отсутствие в первой строфе отмечается у обоих солдат: «Одноногий поляк увидел одноногого ганса» (там же). Происходит это упоминание еще перед чередой разобщений. Тем самым Ю. Кузнецов подчеркивает, что немец и поляк – жертвы военных действий, независимо от того по чью сторону конфликта они находились. На первый план выдвигается гуманистический аспект. Заключительная строфа подтверждает эту идею. Ноги сходятся и расходятся снова, символизируя сохраняющуюся враждебность сознания, нежелание вести диалог. В качестве символа сошедшие ноги выступают в первой и последней строфах произведения, опоясывая его. Создается некая кольцевая композиция. В начале Ю. Кузнецов указывает на схожесть и равенство положения двух инвалидов войны. В заключении же, выводит нас к ключевой мысли: «Человечество, вот твои ноги!» (там же). Этим восклицанием поэт расширяет границы собирательных образов немецкого «ганса» и одноногого поляка. Через трагедию польского и немецкого народов он изображает трагедию человеческого рода. Если вспомнить потерю Ю. Кузнецовым родовой связи (из-за смерти отца), то здесь мы видим последствия этого события: нарушение связи между людьми, народами. Примечательно, что в произведении отсутствуют оценочные характеристики, за исключением начала второй строфы. Восклицание «Ой вы ноги мои!» (там же), восходит к русской фольклорно-песенной

традиции. Оно, тем не менее, тоже указывает на равенство положения бывших солдат. Следует подчеркнуть, что это восклицание открывает цепочку разобщений, в дальнейшем оставляя поле для интерпретации. Так, после окончания случайной встречи, когда ноги «опять разошлись...» (там же), Ю. Кузнецов использует многоточие, оставляя некоторую недосказанность. Резкая смена мысли и заключительное восклицание прерывают сюжет стихотворения, чтобы подвести итог, обратиться к реципиенту («вот твои ноги»). Обращение к человечеству призвано подчеркнуть схожесть жителей планеты и ситуаций, в которых они оказываются. В космополитическом аспекте мост становится символом пути развития человечества. А сошедшиеся «на мгновенье» ноги – сигналом к интеграции. Космополитическое восклицание превращает оппозицию «левый – правый» в единство противоположностей. Таким образом, подчеркивается ценность человеческой жизни, вне зависимости от национальности и идеологических взглядов.

Ю. Кузнецов обращается к образу первичного *космического* человека. История двух солдат служит аллюзией *теории антропологических катастроф*, которые подробно рассмотрел В.И. Букреев в своей монографии «Расчеловечивание человека в мировой истории» (2011). Космический человек до появления понятий пользовался языком символов (Букреев, 2011, 50). Позже произошел переход к человеку *Родовому*, который изначально являлся представителем «общечеловеческих ценностей, не равным мирозданию, но представителем Человечества. Понятия «нация», «национальное самосознание» «государственный суверенитет» возникли значительно позднее вследствие распада внутреннего мира человека <...> Это первая, собственно человеческая, антропологическая катастрофа» (Букреев, 2011, 66-67). Но феномен войны – это результат второй катастрофы, появления социального человека. В. Букреев замечает: «Социальный человек – вложенная в родового человека система <...> Люди больше настроены на войну, чем на мир. История получает не личностное, а внеличностное измерение. Она соотносится с безликими силами: репрессивной мощью государства, глобальными мировыми проблемами, научно-техническим прогрессом, политическими союзами одних стран против других. Следы живых связей между людьми теряются» (Букреев, 2011, 85-86). Битва под Сталинградом и разрушение Варшавы после восстания являются в равной степени результатами оторванности *социального* человека от *космического*. Но Ю. Кузнецов, выбирая для себя возврат к языку символов, утверждает постулат о Человеке как «мере всех вещей». Национальность, гражданский долг и социальные рамки отходят на второй план.

Космополитическая направленность стихотворения «Встреча» раскрывает имманентные структуры феномена *войны*. Поэт делает акцент на потере *Человека* как части человеческого рода. Военные действия лишают его одновременно Дома-семейного очага, Дома-Отчизны и Дома-планеты, что соотносится с тремя стадиями мифологизации в лирике Ю.П. Кузнецова. Художественное переосмысление трагических событий позволяет рассмотреть войну с позиции сопричастности человека к миру, его первичных архетипических характеристик. Основной функцией мифологизации является *познавательная*. Ю. Кузнецов изображает «драму души расчеловеченного человека, очутившегося между родовой культурой и новыми социальными ценностями» (Букреев, 2011, 91). Космополитическая проблематика

является одной из приоритетных характеристик военной лирики поэта, что дает возможность для более подробного изучения данного вопроса.

Используемая литература

БУКРЕЕВ В.И. *Расчеловечивание человека в мировой истории. Истоки и глобальные последствия*. Москва 2011.

КУЗНЕЦОВ Ю. *С войны начинаюсь*. Москва 2015.

ОГРЫЗКО В. *Звать меня Кузнецов. Я один: Воспоминания, статьи о творчестве. Оценки современников*. Москва 2013.

ОРЛОВ С.В. *История философии*. СПб 2009.

ЧУПРИНИН С. *До последнего края*. Дон 1981, № 8.

Максим Пономаренко, докторант

Поморская Академия в Слупске (Польша), Историко-филологический факультет,
Институт Полонистики

76-200, Polska, Słupsk, ul. Małcużyńskiego 4/58

mpon.apsl@gmail.com

В 2016 году в Казахском национальном педагогическом университете г. Алматы (Казахстан) защитил магистерскую диссертацию «Онтологический мир русской поэзии» (под рук. д.ф.н. профессора С.Д. Абишевой), магистр педагогических наук по специальности «Русский язык и литература». Лауреат стипендии президента Н.А. Назарбаева в числе 10 лучших магистрантов Республики Казахстан (2015). В 2017 году занял третье место в литературоведческой секции международного конкурса научно-исследовательских работ студентов, магистрантов и аспирантов «В мире науки: вопросы филологии, лингводидактики и переводоведения». Имеет более 15 научных публикаций.

Teorie osvojování jazyka z pohledu integrace autentických literárních textů do hodin cizího jazyka

Barbora Pávková, Masarykova univerzita, Brno (Česká republika)

Abstract

The article is based on assumption that working with authentic literary texts in foreign language lessons is an integral part of the process of acquiring a foreign language within an institutionalized teaching, since literary text is an authentic material that has a lasting value – time does not affect its authenticity. This article tries to reflect those theoretical basics of foreign language acquiring which are closely related to the issue of integration of work with literary texts in foreign language lessons. Firstly, the attention is paid to a nativist theory, which is associated with Noam Chomsky's Universal Grammar and Stephen Krashen's Monitoring Model. The second theoretical view we devote to and which most significant representative and founder was the Russian psychologist, Lev Vygotsky, is known as sociocultural theory.

Key words

theory of language acquisition, literary text, reading of foreign language text, sociocultural theory, monitor model

V tomto příspěvku se pokusíme reflektovat ony teoretické základy osvojování cizího jazyka, které úzce souvisí s problematikou integrace práce s autentickými literárními texty v hodinách cizího jazyka. Vycházíme z předpokladu, že je práce s literárním textem ve výuce cizích jazyků neoddělitelnou součástí procesu osvojování cizího jazyka v rámci institucionalizované výuky, neboť se jedná o autentický materiál, který má trvalou hodnotu – čas mu neubírá na autentičnosti. Jedná se o téma, které lze chápat interdisciplinárně, neboť integrací autentických literárních textů lze do hodin cizího jazyka vkomponovat i nemalé množství informací o historii dané země, kultuře národa a tím obohacovat interkulturní kompetenci žáků. Nejprve bude pozornost zaměřena na nativistickou teorii, která je spojována s Univerzální gramatikou Noama Chomského a Monitorovacím modelem Stephena Krashena. Teoretický pohled, který bude v centru našeho zájmu poté, a který zdůrazňuje důležitost vzájemného propojení individuálních (psychologických) konceptů a sociálního kontextu v procesu osvojování i učení se jazyku a jehož nejvýznamnějším představitelem a zakladatelem byl ruský psycholog Lev Vygotsky, je znám pod názvem sociokulturní teorie. Tyto dvě teorie byly vybrány zcela záměrně, a to z důvodu relevance a možného propojení jejich teoretického rámce s předpokladem, který byl již na začátku zmíněn, že je práce s literárním textem ve výuce cizích jazyků neoddělitelnou součástí procesu osvojování cizího jazyka v rámci institucionalizované výuky.

Monitorovací model S. Krashena

Jedním z nejvýraznějších teoretických modelů osvojování cizího jazyka je Monitorovací model (*The monitor model*) Stephena D. Krashena, který byl poprvé zformulován v 80. letech 20. století. Monitorovací model vznikl na základě nativistického přístupu, jehož hlavním představitelem byl Noam Chomsky. Nativismus se vymežil v 60. letech 20. století a na rozdíl od behavioristické teorie, která je založena na rozhodujícím vlivu vnějších stimulů při akvizici jazyka, nativismus naopak, jak sám název vypovídá (innatist/ innate = vrozený), akcentuje vrozené předpoklady k osvojení jazyka. Krashen při formulaci Monitorovacího

modelu vycházel mimo jiné i z názorů Chomského a jeho Univerzální gramatiky (*Universal grammar*), která osvětluje Chomského názor na osvojování prvního jazyka dětmi. Krashenův Monitorovací model identifikuje faktory, které by měly napomoci učícímu se osvojit si cizí jazyk způsobem, který se podobá, alespoň některými parametry, způsobu osvojování mateřského jazyka. Ve svém modelu Krashen pracuje s pěti základními hypotézami: 1) hypotéza osvojování versus učení, 2) hypotéza přirozeného pořadí, 3) monitorovací hypotéza, 4) hypotéza vstupu, 5) hypotéza emočního filtru. Pro tento příspěvek byly vybrány pouze dvě z výše uvedených hypotéz, neboť přímo souvisí s teoreticko-konceptuálním rámcem problematiky integrace autentických literárních textů do hodin cizího jazyka. Konkrétně bude nastíněna hypotéza vstupu (*The input hypothesis*) v rámci které Krashen vyčlenil hypotézu čtení (překlad autorky; v originálním znění *The reading hypothesis*), které se ve své publikační činnosti v posledních letech věnuje nejvíce, a hypotéza emočního filtru (*The affective filter hypothesis*), u které bude stručně uvedena i Krashenova méně známá hypotéza potěšení (překlad autorky; v originálním znění *The pleasure hypothesis*).

První zmíněná hypotéza, **hypotéza vstupu**, vychází z předpokladu, že akvizice jazyka probíhá pouze tehdy, pokud jsou učícímu se předkládány takové podněty, které jsou pro něj srozumitelné. Krashen tyto vstupy specifikuje jako podněty, které jsou o jednu úroveň vyšší než aktuální schopnosti a dovednosti učícího se. Proto je tato hypotéza graficky znázorňována jako $i + 1$, kdy i je aktuální znalost učícího se, nicméně vstup, který by měl učící se obdržet, aby docházelo k aktivnímu osvojování cizího jazyka, by měl být podle Krashena $i + 1$. Ve své publikaci *Principles and Practice in language acquisition* Krashen (1987, 63–72) uvádí **charakteristiku optimálního vstupu**, kde vyděluje čtyři hlavní vlastnosti, které by měl podnět mít, aby docházelo k akvizici cizího jazyka. Zaprvé, optimální vstup by měl být srozumitelný. Tato podmínka se jeví tou nejdůležitější, neboť nerozumí-li učící se vstupu nebo je-li vstup nesrozumitelný, pak k akvizici jazyka nedojde. Zadruhé, vstup musí být pro učícího se zajímavý, relevantní. Je žádoucí, aby se žák soustředil především na obsah zprávy ne na její formu. V ideálním případě by vstup měl být natolik zajímavý, že by učící se zapomněl, že je vstup, který přijímá, v cizím jazyce. Zatřetí, by optimální vstup neměl být v umělé gramatické posloupnosti, tak jako jsou běžně strukturovány učebnice pro výuku cizích jazyků. Je třeba mít na mysli individuální rozdíly mezi jednotlivými žáky – např. emoční proměnné (strach, sebevědomí, motivace), které souvisí s afektivním filtrem, či množství vstupu, kterého se žákům dostalo atd. – tím pádem je velmi nepravděpodobné, že by všichni učící se ve třídě byli na stejné znalostní i úrovni a potřebovali tudíž jeden a ten samý $i + 1$ vstup. Poskytneme-li však učícím se srozumitelný a naprosto přirozený vstup, nabídneme všem žákům dostatečné množství optimálního vstupu. Začtvrté, optimální vstup musí být poskytován v dostatečné míře. Sám Krashen ovšem připouští, že zde je těžké stanovit, jaké množství optimálních podnětů je to správné, aby docházelo k akvizici. V návaznosti na Krashenovy čtyři základní vlastnosti optimálního vstupu bychom si dovolili připojit poslední, pátou charakteristiku. Zapáté tedy: optimální vstup by měl být, podle našeho názoru, kulturně autentický. Domníváme se, že kulturně autentické podněty (v případě našeho příspěvku jsou pod autentickými podněty rozuměny především literární texty určené k rozvoji čtenářské gramotnosti a interkulturní kompetence) by mohly učícím se pomoci lépe porozumět kultuře lidí, jejichž jazyk se učí.

V posledních letech se Krashen zaměřil především na jednu konkrétní řečovou dovednost – čtení. V rámci hypotézy vstupu pracuje Krashen s tzv. **hypotézou čtení** (*The*

reading hypothesis), kde je právě čtení chápáno jako onen srozumitelný vstup. Krashen (2004, 1–3) přichází s konceptem dobrovolného čtení (*free voluntary reading*), kterým rozumí čtení textů, které si učící se sám vybere – jsou pro něj tedy zajímavé a relevantní, čtení, po kterém nenásledují povinné po-textové úlohy. Ve školním prostředí pak vyděluje tzv. *tiché čtení* a *čtení nahlas* žákům učitelem. Na oba dva koncepty, které se vztahují ke školnímu prostředí, bude pozornost zaměřena v následujících dvou odstavcích.

Školní programy, které pracují s konceptem *tichého čtení*, vyhrazuji část školního dne či část vyučovací hodiny tichému čtení. Krashen (2004, 2–3) zmiňuje tři možné přístupy, které může škola zaujmout k tomuto konceptu. V prvním, *podporovaném tichém čtení* (*sustained silent reading*) se jak žáci, tak i sami učitelé věnují ve vymezeném čase čtení takových literárních textů, které oni sami, individuálně, shledávají zajímavými. Čas určený pro čtení nemusí být nijak dlouhý – i 5 či 15 minut strávených na konci či naopak na začátku každé hodiny cizího jazyka čtením, přináší nečekané výsledky. Podle Krashena (2004, 85) je důležité, aby i sami učitelé trávili tento vymezený čas čtením jimi vybraných titulů, neboť učící se potřebují vidět správný model. Zadruhé, Krashen (2004, 88–91) hovoří o konceptu *sdíleného čtení* (*shared reading*) které spočívá v tom, že po přečtení literárního textu uspořádá učitel „konferenci“, ve které žáci prezentují, o čem četli, vymění si mezi sebou názory, pocity a postoje k danému dílu. Přihlédneme-li ke skutečnosti, že učící se, zejména na středních školách, jsou silně ovlivňováni názory svých vrstevníků, pak je tato metoda přínosná zejména v tom, že vyjádří-li se jeden ze žáků pochvalně o nějakém titulu, pak se podle Krashena, zvyšuje šance, že si danou knihu přečtou i ostatní ve svém volném čase. Posledním typem je *extenzivní/rozšiřující čtení* (*extensive reading*). Rozšiřující z toho důvodu, že po přečtení textu následují různá kreativní zadání, která učícího se přimějí se k textu zpětně navrátit a pracovat s ním – například přepsat část knihy jako divadelní jednání, napsat imaginární deník jedné z postav, vymyslet jiný konec příběhu, připsat další kapitolu.

Co se týče problematiky *čtení nahlas* žákům učitelem pak je Krashen (2004, 77) zastáncem názoru, že tato aktivita a následné literární úkoly nebo diskuze mají prokazatelně pozitivní vliv na to, zda učící se čtou ve svém volném čase či nikoliv. Na základě výzkumů, ze kterých Krashen (2004, 77–84) vychází, vyplývá, že žáci, kterým bylo předčítáno nahlas (nyní máme na mysli pouze výzkumy, které se zaměřovaly na čtení nahlas ve škole: učitel – učící se, nikoliv doma: rodiče – děti), prokazatelně více čtou a jejich výsledky v testech gramotnosti jsou lepší než výsledky těch žáků, kterým čteno nebylo. Zaměříme-li se na výhody, které čtení nahlas učícím se přináší, pak je možné zmínit hned několik důvodů, proč by učitelé cizích jazyků měli tento typ aktivity častěji začleňovat do vyučování. Posloucháním čteného projevu učitele a následnou diskuzí o přečteném literárním textu se u žáků prokazatelně zvyšuje pasivní znalost slovní zásoby, zvyšuje se schopnost poslouchat a porozumět plynulému projevu v cílovém cizím jazyce, dále se také rozvíjí schopnost žáků vyjádřit svůj názor a myšlenku týkající se díla, a to ve studovaném jazyce. Nesmíme opomenout ani skutečnost, že pro učící se je snazší zapamatovat si autorovo jméno, název díla a stručný obsah, pokud jim z něj bylo čteno. Domníváme se, že vybere-li učitel takové dílo, které má šanci učící se zaujmout, pak je docela pravděpodobné, že si ho někteří žáci budou chtít dočíst sami, čímž ve své podstatě dochází ke zvyšování vlastní čtenářské gramotnosti.

Druhou hypotézou, která stojí v centru našeho zájmu a je součástí Krashenova Monitorovacího modelu, je **hypotéza emočního** (afektivního) **filtru**. Emočním filtrem Krashen

(1987, 30) rozumí pomyslnou bariéru, která učícímu se brání plně využít a zpracovat optimální a srozumitelný vstup, který je mu při osvojování cizího jazyka předkládán a tím dochází k inhibici jeho efektivity. Tato imaginární bariéra je vlastní každému člověku – jedná se totiž o emocionální složku osobnosti každého učícího se. V souvislosti s emočním filtrem Krashen (1987, 30–31) dále pracuje s termíny: motivace, sebevědomí a strach, neboť právě tyto emocionální složky podporují či naopak inhibují proces osvojování cizího jazyka. Je-li afektivní filtr příliš vysoký, např. učící se postrádá motivaci k osvojování cizího jazyka, obává se chyby či se ještě necítí na produkci vlastního mluveného či psaného slova, pak i kdyby se mu dostalo optimálního a srozumitelného vstupu, nebude tento vstup dostatečně zpracován v té části mozku, která je zodpovědná za osvojování cizího jazyka a nedojde tudíž k plnému osvojení nového jevu. V opačném případě, čím je emoční filtr učícího se nižší, tím je jeho schopnost přijmout a dále zpracovat srozumitelný vstup vyšší a tím pádem dochází k efektivnějšímu osvojování cizího jazyka.

V návaznosti na hypotézu emočního filtru přichází Krashen (2004, 28) s **hypotézou potěšení/ radosti**, ve které tvrdí, že podporuje-li aktivita (jakákoliv) osvojování cizího jazyka, pak je tato činnost vnímána jako příjemná a potěšující. Nicméně ne všechny aktivity, které jsou učícímu se příjemné, garantují snazší osvojení cizího jazyka. Proto je podle Krashena (2004, 28–29) zajímavé zjištění, že čtení – ať už školní nebo volnočasové – je nejenom činností, která je učícími se vnímána jako velmi příjemná, zábavná a potěšující, ale zároveň i aktivitou, která podporuje osvojování cizího jazyka a celkový kognitivní rozvoj učícího se. Začleněním práce s autentickými literárními texty do hodin cizího jazyka může učící se získat nové informace bezpečnou a nestresující cestou. A jak již bylo zmíněno, jsou-li prostředí, ve kterém probíhá osvojování cizího jazyka, a aktivity s tím spojené pro učícího se příjemné a cítí-li se bezpečně, jeho emoční filtr bude nižší a následkem toho množství osvojeného materiálu bude naopak vyšší.

Sociokulturní teorie

„Současní badatelé upozorňují, že děti, dospívající i dospělí, nejsou abstraktními jedinci vyňatými ze sítě sociálních vztahů, ale že jejich procesy myšlení, učení a jednání jsou sociálně determinované“ (Čáp, Mareš, 2007, 397). Sociokulturní teorie je neodmyslitelně spjata se jménem ruského psychologa Lva Vygotského, který se ve 20. letech 20. století zabýval otázkami lidského myšlení a řeči. Nicméně názory na sociokulturní kořeny lidského vývoje sahají dále do historie, do 18. a 19. století – vzpomeňme německé filozofy Hegela a Spinozu, práce Marxe a Engelse. Podle Lantolfa a kol. (2015, 2), byl výzkum Vygotského inspirován třemi základními principy marxistické teorie: 1) lidské vědomí je ve své podstatě spíše sociálního původu než biologického; 2) lidská aktivita je zprostředkována materiálními artefakty a symbolickými systémy – například jazyk, cifry; 3) analýza porozumění lidským aktivitám a lidskému vývoji by měla být holistická. „Sociokulturní teorie tvrdí, že lidské mentální funkce jsou fundamentálně zprostředkované procesy, které jsou organizovány kulturními artefakty, aktivitami a koncepty“ (Lantolf a kol., 2015, 1). Jinými slovy řečeno, kognitivní vývojové procesy se aktivují na základě participace člověka v historicky, lingvisticky a kulturně zformovaném prostředí. Přičemž pojem kulturně zformované prostředí objasňují Pavlenko a Lantolf (2000, In: Lantolf (ed.), 2000, 171) jako prostředí, díky němuž můžeme využívat dosažení minulých generací i v přítomnosti. Podle nich je kultura svým způsobem minulost, či historie v přítomnosti. V následujících několika odstavcích bude

pozornost zaměřena na vybrané koncepty Vygotského sociokulturní teorie, které spolu úzce souvisí – konkrétně tedy: **mediace** (zprostředkování) a **internalizace** (zvnitřnění).

Pomocí prvního výše zmíněného konceptu – **mediace** – byl Vygotsky schopen objasnit otázku týkající se mentálního vývoje jedince, v našem případě žáka. Mediace neboli zprostředkování odkazuje na proces, kterým se sociální aktivity transformují na vyšší mentální procesy skrze využívání různých nástrojů. Termínem **vyšší mentální procesy** rozumí Vygotsky (1976, 105–107) například verbální myšlení, logickou paměť či selektivní pozornost. Tyto procesy se, jak zmiňuje Kozulin (1990, 112–113) kvalitativně liší od nižších, přirozených procesů, které jsou biologicky dané a vlastní každému jedinci a mezi které patří například paměť, pozornost a inteligence. Rozvoj vyšších kognitivních procesů nelze chápat jako přímé a přirozené pokračování korespondujících nižších mentálních procesů, byť oba dva typy těchto procesů spolu úzce souvisí. Spíše než jednoduché rozšiřování nižších mentálních procesů je podle Vygotského (1976, 104–106) rozvoj vyšších kognitivních funkcí nutno chápat jako proces podmíněný sociálně smysluplnou a zprostředkovanou aktivitou. Vráťme-li se nyní k tomu, co pod nástroji Vygotsky rozumí, pak Eun a Lim (2009, 15) zmiňují zprostředkování skrze materiální nástroje, symbolický systém nebo jinou osobu. Mediací pomocí materiálních nástrojů rozumí Vygotsky například využívání různých podpůrných obrazových materiálů, které usnadňují proces zapamatování nové slovní zásoby či právě literární texty. Jedná se o artefakty, které slouží k vytvoření nepřímého, zprostředkovaného vztahu mezi jedincem a okolním světem. Symbolickým systémem myslel Vygotsky v první řadě jazyk a s ním spojenou vnitřní řeč. Jak následně uvádí ve svém díle *Myšlení a řeč* (1976, 108), význam vnitřní řeči pro celé naše myšlení je tak velký, že mnozí psychologové (např. Watson – pozn. autorky) dokonce vnitřní řeč a myšlení ztotožňují. Byť sám Vygotsky tento tehdy velmi rozšířený názor nezastával, věřil, že pro učení je vnitřní řeč nezbytná. Rozdíl mezi zprostředkováním materiálními nástroji a symbolickým systémem je podle Kramsche (2000, In: Lantolf (ed.) 2000, 137) ve způsobu, jakým tyto nástroje následně ovlivňují lidské chování. Zatímco pod materiálními nástroji rozumíme předměty, které slouží k ovládnutí přírody – jsou tedy externě orientované, symbolický systém slouží naopak k formování jiných lidí a posléze i sebe sama – je tedy primárně interně orientovaný. Zprostředkování jinou osobou nebo osobami je nejtypičtější princip pomocí kterého probíhá osvojování jazyka – neboť jak Vygotsky (1976, 143) uvádí, dítě nevytváří svou řeč, ale osvojuje si již hotovou řeč dospělých, kteří ho obklopují. Dítě nevytváří komplexy, odpovídající významu slova, nýbrž je nalézá již hotové, utříděné. Tento systém je mu zprostředkováván společností, ve které se nachází. V rámci těchto tří výše zmíněných kategorií mediace věnoval Vygotsky zvláštní pozornost zejména symbolickému systému sahajícímu od jednotlivých písmen po komplexní literární texty.

Zaměříme-li se nyní na sociokulturní koncept **internalizace**, pak Lantolf (2000, 17) píše, že v souvislosti s problematikou vývoje vyšších mentálních procesů je třeba zmínit jednu důležitou zákonitost a to tu, že v procesu vývoje začíná dítě samostatně používat tytéž formy chování, které před tím používali druzí ve vztahu k němu. Jinými slovy řečeno, dítě si samo na základě společenského styku osvojuje sociální normy. Ohta (2000, In: Lantolf (ed.) 2000, 54) připomíná skutečnost, že byť Vygotsky ve svých teoriích hovořil v podstatě o osvojování si mateřského jazyka, psychologové a jazykovědci, kteří se následně zabývali jeho odkazem (například Leontiev, Wertsch, Lantolf, van Lier, Donato – pozn. autorky) úspěšně dokazují, že dané principy jsou platné i pro teorie osvojování cizího jazyka.

Podle Vygotského (1976, 107–110) se všechny vyšší mentální procesy objeví v životě každého jednotlivce dvakrát. Nejprve se objeví na sociální úrovni, mezi lidmi – interpsychická úroveň. Poté na individuální úrovni – intrapsychická. Z výše uvedeného je zřejmé, že vyšší kognitivní funkce, které jsou vlastní každému člověku, jsou nejprve sociálního charakteru – jedinec je např. vystaven ústnímu či písemnému projevu a teprve poté internalizovány, jinými slovy zvnitřněny či osvojeny jedincem. Internalizace tedy popisuje proces, kterým jedinci za pomoci sociálního kontaktu s okolím obohacují a rozšiřují své vyšší kognitivní funkce. Dokonce i osobnost každého jedince je podle Vygotského sociální pojem. Osobnost člověka není podle sociokulturní teorie Vygotského vrozená, ale vzniká na základě kulturního rozvoje jedince ve společnosti. Stejný názor má Vygotský i na problematiku morálního chování – jak uvádí Chominskaya (2016, 34), morální zásady si každý jedinec osvojuje na základě pravidel stanovených společností, ve které sociokulturní vývoj probíhá.

S konceptem internalizace souvisí i proces čtení. Přestože je čtení pro většinu dospělé populace aktivita, ve které nemusí být zapojen nikdo další a která se děje potichu, v mysli, původ této privátní činnosti je v zásadě sociální a závislý na podpoře a instrukcích druhých osob. Prior a Welling (2001, 2–6) uvádějí, že většina lidí se poprvé setkává s knihou a se čtením v dětství, když je jim čteno před spaním rodiči. V prvních letech školy staví žáci na této první zkušenosti se čtením a učí se sami číst – nejprve nahlas, za pomoci zkušenější osoby, učitele. Tato ústní praxe poskytuje možnost monitorovat proces učení se čtení, opravovat případné chyby po fonetické stránce jazyka a kontrolovat porozumění textu žákem. Postupem času se schopnost číst zlepšuje a žáci jsou motivováni k tomu, aby začali číst potichu, pouze ve své mysli. Tudíž to, co bylo zpočátku sociální zkušeností a probíhalo v explicitně sociální rovině je postupně za podpory jiné, zkušenější osoby transformováno do zcela vnitřní roviny. Velmi často se stává, že se mezi dvěma výše zmíněnými fázemi objeví třetí, kdy žák, který je požádán o tiché přečtení textu, pohybuje rty a potichu si sám pro sebe vyslovuje čtená slova. Podle Prior a Welling (2001, 11–13) je tato běžná praxe důkazem právě probíhajícího procesu internalizace čtení, neboť odráží sociální původ čtení. S tím úzce souvisí i fakt, že většina dospělých čtenářů si lépe zapamatuje obsah čteného textu, jestliže si daný text přečtou sami pro sebe, zatímco mladší a méně zkušení čtenáři potřebují zvukovou podporu, neboť u nich ještě nedošlo k plnému zvnitřnění této schopnosti.

Závěrem by bylo vhodné shrnout pozitivní přínosy, které s sebou čtení, jakožto jedna ze čtyř řečových dovedností, přináší. Jak bylo v textu výše zmíněno, integrace autentických literárních textů do hodin cizího jazyka zvyšuje čtenářskou gramotnost žáků, pozitivně ovlivňuje jejich pasivní slovní zásobu, žáci si čtením upevňují znalost gramatických konstrukcí, jejich pozornosti, byť možná nevědomě, neuniká ani pravopis. Ukázalo se, že čím více je žákovi v cizím jazyce čteno, tím snazší pro něj bude porozumět mluvenému slovu a zároveň čím více žák v cizím jazyce čte, tím lepší a pozornější se z něj stává čtenář.

Na úplný závěr našeho příspěvku uvedeme stručné shrnutí praktického využití výše nastíněných teorií. Začneme hypotézou vstupu Krashena, která byla osvětlena nejdříve. Podle našeho názoru, lze v kterémkoliv ročníku v hodinách cizího jazyka pracovat s autentickými literárními texty, pokud učitel bude brát v potaz již výše zmíněné charakteristiky optimálního vstupu. Literární text by měl být pečlivě vybrán s ohledem na obtížnost textu (slovní zásoba, gramatické struktury, stylistika atd.). Dokonce i na bazální úrovni je možné pracovat s autentickými texty – různé říkanky, rozpočítavadla, krátké básničky, které jsou v kultuře

cizího jazyka cíleny na malé děti. Věříme, že jakýkoliv autentický, byť sebekratší text, zvyšuje u učících se motivaci k osvojování cizího jazyka. Dalším důležitým kritériem pro výběr textu je fakt, že vybraný text by měl být pro žáky zajímavý – jednou z možných variant je zainteresovat do výběru textu samotné žáky. Učitel může poskytnout žákům úryvky ze tří jím předem vybraných děl, ale finálně to budou sami žáci, kteří se rozhodnou, který z těchto tří textů bude čten – ať už jimi samotnými nebo učitelem nahlas. Vzhledem k tomu, že se bude jednat o autentický umělecký text je zřejmé, že obsah nebude nijak gramaticky posloupně strukturován, což je žádoucí. Délku textu a čas, který čtení a následné práci s textem učitel vyhradí, závisí na mnoha proměnných (počet hodin cizího jazyka v dané třídě, věk žáků, úroveň znalosti jazyka atd.). Poslední, nicméně velmi důležitou vlastností je kulturní autentičnost textu. Učitel by měl mít na paměti, že literární texty jsou především produktem kultury dané země a že skrze ně mohou žáci nahlédnout a snáze pochopit mentalitu obyvatel dané země, dozvědět se zajímavosti o historii, náboženství a geografii, zvycích a tradicích země, jejíž jazyk studují.

Pokud se vyučující rozhodne pro práci s úryvkem jinak delšího literárního celku, měl by mít na paměti, že by tato část měla přispívat k rozvíjení hlavního motivu, uvádět hlavní postavy, reprezentovat styl autora, odkrývat sociální pozadí celého díla a v neposlední řadě motivovat učící se k přečtení celého díla. Tato kritéria platí především pro výběr textů určených ke čtení nahlas ve třídě. Neboť jak již bylo řečeno, při tichém čtení jsou to sami žáci, kteří si vybírají, co budou číst.

Z hypotéz emočního filtru a potěšení vyplývá, že úkolem učitele není pouze poskytovat učícím se dostatečné množství srozumitelného vstupu. Dobrý učitel by se měl snažit vytvořit ve školní třídě takové sociální klima, které bude u učících se snižovat onu imaginární afektivní bariéru, tzn. zajistit podnětné, přátelské prostředí, ve kterém se budou všichni žáci cítit bezpečně a příjemně a nebudou se tedy obávat možnosti projevit se. Jednou z možných aktivit, kterou učící se hodnotí jako velmi příjemnou a kognitivně obohacující je čtení – ať už máme na mysli čtení tiché, kdy si každý žák samostatně zvolí, co bude číst, anebo čtení nahlas, kdy je žákům nahlas čteno učitelem. Obě dvě varianty dle našeho názoru evokují v učících se pocit bezpečí, neboť ho mají spojený s domovem: čtení libovolné knížky v posteli či čtení pohádek rodiči před spaním. Aktivním zapojováním těchto aktivit do hodin cizího jazyka je možné, dle našeho názoru, docílit snížení afektivního filtru u jednotlivých učících se a tím přispět k lepší a uvolněnější atmosféře ve třídě, kde se bude všem žákům lépe pracovat na osvojování jimi vybraného cizího jazyka.

Vygotského sociokulturní teorie klade důraz na sociální a kulturně-historickou podmíněnost jazyka a myšlení jedince. Klíčovým faktem této teorie je skutečnost, že jazyk přistupuje k dítěti zvnějšku, ze sociálního okolí. Jazyk je součástí kultury, je sdílen společností mluvčích, které jedince obklopují, a je zprostředkován učícímu se obvykle rodičem (mluvíme-li o mateřském jazyce) nebo učitelem (mluvíme-li o cizím jazyce). Sociokulturní teorie také zdůrazňuje nutnost smysluplné a přiměřené interakce (ústní či písemné), neboť ta je chápána jako největší motivující hybná síla při samotném procesu osvojování jazyka. Mezi principy, které se staly běžnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu a které vychází ze sociokulturní teorie, patří například: role učitele jako pomocníka, který pouze usměrňuje průběh učení jedince; nepopiratelný vliv sociálního prostředí, ve kterém

učení probíhá; důležitost nejen mluveného, ale i psaného podnětu, který reflektuje sociokulturní minulost společnosti, ve které je jedinec vzděláván.

Použitá literatura

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. 2007. s. 656. ISBN 978-80-7367-273-7.

CHOMINSKAYA, V. V. Kulturno-istoričeskaja teorija L. S. Vygotskogo kak filosofskaja metodologija sovremennogo obrazovanija. *Kontext i reflexija: filosofija o mire i čeloveke*. 2016. № 3. c. 32-41.

KOZULIN, A. *Vygotsky's Psychology: A biography of ideas*. Harvard University Press. 1990. s. 286. ISBN 0-674-94365-1.

KRAMSCH, C. Social discursive constructions of self in L2 learning. (2000). In: J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. (s. 133–153). Oxford University Press, 2000, s. 296. ISBN 0-190442160-0.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in second language acquisition*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International. 1987. s. 202. ISBN 0-13-710047-7.

KRASHEN, S. D. *The Power of Reading – Insights from the research*. 2 ed. Heinemann. 2004. s. 199. ISBN 978-1-59158-169-7.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second language learning*. Oxford University Press. 2000. s. 296. ISBN 0-19-442160-0.

LANTOLF, J. P. et al. *Sociocultural theory and second language development*. 2015. s. 1– 29. (online)

Dostupné

z:

<https://www.researchgate.net/publication/313795407_Lantolf_J_Thorne_S_L_Poehner_M_2015_Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Development_In_B_van_Patten_J_Williams_Eds_Theories_in_Second_Language_Acquisition_pp_207-226_New_York_Routledge>, (cit. 20.1.2018).

OHTA, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA. In: J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. (s. 51–78). Oxford University Press, 2000, s. 296. ISBN 0-190442160-0.

PAVLENKO, A. LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. (2000). In: J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. (s. 155–177). Oxford University Press, 2000, s. 296. ISBN 0-190442160-0.

PRIOR, S. M. WELLING K. A. “Read in your head”: A Vygotskian analysis of the transition from oral to silent reading. *Reading psychology*. vol. 22, 2001, s. 1–15.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. 2. vyd. Praha: SPN. 1976. s. 295.

Mgr. Barbora Pávková

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra ruského jazyka a literatury, Brno.

Malíkovice 31, Malíkovice 273 77

pavkova.barbora@email.cz

Autorka vystudovala obor Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy anglický jazyk – ruský jazyk na Pedagogické fakultě Karlovy Univerzity v Praze.

V současné době pracuje čtvrtým rokem jako učitelka ruského jazyka na šestiletém Anglickém gymnáziu The English College in Prague, kde připravuje studenty k mezinárodním IB DP a GCSE zkouškám z ruského jazyka. Zároveň druhým rokem dálkově studuje v doktorském programu obor Didaktika cizího jazyka – ruský jazyk na Pedagogické fakultě na Katedře ruského jazyka a literatury Masarykovy univerzity v Brně. Ve své disertační práci se zabývá integrací autentických literárních textů do hodin ruského jazyka na středních školách gymnaziálního typu.

Методическая разработка первого урока русского языка с акцентом на обучение речевому этикету

Янина Крейчи, Университет им. Масарика, Брно (Чехия)

Abstract

Speech etiquette is one of the components of sociolinguistic competence. Teaching speech etiquette should be conducted from the beginning of foreign language teaching to students of Czech lower-secondary school. This article presents a lesson plan and methodology of the first lesson of the Russian language. The goal of this lesson is to teach speech etiquette and to start developing sociolinguistic competence in a communicative situation of the first acquaintance of a teacher with Czech lower-secondary school pupils.

Key words

Russian speech etiquette, sociolinguistic competence, teaching of Russian language, the first lesson of Russian, methodology.

Современная лингводидактика акцентирует свое внимание на приобретении практических коммуникативных знаний и умений учащихся, формирование которых должно проводиться с учетом социокультурного контекста. Владение иностранным языком заключается не только в знании языковых средств, но и в целостном понимании и способности ориентироваться в социальной сфере, тесно связанной с особенностями культуры носителей языка.

В настоящее время чешская система образования исходит из общеевропейских стандартов, в которых подчеркивается необходимость овладения иностранными языками. Основной целью изучения иностранного языка в чешских общеобразовательных школах является формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

Согласно программному документу языковой политики европейского образования – „Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка“ – составными частями коммуникативной компетенции являются лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции (SERRJ, 2006, 110-131).

Для эффективной реализации межкультурной коммуникации необходимо ознакомиться с национально-маркированными формами общения, речевыми и поведенческими клише, выработать навыки и умения соотносить языковые средства с конкретными ситуациями и нормами речевого поведения, которых придерживаются носители языка. В связи с этим мы акцентируем внимание на таком компоненте коммуникативной компетенции как *социолингвистическая компетенция*. Данная компетенция подразумевает способность осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватных ситуации общения, целям и намерениям, социальным и функциональным ролям партнёров по общению (Гальскова, Гез, 2006, 99). Отдельные категории, составляющие социолингвистическую компетенцию, регулируются комплексом правил речевого поведения – речевым этикетом.

Речевой этикет – это „социально заданные и национально-специфичные правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений, принятых в предписываемых обществом ситуациях вежливого контакта с собеседником“ (Азимов, Щукин, 2009, 259). Такими ситуациями являются: обращение к собеседнику и привлечение его внимания, приветствие, знакомство, прощание, извинение, благодарность и т. п. Каждая ситуация обслуживается в языке группой формул и выражений, которые образуют синонимические ряды (например, „благодарность“: *Спасибо; Благодарю Вас; Очень Вам благодарен* и др.). Речевой этикет позволяет установить контакт с собеседником в соответствии с существующими нормами общения. В связи с этим при обучении учащихся общеобразовательных школ русскому языку необходимо включать в учебные материалы формулы и выражения речевого этикета.

Обучение речевому этикету необходимо проводить в течение всего процесса преподавания русского языка. В данной статье мы предлагаем методическую разработку первого урока русского языка в 6 (7) классе основной школы, целью которой является обучение речевому этикету с самого начала изучения русского языка.

Первый урок представляет собой начало процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся в русском языке. На первом уроке естественным образом создается коммуникационная ситуация, в ходе которой учащиеся получают знания и начинают формирование навыка употребления соответствующих речевых формул этикета. На данном уроке ученики знакомятся с учителем, с новым предметом, с регионами распространения русского языка, с первыми иноязычными речевыми формулами-компонентами речевого этикета.

План-конспект первого урока русского языка представлен в Таблице 1.

Таблица 1.

План-конспект первого урока русского языка.

Тема урока	Первый урок русского языка. Приветствие, представление, прощание.
Цель урока	Знакомство с учениками. Формирование социолингвистических знаний и навыков употребления лексических единиц и формул речевого этикета лексико-семантических групп "Приветствие", "Представление", "Прощание".
Предполагаемые знания учащихся по русскому языку	Учащиеся не владеют знаниями по русскому языку.
Ожидаемые результаты	Знакомство с учениками данного класса. Введение в активный словарный запас учащихся лексических единиц лексико-семантических групп "Приветствие", "Представление", "Прощание". Знание правил употребления данных лексических единиц согласно речевому этикету. Активное использование учащимися нового лексического материала в диалогах, соответствующих повседневным ситуациям.

Межпредметные связи	Чешский язык – сходство лексических единиц, грамматические отличия (номинатив при обращении на русском языке, в отличие от вокатива на чешском). География – географическое положение России, страны с русскоязычным населением. Окружающий мир (<i>чеш. Prvouka</i>) – правила поведения в обществе (приветствие, обращение на "ты" и на "вы", рукопожатие при встрече и прощании).	
Длительность урока	45 минут.	
Тип урока	Комбинированный урок	
Вид урока	Урок формирования лексических навыков	
Виды речевой деятельности	Аудирование, говорение	
Оборудование и материалы	Доска, мел или маркер, политическая карта мира или Европы (глобус), тетради, письменные принадлежности.	
Поэтапный план урока:		
Этап урока	Длительность	Содержание
Начало урока	2-3 минуты	Приветствие, организационный момент, запись в журнал.
Центральная часть	30 минут	Беседа о предмете "Русский язык", в каких странах говорят по-русски, какие русские слова знают ученики. Введение формул приветствия <i>Добрый день, Привет</i> . Правила формального и неформального обращения (на "вы" и на "ты"). Тренировка произношения звуков <i>ы</i> и <i>и</i> . Введение лексических единиц <i>Здравствуй, Здравствуйте</i> . Тренировка произношения. Введение формул знакомства <i>Меня зовут..., Как тебя зовут?, Как вас зовут?</i> Тренировка произношения фраз, тренировка произношения вопросительной интонации. Введение формулы речевого этикета <i>Очень приятно</i> . Тренировка произношения. Объяснение грамматических правил обращения (номинатив на русском языке, в отличие от вокатива на чешском). Тренировка употребления формул приветствия с обращением по имени. Введение формул прощания <i>До свидания</i> и <i>Пока</i> , тренировка произношения. Тренировка формул прощания с обращением по имени.
Завершение урока	7-8 минут	Упражнение с элементами ролевой игры "Знакомство". Домашнее задание. Прощание на русском языке.

В начале урока после организационного момента учитель приветствует учеников по-русски: *Добрый день!*, затем задает вопрос, что, по их мнению, значит *Добрый день*. Ученики отвечают *Dobrý den*. Учитель проводит краткую беседу с учениками, задавая вопросы: *Které slavné Rusy znáte? (Каких известных русских людей вы знаете?), Znáte nějaká ruská slovíčka? (Знаете ли вы какие-нибудь русские слова?) Víte, ve kterých zemích se mluví rusky? (Знаете ли вы, в каких странах говорят по-русски?), Mohli byste ukázat tyto země na mapě nebo glóbusu? (Можете ли вы показать эти страны на карте или на*

глобусе?). Ученики обычно называют имена президента РФ и известных спортсменов, называют Российскую Федерацию, Украину, Белоруссию, а также Молдавию, Казахстан и показывают эти страны на карте.

Учитель еще раз повторяет приветствие *Добрый день* и просит учеников хором повторить его. С целью визуальной поддержки, особо необходимой ученикам-визуалам, учитель записывает произношение данного словосочетания на доске чешскими графическими символами [DOBRYJ DĚŇ], которое все ученики должны записать в тетрадь. Особое внимание уделяется произношению звука *ы*, ученики вслед за учителем имитируют сначала отдельно этот звук, а затем приветствие *Добрый день*.

Учитель обращается индивидуально к нескольким ученикам с вопросом: *Koho obvykle denně zdravíš?* (*Кого ты обычно приветствуешь каждый день?*). На основе ответов учеников приходят к выводу, что при ежедневном общении человек приветствует как знакомых, так и незнакомых людей, друзей, членов семьи, учителей, соседей. При этом используется как формальное, так и неформальное обращение – *vykáni* и *tykáni*. Учитель сообщает, что русском языке аналогично используется обращение на "*вы*" и на "*ты*".

Учитель демонстрирует произношение русских слов *вы* и *ты*. Ученики, имитируя произношение учителя, хором повторяют произношение слов *вы* и *ты*. Учитель сообщает, что при неформальном приветствии на русском языке используется слово *Привет* (чеш. *Ahoj*), на доске записывает произношение этого слова с помощью чешских графических символов [PRIVĚT]. При этом особое внимание обращается на отсутствие звука *j* в слоге [VĚ], на более чёткое, ударное произношение этого слога, а также на произношение русского *и*. Ученики, имитируя произношение учителя, тренируются хором произносить *ы*, *и* и слово *Привет*.

Аналогично описанному выше способу учитель знакомит учащихся с приветствиями *Здравствуйте* и *Здравствуй*, записывает на доске произношение этих слов [ZDRASTVUJTĚ] и [ZDRASTVUJ], после чего учащиеся сначала хором, затем индивидуально учатся произносить данные слова.

Учитель говорит по-русски фразу *Меня зовут (имя и фамилия)*, спрашивает учеников, понимают ли они, что это значит. Записывает на доске произношение с помощью чешских графических символов [MĚŇA ZAVUT], обращает внимание учеников на произношение ударных слогов. Ученики, имитируя произношение учителя, тренируются произносить *Меня зовут...* сначала хором, затем индивидуально, называя своё имя и фамилию. При необходимости учитель корректирует произношение каждого ученика. Аналогично проходит обучение фразам *Как тебя зовут?* и *Как вас зовут?* Уточняется, что эти фразы используются при неформальном и формальном обращении. При тренировке произношения вопросительных фраз ученик имитирует не только произношение новых слов, но и интонацию вопросительного предложения.

Учитель подходит к одному из учеников, подаёт ему руку, представляется и задаёт вопрос:

- Меня зовут ... (имя и фамилия). Как тебя зовут?

Ученик отвечает:

- Меня зовут ... (имя и фамилия).

В продолжение диалога учитель говорит фразу *Очень приятно*, спрашивая, понимают ли ученики, что это значит. В ходе краткой беседы делают вывод, что эта фраза аналогична фразе *Těší mě*, являющейся формулой речевого этикета при знакомстве в чешскоязычной среде. Учитель записывает на доске произношение с помощью чешских графических символов [OČIŇ PRIJATNA], ученики тренируются произносить эту фразу, имитируя произношение учителя, сначала хором, затем индивидуально.

Учитель объясняет, что при обращении на русском языке используется номинатив имени, в отличие от вокатива в чешском. Затем предлагает ученикам по очереди поприветствовать друг друга или учителя, используя сочетание приветствия и имени, например, *Привет, Аня* или *Добрый день, Анна*. При необходимости учитель корректирует произношение каждого ученика.

Далее по описанному выше способу вводятся фразы *До свидания* и *Пока*. Учитель на доске записывает произношение с помощью чешских графических символов [DASVIDAŇJA], [PAKA]. Ученики, имитируя произношение учителя, тренируются произносить данные слова сначала хором, затем индивидуально.

В качестве закрепления учитель предлагает каждому из учеников попрощаться с одноклассниками или с учителем, соединив форму прощания с именем, например: *Пока, Аня! До свидания, Анна!*

С целью тренировки и закрепления новых фраз предлагается упражнение с элементами ролевой игры.

Все ученики встают в круг вместе с учителем. Учитель подаёт руку стоящему рядом с ним ученику и ведёт с ним следующий диалог:

- | | |
|----------|---|
| Учитель: | - Добрый день! Меня зовут (<i>имя</i>). Как тебя зовут? |
| Ученик: | - Добрый день! Меня зовут (<i>имя</i>). |
| Учитель: | - Очень приятно! |
| Ученик: | - Очень приятно! |
| Учитель: | - До свидания, (<i>имя ученика</i>). |
| Ученик: | - До свидания, (<i>имя учителя</i>)! |

Далее тот же ученик подаёт руку однокласснику, стоящему рядом с ним с другой стороны, и диалог повторяется. При этом ученики могут приветствовать друг друга словом *Привет* вместо *Добрый день*, прощаться *Пока* вместо *До свидания*. Затем второй ученик повторяет диалог с третьим и так далее по кругу.

В качестве домашнего задания ученикам предлагается поприветствовать на русском языке членов семьи или записать приветствие, представление, прощание на диктофон.

В завершение урока учитель прощается с учениками по-русски: *"До свидания!"*, ученики хором отвечают *"До свидания!"*.

Поскольку процесс общения начинается с этапа знакомства, данный урок представляет собой первый этап формирования социолингвистической компетенции в коммуникационной ситуации приветствия и знакомства – этап формирования социолингвистических знаний с началом формирования социолингвистических навыков с помощью упражнений. Все упражнения данного урока разработаны на основе создания или имитации соответствующей коммуникативной ситуации, в данном случае – первой встречи незнакомых людей и процесса их знакомства и представления друг другу. Также

на данном уроке проходит первый этап формирования социолингвистических знаний в коммуникативной ситуации обращения к собеседнику (на *vy* и на *ty*). В конце урока проходят этапы формирования социолингвистических знаний и социолингвистических навыков употребления формул речевого этикета в коммуникативной ситуации прощания.

На первом уроке начинается обучение фонетическим, лексическим и грамматическим аспектам русского языка на основе сравнительного принципа с родным (чешским) языком. С целью формирования фонетических навыков применяются приемы метода имитации; лексических и грамматических – беседа, объяснение, запись на доске. На данном уроке используются элементы грамматико-переводного и аудиолингвального методов иноязычного обучения. Поскольку первый урок проводится в доаудиторный период изучения русского языка, обучение чтению и графике (орфографии) не планируется. Запись произношения отдельных слов и фраз латиницей осуществляется с целью визуальной поддержки для облегчения их запоминания учащимися-визуалами.

При проведении данного урока отмечается интерес учащихся к новому предмету и новому для них языку. Использование лексических единиц и фраз, подобных чешским (принцип положительного трансфера), повышает мотивацию учащихся, так как они сразу понимают их значение. Поскольку формирование социолингвистических знаний и навыков употребления формул речевого этикета проходит при создании соответствующей коммуникативной ситуации, учащиеся с удовольствием принимают активное участие в упражнениях с элементами ролевой игры. При проведении данного урока обычно отмечается положительная атмосфера, хорошая дисциплина и активный интерес учащихся к выполнению инструкций учителя на уроке и домашнего задания. Приведенная в данной статье методическая разработка урока может быть использована студентами педагогического факультета при прохождении педагогической практики, а также практикующими учителями русского языка.

Используемая литература

АЗИМОВ Э. Г., ЩУКИН А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с. ISBN 978-5-7974-0207-7.

ГАЛЬСКОВА, Н. Д., ГЕЗ Н. И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие*. Москва: Академия, 2006. 336 с. ISBN 5-7695-2969-5.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujete a jak v jazycích hodnotíme. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2.

Янина Крейчи, магистр

Кафедра русского языка и литературы

Педагогический факультет, Университет им. Масарика

Mgr. Janina Krejčí

Katedra ruského jazyka a literatury PdF MU

Poříčí 7

Brno, 60300

e-mail: janina.krejci@ped.muni.cz

Янина Крейчи – студентка докторантуры Педагогического факультета Университета им. Масарика по специальности „Дидактика иностранного языка“. Научные интересы: речевой этикет, межкультурная коммуникативная компетенция, методика преподавания русского языка.

Pražská rusistika 2018: Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní konference konané dne 13. dubna 2018 v Praze

Jakub Konečný (ed.)

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

1. vydání

68 stran

ISBN: 978-80-7603-010-7