



## **Pražská rusistika**

**RECENZOVANÝ SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ Z KONFERENCE PRAŽSKÁ  
RUSISTIKA 2017**

**KONANÉ DNE 13. DUBNA 2017 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, 2017**

## **Pražská rusistika 2017**

**recenzovaný sborník příspěvků z konference konané dne 13. dubna 2017  
v Praze**

**Jakub Konečný (ed.)**

**Pořadatel:**

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

**Organizační výbor konference:**

PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D., Mgr. Veronika Kaplanová, 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: 2017

Vydání: první

Počet stran: 156

ISBN: 978-80-7290-960-5

## **Пражская Русистика 2017**

**рецензированный сборник статей конференции, состоявшейся 13  
апреля 2017 г. в Праге**

**Якуб Конечны (составитель)**

### **Организатор:**

Кафедра русистики и лингводидактики Педагогического факультета Карлова  
Университета

### **Организационный комитет:**

PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D., Mgr. Veronika Kaplanová, PhDr. Jakub Konečný, Ph.D.

### **Рецензенты:**

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

Ленка Розбодова, 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: 2017

Издание: первое

Количество страниц: 156

ISBN: 978-80-7290-960-5

## Obsah – Содержание

Předmluva – Предисловие .....	5
Особенности синтаксических конструкций, использованных в выбранных статьях фэшн-блога журнала «ELLE» за январь и февраль 2017 г. ....	6
Русский Интернет-дискурс и его структурные и языковые особенности .....	12
Языковая специфика современных информационных жанров журналистики (на основе анализа заметок, репортажей и интервью) .....	18
Употребление и функционирование предлога «под» при переводе выбранных художественных текстов .....	26
Способы номинации годонимов (на примере Великого Новгорода).....	36
Зооним <i>заяц</i> в аспекте сравнения зооморфного кода в русской и китайской лингвокультурах.....	42
Стилистический анализ текста как профессионально значимый вариант филологической интерпретации речевого произведения (на примере анализа образца газетной публицистики) .....	49
Речевые тактики комического воздействия в педагогическом общении .....	56
Интерактивные задания в подготовке учителя-словесника: опыт разработки и внедрения .....	62
Формирование социолингвистической компетенции учащихся чешских основных школ посредством обучения речевому этикету на начальном этапе изучения русского языка. Методическая разработка урока "Поздравление с днем рождения" .....	70
Учебное пособие по РКИ «Скоморошина»: анализ коммуникативного и лингвокультурологического аспектов.....	82
Педагогический спор: фактор формальной организации.....	89
Reflexe národních dějin v současné ruské literatuře. Na příkladu Julie Jakovlevové .....	99
Preklad poémy <i>Černýj čelovek</i> (S. A. Jesenin) v slovenskom jazyku .....	106
Что было бы, если бы...? На примере рассказа Вячеслава Рыбакова «Давние потери»	115
Четыре ипостаси поэзии Н. Гумилева.....	122
Вечная Женственность, муза и несчастная любовница – образ Клеопатры в поэзии Валерия Брюсова .....	129
В поиске ясных категорий мышления – рассказ «Неприятность» А.П. Чехова .....	144
Использование восточного стереотипа в оригинале и интерпретации фильма "Старик Хоттабыч" .....	153

## **Předmluva – Предисловие**

Уважаемые читатели!

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

Начиная с 2013 года, на педагогическом факультете ежегодно встречаются молодые русисты не только из Чехии, но и Словакии, Польши, России и других стран. Участниками конференции являются бакалавры, магистры и аспиранты. Цель встречи – представить результаты своей научной работы. Сборник, предлагаемый вашему вниманию, содержит как статьи участников майской встречи, так и статьи, присланные лишь для публикации.

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

Прага, 3 октября 2016 г.

*Организационный комитет конференции*

# Особенности синтаксических конструкций, использованных в выбранных статьях фэшн-блога журнала «ELLE» за январь и февраль 2017 г.

Клара Клепова

## Abstract

This article under the title «Особенности синтаксических конструкций, использованных в выбранных статьях фэшн-блога журнала «ELLE» за январь и февраль 2017 г.» deals with specifications of syntactic constructions that can be found in the chosen articles concerning fashion published in January and February 2017 on fashion blog of ELLE magazine.

## Keywords

sentence, syntactic constructions, internet communication, fashion blog

Следует отметить, что приведенная статья представляет результаты исследования, проведенного в рамках дипломной работы по теме «*Особенности синтаксических конструкций, использованных в выбранных статьях фэшн-блога журнала «ELLE» за январь и февраль 2017 г.*».

Тема очень тесно связана с Интернетом, являющимся неотделимой частью нашей жизни и предоставляющим своим пользователям возможность активно действовать и получать информацию по разным отраслям (*Библиотека онлайн: Особенности языка Интернет-коммуникации*. [online]). В связи с зарождением Интернета появились новые формы веб-коммуникации, в числе которых можно привести и рассматриваемый нами блог, представляющий собой жанр сетевого дневника. Блогосфера считается текстовой средой, в которой имеется свой особый речевой стиль, проявляющийся, естественно, также и в использовании определенных синтаксических конструкций. В настоящее время в интернет-пространстве насчитывается большое количество разнотипных видов блогов, из которых мы выбрали фэшн-блог российской версии журнала «ELLE», ставший предметом нашего исследования.

Фэшн-блог российской версии глянцевого журнала «ELLE» предназначен, прежде всего, для женской аудитории и доступен на сайте <http://www.elle.ru/moda/fashionblog/>. Указанный блог как предмет исследования данной работы заслужил наше внимание по нескольким причинам. Во-первых, блоги, появившиеся в нашей жизни относительно недавно, пользуются довольно большой популярностью среди общества. Во-вторых, затрагиваемая проблематика, на наш взгляд, представляет собой малоизученную сферу современной русистики, что привлекло наше внимание. В-третьих, выбор именно фэшн-блога журнала «ELLE» обусловил тот факт, что «ELLE» относится к одним из самых популярных и читаемых в мире журналов. На его страницах читатели могут прочесть актуальные новости из мира моды, красоты, шопинга, культуры и психологии современной женщины. Данные темы статей характерны также и для постоянно обновляемого фэшн-блога упомянутого журнала, в котором внимание обращается на новости моды, модные тренды, тенденции мировых

подиумов, промо-кадры лучших рекламных кампаний и на практические советы по адаптации ключевых тенденций.

В качестве материала исследования было использовано 12 выбранных нами статей за январь и февраль 2017 года, опубликованных данным фэшн-блогом.

Целью работы было провести анализ синтаксических конструкций, использованных в данном фэшн-блоге журнала «ELLE» и выявить частотности синтаксических структур, зафиксированных в блоге. Для достижения поставленной цели собранный материал был проанализирован с точки зрения использованных в фэшн-блоге вышеупомянутого журнала синтаксических конструкций, т. е. предложения были рассмотрены в зависимости от их структуры, наличия или отсутствия второстепенных членов предложения, полноты грамматического строения, характера грамматических основ, цели высказывания и, не в последнюю очередь, в зависимости от эмоционально-экспрессивной окраски.

Собранный материал состоит из 389 предложений, причем некоторые предложения включают несколько предикативных частей. Таким образом, у сложных предложений мы рассмотрели в синтаксическом плане все предикативные части, входящие в их состав. Итак, в конечном итоге было проанализировано 601 предложение. Рассмотрев собранный материал, мы можем выявить следующие особенности синтаксических конструкций, зафиксированных в рассмотренных статьях фэшн-блога российской версии журнала «ELLE».

### **Частотность типов предложений в зависимости от структуры**

В собранном материале встречается больше простых предложений, чем сложных. По нашему мнению, причина этого заключается в том, что с точки зрения стилистики, основными функциями блогов, помимо других (коммуникативная функция, функция самопрезентации, функция развлечения), являются функция передачи информации и функция воздействия на читателя, что и свойственно традиционным СМИ. Используя простые предложения, авторы экономят время, так как при помощи таких предложений они могут быстро сообщить информацию. Далее для авторов использование простых предложений проще, чем сложных, потому что им не надо сосредотачиваться на пунктуации. Таким образом, в анализируемых статьях было обнаружено 231 простое предложение и 158 сложных предложений.

### **Частотность типов сложных предложений в зависимости от связи между предикативными частями**

Из общего количества проанализированных сложных предложений (158) чаще всего встречаются сложные предложения с бессоюзной связью. Таких предложений было найдено 57. С нашей точки зрения, данный факт обусловлен тем, что бессоюзные предложения чаще всего используются, кроме стихотворной речи, в разговорной речи, которая наблюдается в исследованных статьях. Использование таких предложений, как нам кажется, связано с тем, что авторы стремятся посредством них привлечь внимание читателей и сделать текст более ярким и динамичным, что свойственно публицистическому стилю. Далее в статьях было обнаружено 46 сложных предложений с подчинительной связью и 30 сложных предложений с разнотипными видами связи.

Наименее частотными среди сложных предложений оказались предложения с сочинительной связью, их было найдено 25.

### **Частотность типов предложений в зависимости от наличия или отсутствия второстепенных членов**

В приведенных статьях среди всех рассмотренных предложений (601) преобладают распространенные предложения, позволяющие авторам статей более подробно выразить свои мысли, мнения, описываемые факты и свое отношение к высказываемому. Количество распространенных предложений – 527, нераспространенных – 74.

### **Частотность типов предложений в зависимости от полноты грамматического строения**

С точки зрения полноты грамматического строения, чаще всего присутствовали полные предложения, количество которых составляет 571. Неполных предложений было зафиксировано 30. Преобладание полных предложений над неполными, с нашей точки зрения, вызвано тем, что в большинстве рассмотренных предложений присутствуют структурно необходимые члены для понимания смысла предложения.

### **Частотность типов предложений в зависимости от характера грамматических основ**

К нашему удивлению, в изучаемом материале преобладают двусоставные предложения. Таким образом, можно сделать вывод, что в данных статьях среди всех проанализированных предложений (601) присутствовало 318 двусоставных предложений и 268 односоставных предложений. Данный факт может быть обусловлен тем, что целью авторов было подчеркнуть посредством двусоставных предложений значение лица или предмета как носителя действия. В рамках классификации предложений в зависимости от характера грамматических основ мы рассматривали также и эллиптические предложения. Количество таких предложений, по сравнению с остальными типами предложений, составляет в проанализированных статьях лишь 15.

### **Частотность типов односоставных предложений**

На основе результатов анализа типов односоставных предложений можно подтвердить наше исходное теоретическое предположение о том, что в приведенных статьях наблюдается больше односоставных глагольных предложений, чем односоставных именных предложений. В данном случае, используя односоставные глагольные предложения, авторы выражают, например, необходимость, возможность или неизбежность действия. Односоставные глагольные структуры широко используются в разговорной и публицистической речи, что является основным признаком исследуемого материала, где они создают яркость публицистического высказывания. Следовательно, можно подвести итог, что в текстах данного блога находится 165 односоставных глагольных предложений и 103 односоставных именных предложения. Обе группы односоставных предложений еще подверглись более подробному анализу, результаты которого будут представлены в следующем графике.

### **Частотность типов односоставных глагольных предложений**

Посредством детального синтаксического анализа можно констатировать, что в анализируемом материале из общего количества рассмотренных односоставных глагольных предложений (165) чаще всего присутствовали безличные предложения, их насчитывается 88. Нам кажется, что приведенный результат исследования связан с тем, что авторы при помощи безличных предложений называют процесс, независимый от активного деятеля, и таким образом они сообщают о чувственных ощущениях, восприятиях и переживаниях. Далее среди односоставных глагольных предложений наблюдается 35 определенно-личных предложений, 32 инфинитивных предложения, 9 неопределенно-личных предложений и 1 обобщенно-личное предложение.

### **Частотность типов односоставных именных предложений**

Более подробно были исследованы также и односоставные именные предложения, общее количество которых составляет 103 предложения. Итак, в данных статьях встречается 88 так называемых предложений «именительный темы» и 15 собственно-бытийных предложений. По нашему мнению, причина заключается в том, что посредством именительных предложений, встречающихся в анализируемых статьях, прежде всего в надписях, авторы заранее дают представление о том, о чем будет далее сообщаться в тексте. Следует прокомментировать, что в рассмотренном материале отсутствовали оценочно-бытийные и желательные-бытийные предложения, так как авторы статей не выражают свои желания и оценку событий.

### **Частотность типов предложений в зависимости от цели высказывания**

В последнюю очередь, предложения были проанализированы с точки зрения цели высказывания. Среди общего количества предложений (601) чаще всего встречаются повествовательные предложения, количество которых составляет 560. Далее в статьях присутствует 21 вопросительное предложение и 20 побудительных предложений. Так как целью авторов было, прежде всего, информировать о новых тенденциях (при помощи повествовательных предложений) и настоятельно рекомендовать новинки сезона (при помощи побудительных предложений), оптативные предложения, служащие для выражения желательности действия, не соответствуют целевой установке фэшн-блогов, а потому они не обнаруживаются и в нашем материале.

Проанализировав собранный материал, мы заметили несколько интересных особенностей, свойственных данным статьям, первой из которых является отсутствие пунктуации (вопросительного знака или точки в конце предложения) в надписях статей, что наблюдается в 11 случаях из 12: *«Программа максимум: как выглядит стильно зимой и не замерзнуть»*, *«Мисс совершенство: с чем носить платья зимой»*, *«С чем носить кожаные брюки»*, *«Утепляемся: женские валенки»*, *«Программа минимум: базовый гардероб 2017 года»*, *«Тонко подмечено: как выбрать украшения под свитер»*, *«Модные платья зимы»*, *«Топ-15: все обувные тренды нового сезона»*, *«Му Furry Valentine: специальные коллекции ко Дню святого Валентина»*, *«Снова в моде: забытые вещи в вашем гардеробе»*, *«Стильные штучки: украшения с зооморфными мотивами»*. По нашему мнению, это вызвано тем, что надписи, хотя они построены как вопрос, являются только повествовательными предложениями, указывающими на то, о чем

будет далее сообщаться в тексте. Таким образом, большинство надписей относится к односоставным именным предложениям, а именно к так называемым предложениям «именительной темы». Было обнаружено только одно предложение, входящее в состав надписи, которое было закончено вопросительным знаком: «*Lady in Red: как носить красное платье?*».

Интересным является и тот факт, что в исследованных предложениях присутствуют вводные слова, выражающие отношение авторов статей к высказываемому и отражающие различные оттенки значения (степень достоверности, последовательность мыслей, способ оформления мыслей), например: *конечно, наверняка, во-первых, во-вторых, в-третьих, пожалуй, особенно, значит, словом, впрочем, вполне возможно, возможно, наверное, без сомнения, однако, наоборот, похоже, в противном случае, кажется, напротив.*

Далее было обнаружено несколько вставных конструкций, при помощи которых авторы комментируют или дополняют содержание предложения, например: *благо в этом сезоне теплый трикотаж в самом авангарде моды; (именно под таким названием они получили свое распространение); (не путать с более традиционным вариантом без рукавов и бретелей); – от шапок до носков; (помимо классической).*

Резюмируя указанное выше, можно заключить следующее:

- в проанализированном материале находится больше простых предложений, чем сложных;
- далее встречается больше распространенных предложений, чем нераспространенных;
- полные предложения более частотны, чем неполные;
- самыми частотными в зависимости от цели высказывания являются повествовательные предложения;
- невосклицательные предложения преобладают над восклицательными.

Среди наших предположений придется опровергнуть одно неправильное – в исследованном материале самое большое количество не односоставных, как мы предполагали, а двусоставных предложений.

Данные результаты исследования соответствуют нашим предположениям, что в интернет-пространстве, а именно в блогосфере, действует особый речевой стиль, специфика которого заключается в использовании уникальных лексических средств, стилистических оборотов и синтаксических конструкций.

Таким образом, для веб-пространства характерен непринужденный стиль общения, не подвергающийся установленным нормам о функционировании языка.

### **Используемая литература**

- ВАЛГИНА, Н. С. *Современный русский язык: Синтаксис: Учебник*. 4-ое издание. Москва: «Высшая школа», 2003. 416 с. ISBN 5-06-004540-4.
- ВЯТКИНА, С. В. *Синтаксис современного русского языка: Учебник*. Москва: «Академия», 2009. 387 с. ISBN 978-5-7695-6217-4

КАЗАРИНА, В. И. *Современный русский синтаксис: Структурная организация простого предложения: Учебное пособие*. Елец: «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина», 2007. 326 с.

КАРДАНОВА, М. А. *Русский язык. Синтаксис: Учебное пособие*. Москва: «Флинта», 2009. 456 с. ISBN 978-5-9765-0322-9.

КУСТОВА, Г. И., МИШИНА, К. И., ФЕДОСЕЕВ, В. А. *Синтаксис современного русского языка*. Москва: «Академия», 2005. 256 с. ISBN 5-7695-2025-6

ПИПЧЕНКО, Н. М. *Современный русский язык: Синтаксис словосочетания и простого предложения: Учебное пособие*. Минск: «БГУ», 2008. 203 с.

ТРОФИМОВА, Г. Н. *Языковой вкус Интернет-эпохи в России: Функционирование русского языка в Интернете: Концептуально-сущностные доминанты*. Москва: «РУДН», 2011. 436 с. ISBN 978-5-209-03170-3.

ФАТТАХОВА, Н. Н. *Синтаксис: Конспект лекций*. Казань: «Казанский федеральный университет», 2014. 68 с.

ЧИРКОВА, И. И. *Синтаксис современного русского языка: Материалы презентации курса для студентов филологического факультета*. Ижевск: «Удмуртский государственный университет», 2010. 102 с

Электронные источники

*Библиотека онлайн: Особенности языка Интернет-коммуникации*. [online]. 2016 [cit. 2017/02/05]. Dostupné z: <http://book.net/index.php?bid=9981&chapter=1&p=achapter>

*Блог в помощь: Блог книга про блогосферу и маркетинг в социальных сетях: Блог-словарь*. [online]. 2017 [cit. 2017/02/05]. Dostupné z: <http://blogbook.ru/slovar-terminov/>

*Фэшн-блог журнала «ELLE»*. [online]. 2006 – 2017 [cit. 2017/02/01]. Dostupné z: <http://www.elle.ru/moda/fashion-blog/>

Refdb.ru.: *Гильдия лингвистов-экспертов по документационным и информационным спорам: Общество любителей российской словесности*. [online]. 2017 [cit. 2017/02/05]. Dostupné z: <http://refdb.ru/look/1095967-p9.html>

**Клара Клеплова, бакалавр**

Студентка программы «Преподавание русского языка и литературы в основных и языковых школах»

Кафедра русского языка и литературы

Педагогический факультет, Университет им. Масарика

**Вс. Klára Kleplová**

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra ruského jazyka a literatury

Poříčí 9, Brno, 60300

e-mail: [klara.kleplova@seznam.cz](mailto:klara.kleplova@seznam.cz)

# Русский Интернет-дискурс и его структурные и языковые особенности

Доброва Мария

## Abstract

The article focuses on the structural and linguistic features of Russian Internet discourse as one of the complex and diverse phenomena. The main and facultative discursive characteristics of the new communication space and the brightest linguistic features are examined in the text of the article. In the paper is taken the attempt of analysis of the relationship between the virtual discourse and modern Russian speech situation.

## Keywords

Russian language, the discourse of Internet, linguistic features, the virtual discourse, modern Russian speech situation.

Появление Интернета значительно повлияло на современное общество, изменив представления человека о возможностях коммуникации. Интерес к этому явлению отразился и в современной лингвистической науке. Множество языковедческих работ последнего десятилетия с различных позиций рассматривают проблематику языка виртуального пространства, см., напр., работы (Crystal, 2011), (Barton, Lee, 2013), (Кронгауз, 2013), (Лутовинова, 2009), (Трофимова, 2011) и мн.др. В связи с исследованием нового коммуникативного явления возникает и понятие *Интернет-дискурса*.

19 марта 2013 г. сайт W3Techs, занимающийся анализом веб-сайтов, сообщил о том, что русский язык вышел на второе место среди языков Интернета, уступая только английскому (Русский язык и новые технологии, 2014, 18). Нам хотелось бы посвятить статью русскоязычному интернет-дискурсу, при этом мы осознаем, что большинство положений будет актуальным и для виртуального дискурса в целом (и на других языках).

Существование синонимичных терминов в современной лингвистической литературе (ср., напр., *Интернет-дискурс* (Ахренова, 2009), (Crystal, 2011); *язык Интернета*, *веб-дискурс*, *компьютерно-сетевой дискурс* (Трофимова, 2011), *виртуальное коммуникативное пространство* (Асмус, 2005), *виртуальный дискурс* (Асмус, 2005), (Лутовинова, 2009), *netspeak, language of the Web* (Crystal, 2003), *электронный дискурс* (Ахренова, 2009), *электронная коммуникация* (Ахренова, 2009), (Сидорова, 2006), *компьютерный дискурс* (Галичкина, 2004) и др.) подтверждает как сложность нового явления, так и наличие различных подходов к его анализу. Осознавая многообразие как дефиниций, так и подходов к интерпретации самого явления, скрывающегося за терминами «Интернет-дискурс», «сетевой дискурс», «язык Интернета», «виртуальное коммуникативное пространство» и т.д., мы, как и большинство лингвистов, используем данные понятия как синонимы. В данной работе понятие «интернет-дискурс» используется как синоним терминов «язык Интернета», «интернет-коммуникация» и понимается *и как особая, существующая в глобальной Сети коммуникативная среда, и как реализация языка в этой среде, как совокупность всех языковых фактов, текстов, созданных в рамках виртуальной электронной коммуникации* (наше определение – М.Д.).

Структурно Интернет-дискурс является «дискурсом дискурсов» (Интернет-коммуникация как новая речевая формация, 2012, 6), сложным образованием, характеризующемуся **полижанровостью**. На существование множества разнообразных жанров (сайты и личные страницы, блоги и влоги, жанры электронных СМИ, чаты и жанры дискуссий, форумы, электронные письма и мн.др.), пытаюсь классифицировать их на основании различных критериев, обращают внимание практически все лингвисты, исследующие Интернет, напр., (Асмус, 2005), (Ахренова, 2009), (Горошко, 2007), (Щипицина, 2009). На наш взгляд, именно указанная полижанровость (и внутренняя «полидискурсивность») является одной из ярчайших черт виртуального коммуникативного пространства.

Несмотря на это, Интернет-дискурс, как и любой дискурс, обладает определенными **конститутивными чертами**. Современные лингвисты причисляют к составу дискурсообразующих характеристик, различные явления, например, динамичность, процессуальность, коммуникативность, персонифицированность, ситуативную обусловленность, коннотативность, социальную и культурологическую маркированность (Семенов, 2013, 6-7), электронную форму существования текста, гипертекстуальность, мультимедийность, интерактивность, синхронность-асинхронность, вариативность количества и эксплицированности коммуникантов (Щипицина, 2010, 59) и др. Мы, вслед за Н. Г. Асмус, считаем наиболее полным следующий состав дискурсообразующих конститутивных черт Интернет-дискурса: *субъективность*, выражающуюся в увеличении роли автора текста, сообщения; *интерактивность*, проявляющуюся в незамедлительной вовлеченности в общение; *гипертекстуальность*, понимаемую как многоголосие и принципиальную открытость виртуального дискурса; *креативность*, возникающую благодаря коллективной деятельности по созданию текстов; *глобальность*, трактуемую как «размывание» территориальных, социальных, возрастных и иных границ в процессе коммуникации; *анонимность*, реализующуюся в фактической «обезличенности» сетевой личности; *мозаичность*, связанную с постоянным перераспределением элементов интернет-пространства (Асмус, 2005, 19-23).

Вопрос определения общих **лингвистических черт коммуникативного пространства Интернета** представляет определенную сложность в связи с его полижанровостью. Тем не менее, многие исследователи предпринимают попытки (с большой долей обобщения, разумеется) определить наиболее характерные для интернет-дискурса черты, напр., см. работы (Галичкина, 2012), (Кронгауз, 2013), (Трофимова, 2011).

В целом, по нашим наблюдениям, наиболее яркие языковые черты интернет-коммуникации представлены следующими стилистическими, лексическими, грамматическими и графическими особенностями.

**Стилистические особенности** Интернет-дискурса связаны с общим стилистическим «снижением» и жаргонизацией коммуникации (*У местных имоточных барыг дела не айс... t-itanium.livejournal.com; Многие просекли эту фишку и теперь рубят бабки. vip-prime.com*). Присущая всему интернет-дискурсу «карнавальность» общения определяет и следующую стилистическую черту – **высокую степень лингвокреативности и увеличение роли языковой игры** (*Резвлюсь*

в мордохнике. Дружище опубликовал в фейсбуке стих. [zhab.livejournal.com](http://zhab.livejournal.com); От такого "духовного скрепа" до духовного склепа - один шаг.. <https://otvet.mail.ru/>).

**Лексические особенности** виртуального коммуникативного пространства представлены значительно более частым использованием как **понятий компьютерной сферы** (Еще круто повысились цены на электронику - мне как раз пришло время апгрейдить компьютер <http://dyshe-lov.livejournal.com>; Как по идее это должно работать: Создаёшь отдельную папку от проекта программы, которую будешь апдейтить (программу), кидаешь в созданную папку файлы, которые будут лежать потом на сервере и будут считаться самой последней версией файлов твоей программы. <http://www.cyberforum.ru/>), так **займствований в целом** (В 2016 году на смену уже привычному в технике скульптурирования лица стробингу придет бейкинг. <http://hochu.ua/>; И одно дело - отделять объект и вживлять в другое пространство, а другое - банально блюрить бэкграунд. <http://forum.videoediting.ru/>). Популярным явлением в интернет-коммуникации является и **употребление «метафор**, базирующихся на уподоблении состояний и действий компьютера человеческим, и метафор киберпространства как обитаемой среды» (Галичкина, 2012, 7). Например, Уже через месяцев 6 планшеты начинают сильно тормозить и очень быстро разряжаться <http://dolboeb.livejournal.com>; Позавчера завис ноутбук и никак не перезагружался, кроме как отключения батарейки и провода. <http://zheniavasiliyevv.livejournal.com>; Дело не в том, что я зависим или сижу непрерывно в Интернете. <http://sergeydolya.livejournal.com>).

Среди **грамматических особенностей** виртуальной среды в целом преобладает общее явление **аграмматизма** (Отбить ты получицца???? <http://anelenis.livejournal.com>; Канешна, господин лингвистический игсперд, мы тут хватаемся за любую возможность заработать, а вы как думали.) <http://miutau.livejournal.com/>), часто выражающееся в том числе в **гаплогии** (Ну чо кагдила, отпустило? <http://spb-auto.livejournal.com>; Ну вот зачем ты так далеко, яб щас ты накормил и вылечил, ибо и то и другое - умею. <http://hirurg-thegreat.livejournal.com>) и использовании так называемого **фонетического письма** (Олимп. Пеши истчо. )))) <http://asaratov.livejournal.com>; Привет, служивые! Кагдила? <http://igorilyin.livejournal.com>). Некоторые **словообразовательные форманты также более продуктивны** именно в Интернет-дискурсе, например, суффикс –ер (В сообщество допускаются как ЖЖ-юзеры, так и посторонние юзеры <http://chernyilukich.livejournal.com>; Не мешь себя иллюзиями, абьюзер никогда не изменится. <http://www.stranamam.ru>).

Ярким маркером языка Интернета выступает **особенное использование графических средств**, часто выступающих как прием языковой игры или как средство компенсации «устности» на письме. Например, использование так называемого **зачеркивания**, при использовании которого создатель текста сознательно демонстрирует то, что думает, но по каким-либо причинам не хочет этого написать. (А как-же заповедь - не укради? Подставь ~~другой карман~~ другую щеку? [www.banki.ru](http://www.banki.ru)). Часто в тексты интернет-коммуникации включаются **иконические знаки** и так называемые смайлики, эмодзи, выполняющие ряд функций (Опять население виновато, что в экономике проблемы ☺ [www.banki.ru](http://www.banki.ru)). Собственно интернет-

феноменом является особенное **использование заглавных букв (Caps Lock)** для обозначения громкой речи или крика ( — *Сфоткай меня, пожалуйста, с цветами. — Окей, давай, где цветы? — ВОТ И Я ТЕБЯ ОБ ЭТОМ ХОТЕЛА СПРОСИТЬ. ГДЕ ЦВЕТЫ?! [https://m.vk.com/evil\\_incorporate](https://m.vk.com/evil_incorporate); НЕ КОРМИТЕ ТРОЛЛЕЙ! Ни в сети, ни в жизни. <http://ayrat-galiullin.livejournal.com>).*

Для понимания роли нового дискурсивного пространства нам представляется важным **вопрос отношений Интернет-дискурса как явления и современного русского языка и речевой ситуации**. На наш взгляд, в отношениях между Интернет-коммуникацией и современным русским языком **действует двусторонняя связь**, поскольку как Интернет оказывает влияние на формирование языковых и коммуникативных тенденций, формирующих облик современного русского языка и речи, так и сами динамические языковые и коммуникативные процессы с наибольшей наглядностью отражаются именно в дискурсивном пространстве Интернета. Полно отразила вопрос влияния Сети на на современный несетевой русский язык Н.Б. Мечковская, отмечая, что Интернет форсирует ряд коммуникативных тенденций, что находит выражение в следующих фактах: 1) усиление метаязыковой рефлексии говорящих и увеличение насыщенности современной речи метаязыковыми значениями; 2) развитие гипертекстовых черт речи и усиление внутренней структурированности текстов; 3) усложнение естественных языков и появление новых правил жанрово-стилистической организации речи и речевого поведения; 4) усиление интернациональности, космополитичности общения; 5) выраженное либерально-демократизирующее воздействие (Мечковская, 2006, 65).

Как мы уже упомянули, Интернет не только участвует в формировании коммуникативных тенденций, но и **отражает современные динамические процессы**, среди которых следует выделить: 1) тенденцию к усилению коллоквиализации и появление так называемой устно-письменной речи (Горошко, 2007), (Интернет-коммуникация как новая речевая формация, 2012), (Кронгауз, 2013); 2) тенденцию к усилению диалогичности и полилогичности, поскольку Интернет как явление имеет диалогический характер, присущий не только специальным жанрам (чат, форум), но и интернет-СМИ, поскольку «Рунет (и Всемирная Сеть в целом) — это миллионы частично пересекающихся диалогов. Любое общественно значимое речевое или неречевое событие способно вызывать диалогические реакции, которые множатся в Сети с невероятной быстротой» (Интернет-коммуникация как новая речевая формация, 2012, б); 3) тенденцию к карнавализации и экспрессивизации общения (Асмус, 2005) (Кронгауз, 2013), (Stěpanova, 2011), в Интернет-дискурсе проявляющуюся на всех языковых уровнях: это и игры с графикой, и множественные каламбуры, и окказиональные трансформации; 4) тенденцию к глобальному снижению и жаргонизации речи. По справедливому замечанию Г.Н. Трофимовой, «Интернет оказался в России той лакмусовой бумажкой, которая вскрыла истинную ситуацию с языковой грамотностью массовой аудитории» (Трофимова, 2011, 45).

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть сложность и разноплановость исследуемого явления, масштабность которого привела к появлению нового научного направления — интернет-лингвистики. D. Crystal называет возникновение интернет-языковедения новой лингвистической революцией (Crystal, 2003). За последние 15 лет

был издано множество лингвистических работ, посвященных исследованию как самого Интернета, так и вопросам существования современного русского языка в Сети. При этом необходимо сказать и о необходимости дальнейшего изучения Интернет-дискурса, поскольку многие проблемы, как нам кажется, до сих пор требуют своего решения, например, исследование виртуальной языковой личности, о существовании которой говорит ряд лингвистов, напр., (Crystal, 2001), (Интернет-коммуникация как новая речевая формация, 2012), языковой интернет-картины мира (Трофимова, 2011) и дальнейшее изучение феномена устно-письменной коммуникации.

### Используемая литература

BARTON, D., LEE, C. *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge: Taylor & Francis Group, 2013. ISBN 978-0-203-55230-8.

CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-802-121.

CRYSTAL, D. *Internet Linguistics: A Student Guide*. Routledge: Taylor & Francis e-Library, 2011. ISBN 0-203-83090-3.

STĚPANOVA, L. *Současný ruský jazyk: triumf verbální svobody*. Olomouc: VUP, 2011. ISBN 978-80-244-2953-3

АСМУС, Н.Г. *Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства*. Диссертация на соискание степени кандидата филологических наук. Челябинск: Челябинский ГУ, 2005.

АХРЕНОВА, Н.А. *Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление* Автореферат диссертации на соискание степени доктора филологических наук. Москва: МГОУ, 2009.

ГАЛИЧКИНА, Е.Н. Характеристики компьютерного дискурса. In: *Вестник Оренбургского государственного университета*. № 10. 2004. С. 55-59. ISSN 1814-6457

ГАЛИЧКИНА, Е.Н. *Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. Волгоград: ВГПУ, 2012.

ГОРОШКО, Е. И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы. In: *Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе*. Орел, 2007. Вып. 5. С. 223-237. ISSN 2219-8776

*Интернет-коммуникация как новая речевая формация*: колл. монография. Науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. Москва: ФЛИНТА, Наука, 2012. ISBN 978-5-9765-1310-5; ISBN 978-5-02-037722-6

КРОНГАУЗ, М.А. *Самоучитель Олбанского*. Москва: АСТ, 2013. ISBN 978-5-17-077807-2.

ЛУТОВИНОВА, О.В. *Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса*. Волгоград: ВГПУ «Перемена», 2009. ISBN: 978-5-9935-0101-7

МЕЧКОВСКАЯ, Н.Б. Естественный язык и метаязыковая рефлексия в век Интернета. In: *Русский язык в научном освещении*. № 2 (12). Москва, 2006. С. 165-185. ISSN 1681-1062

*Русский язык и новые технологии.* Гусейнов Г.Ч. (сост.) Москва: Новое литературное обозрение, 2014. ISBN 978-5-4448-0207-6.

СЕМЕНОВ, М.О. *Дискурс интернет-форумов: кристаллизация как механизм смыслообразования и техника понимания.* Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Армавир: АГПА, 2013.

СИДОРОВА, М.Ю. *Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение.* Москва: «1989.ру», 2006. ISBN 5-98789-006-3

ТРОФИМОВА, Г.Н. *Языковой вкус интернет-эпохи в России. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты.* Москва: РУДН, 2011. ISBN 978-5-209-03170-3

ЩИПИЦИНА, Л. Ю. Классификация жанров компьютерно-опосредованной коммуникации по их функции. In: *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* №114. 2009. С. 171-178. ISSN 1992-6464

ЩИПИЦИНА, Л.Ю. *Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа.* Москва; Красанд, 2010. ISBN: 978-5-396-00221-0

*Zpracování a vydání publikace bylo umožněno díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělené roku 2016 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Tento článek byl vypracován v rámci projektu UP v Olomouci IGA\_FF\_2016\_025*

**Мария Доброва, магистр**

Кафедра славистики

Философский факультет Университета им. Палацкого (г. Оломоуц, Чехия)

Křížkovského 10, 771 80 Olomouc

mar1006@seznam.cz

# Языковая специфика современных информационных жанров журналистики (на основе анализа заметок, репортажей и интервью)

*Кристина Клепикова, Любовь Гордеева*

## **Abstract**

The article examines the linguistic features key informational genres (notes, reports and interviews). In our view, the material can be used as a didactic filling school and University literature classes.

## **Keywords**

journalism, genres of journalism, note, report, interview, language features of the genres of journalism.

Как известно, журналистика относится к той области профессиональной деятельности, которая связана с повышенной речевой ответственностью: это не просто разновидность профессии типа «человек - человек» (по классификации А.Климова), но и средство массовой информации, воздействия на массовую аудиторию. А следовательно, каждому журналисту-профессионалу, создающему тот или иной текст, необходимо внимательно относиться к тому, о чем он пишет, как и для чего он это делает, какие слова и конструкции употребляет для формирования общественного мнения.

В современном обществе вся журналистика как профессиональная область деятельности делится на информационную, аналитическую и художественно-публицистическую (Тертычный, 2000, с. 4-5). К информационной журналистике относятся такие жанры, как заметка, репортаж, интервью и т.п., к аналитической – корреспонденция, статья, рецензия, беседа, обзор и др., к художественно-публицистической – зарисовка, эссе, очерк, фельетон, памфлет и др. В рамках нашей статьи особое внимание мы обращаем на жанры информационного характера. Определимся с ключевыми терминами работы.

Так, под *информационной журналистикой* мы понимаем особое направление в журналистской деятельности, связанное с объективной, беспристрастной и оперативной передачей информации (Тертычный, 2000, с.4).

Для того чтобы выяснить, в чем состоит специфика языкового воплощения ее жанров, охарактеризуем каждый из них более детально.

*Заметка* – простейшая форма оперативного сообщения, в основе которой лежит злободневный общественно-значимый факт. Ее характеризуют новизна и краткость. Цель заметки - своевременно передать информацию и ответить на главные вопросы (Что? Где? Когда? С кем произошло?) (Тертычный, 2000, с. 26). Приведем пример:

### ***Придомовой ремонт***

*Вчера, 29 августа, возобновился ремонт двора по адресу: проезд Курбатова, 1, - того самого здания жилого дома, в котором находится наша редакция.*

*С самого утра слышится шум виброкатка. Подрядчики ООО “Евроспецремонт” заделывают многочисленные дыры в дорожном полотне. Асфальтоукладчик внутри двора асфальтирует проезды.*

*Как уточнили в городской Дирекции ЖКХ, в Новокузнецке завершается адресная программа по проведению ремонта придомовых территорий многоквартирных домов с долей софинансирования собственниками. Программу приняли еще в 2014 году, но реализация ее затянулась. В 2016-м оставалось сдать еще 25 объектов, 21 из которых на текущий момент уже готов. Осталось еще четыре (Максимова, 2016).*

Обратимся к анализу текста. Как видно, в заметке более или менее подробно излагаются фактические сведения («*Вчера, 29 августа, возобновился ремонт двора по адресу: проезд Курбатова, 1, - того самого здания жилого дома, в котором находится наша редакция*»), причем эти сведения, по всем законам создания жанра, представлены в самом начале заметочного сообщения, что соответствует его главному структурному требованию – представлению информации по схеме «структурной пирамиды»: главный факт называется в лидирующей части заметки, а детали характеризуются далее.

Основными требованиями к жанру заметки так же являются: оперативность представления сведений (на это указывает первое же слово заметки – «вчера»), релевантность (соответствие интересам аудитории), фактическая точность, декодируемость (понятность для аудитории), очищенность сущностной информации от «шумов» (дополнительных сведений, излишних деталей и подробностей, отвлекающих от смысла основной темы), краткость информации. Представленный вниманию читателя текст отвечает всем названным выше особенностям.

Языковую специфику этого текста мы можем охарактеризовать так: материал написан точным и лаконичным языком, что выражено в четких формулировках и указании на точные дату и место описываемого события; в тексте используются сочинительные и подчинительные союзы для связи частей сложносочинённых, сложноподчинённых и простых предложений с однородными членами («*Вчера, 29 августа, возобновился ремонт двора по адресу: проезд Курбатова, 1, - того самого здания жилого дома, в котором находится наша редакция*»; «*Программу приняли еще в 2014 году, но реализация ее затянулась*»; «*В 2016-м оставалось сдать еще 25 объектов, 21 из которых на текущий момент уже готов*»). Несмотря на сложность или осложненность представленных конструкций, сам текст производит впечатление легко читаемого материала, так как синтаксические конструкции не являются слишком развернутыми. Также при анализе образцов, написанных в жанре заметки (более 40), мы выявили, что в этих текстах преобладают именные части речи (имена существительные и прилагательные), часто используются глаголы для создания динамики воспроизводимых событий, реже – местоимения, наречия, причастия. Основными средствами связи частей текста и предикативных частей предложения в заметках становятся самые разнообразные союзы, чаще всего -сочинительные (*и, да, но, однако, а*).

Еще одним распространенным жанром информационной журналистики является **репортаж** - жанр, не только сообщающий о фактах и событиях, но и показывающий их через непосредственное восприятие автора, воссоздающий картину происходящего. В основе репортажа всегда находится общественно значимое событие, которое как бы развивается на глазах у читателя. Это своего рода история события. Приведем пример:

## **В гостях у Деда Мороза**

*«Томская писаница» известна не только как памятник наскального искусства, но и как Резиденция Кузбасского Деда Мороза. 7 декабря он отмечал свой день рождения в заповедном лесу, и учащиеся 4-х классов школы №31 города Новокузнецка приехали к нему в гости.*

*Дорога оказалась длиннее, чем мы ожидали. Но никто не утомился, потому что в автобусе были созданы все условия для комфортной поездки: и небольшой сончас, и мультфильмы, и рассказ об истории «Томской писаницы». Для детей был проведен инструктаж по технике безопасности, чтобы все вернулись назад в целости и сохранности.*

*Наконец-то мы приехали. Ворота «Томской писаницы» были красивы и заманчивы, как будто просили зайти. Все вошли. Нас встретила красивая, сказочная елка. Везде были расставлены указатели: как пройти в зоопарк, как попасть на праздник к Дедушке Морозу, в часовню святых Кирилла и Мефодия.*

*Первым делом все направились в зоопарк. В нем мы увидели абсолютно разных животных: от медведей и козлов до норки. Они были милые, очаровательные, и так хотелось потрогать их мягкую шерстку!*

*Продавалось множество сувениров: магниты с наскальными рисунками, брелоки, ручки, медали, подвески, изделия из дерева. Мальчишки приобретали амулеты, а девочки были в восторге от мягких, пушистых белок.*

*По улице ходили люди в костюмах свинки, зайчика и собачки. С ними можно было обниматься и фотографироваться. На главной площади стояли две горки: большая и маленькая. Кто-то решил прокатиться на большой, а кто-то - на маленькой, потому что было немного страшно, ведь горки построены так, что было не видно, куда катишься.*

*Мы окунулись в волшебную атмосферу праздника. В разгар веселья все начали звать Деда Мороза. Он приехал на больших красивых санях, запряженных тройкой лошадей. Все поздравляли его с днем рождения. Для Деда Мороза приготовили подарок: читали стихи и танцевали. Некоторые дети дарили дедушке подарки, приобретенные в лавке.*

*Перед отъездом нас покормили отличным обедом. Особенно нам понравился фирменный плов на живом огне. Все было очень вкусно, а еще, по просьбе Амана Гумировича Тулеева, детей угощали чаем с сушками.*

*Поездка была замечательной! Мы зарядились хорошим настроением. Незабываемые впечатления надолго останутся в нашей памяти (Кротова, 2016).*

Обратимся к анализу этого текста. В данном репортаже рассматривается путешествие школьников Кузбасса в один из музеев Кемеровской области – Томскую писаницу. Событие, описанное школьницей-журналистом, представлено через детали и подробности («Ворота «Томской писаницы» были красивы и заманчивы, как будто просили зайти. Все вошли. Нас встретила красивая, сказочная елка. Везде были расставлены указатели: как пройти в зоопарк, как попасть на праздник к Дедушке Морозу, в часовню святых Кирилла и Мефодия»). В репортаже присутствует оценка репортера («Дорога оказалась длиннее, чем мы ожидали. Но никто не утомился, потому

что в автобусе были созданы все условия для комфортной поездки: и небольшой сончас, и мультфильмы, и рассказ об истории «Томской писаницы»).

Последовательность описания событий создает эффект присутствия и наглядности. Данный материал соответствует схеме репортажного описания: в нем есть зарисовочная заставка, собственно репортажное описание и концовка.

Таким образом, характерные особенности репортажа - динамизм повествования, хронологическая последовательность изложения сведений, наглядность, предельная документальность, образная аналитичность, эмоционально окрашенный стиль повествования, придающий рассказу дополнительную убедительность, активная роль личности самого репортера, позволяющая не только увидеть событие глазами рассказчика, но и побуждающая аудиторию к самостоятельной работе воображения; оперативность, динамичность, активно действующее авторское «я», которое помогает создавать так называемый «эффект присутствия», а также позволяет читателю находиться рядом с репортером и вместе с ним видеть и ощущать событие (Тертычный, 2000, с. 33).

Проанализировав более 50 образцов репортажей из местных средств массовой информации, мы пришли к выводу, что все они написаны ярким, образным языком, с созданием эффекта присутствия на месте события. Нами было отмечено употребление в текстах репортажей значительного количества средств языковой выразительности (метафор, эпитетов, олицетворений, градаций и др.), ссылок на цитаты из речи свидетелей, участников или экспертов события, использование личных местоимений (*я, мы, он, она*), создающих эффект присутствия, употребление сложносочиненных, сложноподчиненных и бессоюзных сложных предложений, причем последние в большей степени характерны для разговорной речи, а следовательно, создают динамичность повествования; употребление риторических вопросов, восклицаний, а нередко и слов просторечного характера, придающих тексту выразительность.

Анализируя частеречную принадлежность слов, используемых в репортажах, мы также пришли к выводу, что основной массив таких элементов составляют имена существительные и глаголы, создающие динамику в описании события, реже используются имена прилагательные, наречия, числительные и местоимения, главная цель введения которых – создание зарисовочной заставки внутри репортажа, экспрессивного и выразительного описания событий, а также избежание возможных повторов в тексте, для чего в данном случае используются местоимения.

Последним, выбранным нами для анализа жанром стал жанр *интервью*, построенный на беседе журналиста с одним или несколькими респондентами с целью получения и дальнейшего распространения актуальной, общественно значимой информации.

*Интервью* — это представляющие общественный интерес ответы конкретного лица (группы лиц) на вопросы журналиста, реже – беседа-дискуссия. Заметим, что интервью называют не только жанром, но и универсальным методом получения сведений для других жанров журналистики (Ворошилов, 2010, с.176). Приведем пример интервью:

*Русский норвежец рассказал в Кузбассе о хоккее с мячом в Швеции  
6 апреля 2017 | Вадим Антонов*

Как уже сообщала наша газета, на минувшей неделе в Кемерове состоялся международный турнир с участием семи команд, в том числе из шведского Сандвикена и казахстанского Хромтау.

Посланцы шведского королевства в шести матчах одержали две победы, а в заключительном туре разошлись миром с досрочным победителем соревнований – кемеровским «Кузбассом-1999».

В составе делегации скандинавов были преподаватели бенди-гимназии в Сандвикене Тони Линдквист, Петер Исаксон, Нильс Лильедаль и 14 хоккеистов. Кстати, Тони Линдквист хорошо известен российским болельщикам по работе в клубах «Водник» (Архангельск), «Ракета» (Казань) и «Динамо-Москва».

Капитан шведской команды – наш соотечественник Кристиан Маряшин, имеющий гражданство Норвегии, где родился 21 июня 1998 года, и заканчивающий в этом году учебу в Сандвикене. Его отец Андрей Маряшин – уроженец Краснотурьинска, чемпион СССР-1990 в составе алма-тинского «Динамо» – переехал в Норвегию в 1996 году и остался там с семьей на постоянное место жительства, сохранив российское гражданство.

Три года назад Маряшин-старший приезжал в Кемерово на традиционный фестиваль русского хоккея в качестве тренера (на общественных началах) юношеской команды «Рё» из норвежского Осло. За дружину викингов тогда играл Кристиан, также выполнявший функции капитана.

Неоднократно Маряшин-младший выступал и за «Кузбасс-1998». Его дебют в составе кемеровчан состоялся на юношеском Кубке мира-2013 в Швеции, а год назад он праздновал с партнёрами победу в финале первенства России среди юниоров.

– **Кристиан, а как началось ваше сотрудничество с нашей хоккейной школой?** – первый вопрос интервью напрашивался сам собой.

– В 2012 году играл за команду из Осло на юношеском Кубке мира в Боллнесе, где и познакомился с Игорем Геннадьевичем Таракановым (директор кемеровской СДЮСШОР по хоккею с мячом. – **В.А.**). Поскольку я знаю шведский язык, он попросил помочь в решении в некоторых оргвопросов.

Был разговор о том, чтобы я сыграл за команду кемеровской школы. Потом наступило затишье, но уже в следующем сезоне я получил приглашение в «Кузбасс-1998» и с тех пор каждый год приезжал в Россию. Мне интересно играть за хорошую команду – это развитие, рост мастерства, – Кристиан отвечает по-русски без малейшего акцента.

– **У вас двойное гражданство. Значит, в Норвегии это возможно?**

– Да, но до 20 лет, потом надо определяться с выбором.

– **Который раз вы приезжаете в Кемерово?**

– Со счёта сбился. Скорее всего, уже в пятый.

– **Кто организовал нынешний визит?**

– Каждые два года ученики старших классов бенди-гимназии приезжают в Россию. Финансирует поездку фонд, помогающий нашей школе. Этот же фонд оплачивает аренду льда в «Йораннсон арене» Сандвикена. В позапрошлом году делегация гимназии побывала в Хабаровске на чемпионате мира, а еще раньше (в 2011-м. – **В.А.**)

приезжала в Кемерово. У шведов остались самые приятные воспоминания, вот и решили вновь сюда отправиться.

– **Каковы ваши планы после окончания бенди-гимназии?**

– Думаю продолжить учёбу в медицинском институте в Стокгольме, совмещая образование с хоккеем. Это был бы идеальный вариант. В столичном клубе «Хаммарбю» есть молодёжная команда, надеюсь, меня туда возьмут. Если нет, тогда – «Аллсвенскен», первая лига чемпионата Швеции.

Вообще далеко не заглядываю, не ставлю каких-то завышенных задач, например, стать чемпионом мира. Стараюсь постепенно двигаться вперед. Сегодня важно пройти ступень юниорского хоккея и в дальнейшем адаптироваться на взрослом уровне.

– **Как дышится на нашем крытом катке?**

– Мне нравится здесь играть. И партнерам нравится. Правда, перед поездкой мы не тренировались на льду три недели, и поэтому тяжело было играть по два-три матча в день.

– **Не тренировались, потому что шведы не ставят во главу угла результат?**

– Да, они на этом не зацикливаются, но ведь можно было подготовиться к турниру, арендуя лёд. Однако ничего не сделали.

– **Первый матч в Кемерове «Сандвикен» провел в необычном для скандинавов стиле: прямые атаки, без долгого розыгрыша мяча на своей половине поля. Почему?**

– Откровенно говоря, скованно себя чувствуем в жестких тактических схемах. Мы приехали в Россию и решили здесь сыграть в русский хоккей. Если болельщики это увидели, значит, нам удалось реализовать свою идею (Антонов, 2017).

Говоря о языковых особенностях интервью, первым из таких признаков мы, безусловно, назовем вопросно-ответную форму представления сведения. В зависимости от жанровой разновидности интервью, вопросы, которые задает журналист своему собеседнику, могут носить самый различный характер. Более успешной формой такого общения становится сочетание открытых и закрытых вопросов, предполагающих как односложные, так и развернутые ответы респондента. В представленном вниманию читателя образце это требование выполняется, тем более что в рамках интервью необходимо было создать образ успешно начинающего, родом из России, футболиста. Отметим также, что отличительным признаком данного образца является развернутое введение, что, однако, не противоречит законам жанра. Цель такого введения – представить своеобразную «подводку» к личности собеседника журналиста, познакомить с ним аудиторию. Именно поэтому во вводных или заключительных частях интервью, не построенных по вопросно-ответной модели, возможны развернутые описательные фрагменты со значительным использованием языковых средств выразительности или лексики эмоционально-оценочного характера, например: *«Капитан шведской команды – наш соотечественник Кристиан Маряшин, имеющий гражданство Норвегии, где родился 21 июня 1998 года, и заканчивающий в этом году учебу в Сандвикене. Его отец Андрей Маряшин – уроженец Краснотурьинска, чемпион СССР-1990 в составе алма-тинского «Динамо» – переехал в Норвегию в 1996 году и остался там с семьей на постоянное место жительства, сохранив российское гражданство. Три года назад Маряшин-старший приезжал в Кемерово на традиционный фестиваль русского хоккея в качестве тренера (на общественных*

*началах)* юношеской команды «Рё» из норвежского Осло. За дружину викингов тогда играл Кристиан, также выполнявший функции капитана». Как видно, в данном фрагменте автор довольно сдержанно, но использует слова оценочного характера, для того чтобы определить отношение читателя к будущей звезде хоккея, имеющей русские корни и с интересом и увлечением, не забывая своего происхождения, играющей в русский хоккей. Анализ языковой специфики жанра интервью позволил нам прийти и к выводу, что в вопросах интервьюера могут быть использованы самые различные части речи и синтаксические конструкции. Главное, чтобы вопрос был лаконичным (неразвернутым) и понятным для адресата.

Подводя итог нашей работе, мы сформулировали несколько общих требований по подготовке жанров информационной журналистики с учетом их языкового воплощения. К ним, на наш взгляд, можно отнести:

а) подготовку вводных и заключительных микротем (частей) информационного жанра с целью называния основного события (в заметке или репортаже) или личности собеседника (в интервью), о которых пойдет речь далее, а также – подведения итога в конце материала. Основными требованиями к оформлению таких частей должны быть лаконичность и доступность представления сведений; в интервью и репортажах возможна выразительная описательная характеристика события или личности интервьюируемого;

б) сочетание внутри информационного жанра элементов повествовательной и описательной моделей текста (в разном соотношении в зависимости от жанровой специфики);

в) точность и фактическая выверенность представления информации, использование слов и словосочетаний недвусмысленного характера, с явно воспринимаемым лексическим значением;

г) использование небольших по объему синтаксических конструкций (оптимальным количеством слов в одной фразе считается 15-18 языковых элементов);

д) осторожное и корректное (в соответствии с жанровой спецификой) использование оценочной и эмоционально-выразительной лексики (в жанре заметки ее количество должно быть минимизировано, в жанрах интервью и репортажа – представлено более широко).

Мы отдаем себе отчет в том, что это далеко не весь перечень возможных рекомендаций к созданию жанров информационной журналистики, поэтому в качестве главной перспективы своего исследования называем более детальную характеристику требований к подготовке и представлению жанров заметки, интервью и репортажа в современных средствах массовой информации (печати, интернет-журналистике, на радио и телевидении).

### **Используемая литература**

АНТОНОВ, В. *Русский норвежец рассказа в Кузбассе о хоккее с мячом В Швеции* [Электронный ресурс]. URL: <http://kuzbass85.ru/2017/04/06/russkiy-norvezhets-rasskazal-o-hokkee-s-myachom-v-shvetsii/>. Дата обращения: 16.04.2017.

ВОРОШИЛОВ, В.В. *Журналистика: учебник*. М.: КНОРУС, 2010. 496 с.

*КРОТОВА, М. В гостях у Деда Мороза* [Электронный ресурс]. URL: [http://pryamayarech31.ucoz.ru/publ/arkhiv/4\\_11/9](http://pryamayarech31.ucoz.ru/publ/arkhiv/4_11/9). Дата обращения: 16.04.2017.

*МАКСИМОВА, Е. Придомовой ремонт* [Электронный ресурс]. URL: <http://kuzkom.ru/page1/2016/08/pridomovoj-remont/>. Дата обращения: 16.04.2017.

*ТЕРТЫЧНЫЙ, А.А. Жанры периодической печати*. М.: Аспект Пресс, 2000. 158 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://evartist.narod.ru/text2/01.htm>. Дата обращения: 16.04.2017.

### **Клепикова Кристина Вячеславовна**

студентка 3 курса историко-филологического факультета Новокузнецкого института (филиала) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

### **Гордеева Любовь Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения Новокузнецкого института (филиала) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Почтовый адрес: 654086, г. Новокузнецк (Россия), ул. Радищева, д. 34, кв. 21

E-mail: [lyuba.gordeeva.85@mail.ru](mailto:lyuba.gordeeva.85@mail.ru)

Клепикова Кристина Вячеславовна – студентка 3 курса историко-филологического факультета Новокузнецкого института (филиала) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет». Обучается по направлению «Педагогическое образование», профили «Русский язык», «Литература». Сфера интересов – лингвистика языка и речи. Окончит вуз в 2019 г.

Гордеева Любовь Викторовна – выпускница Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк. Окончила факультет русского языка и литературы с отличием в 2007 г. В 2012 году защитила диссертацию по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (русский язык). Педагогический стаж – 9 лет. Работает в высшем учебном заведении с 2007 г.

# Употребление и функционирование предлога «под» при переводе выбранных художественных текстов

Ольга Бобржикова

## Abstract

The article „Russian preposition "под" and its usage in translation of chosen artistic texts“ deals with the matter of usage the Russian preposition под in translation of chosen artistic texts. The theoretical part is concerned with conceptions of prepositions, their definition, characteristic, determination among parts of speech. The practical part is then, an application of theoretical materials. Excerption of the texts is made in texts of different genres (novel, fairy tale and drama).

## Key words

prepositions; classification of prepositions; word class analysis; accusative; instrumental

Темой настоящего исследования «Употребление и функционирование предлога *pod* при переводе выбранных художественных текстов» является употребление, функционирование и сочетаемость русского предлога *pod* в выбранных нами произведениях художественной литературы.

Мы обращаем наше внимание на семантику предлога *pod*, на его сочетаемость с существительными в винительном и творительном падежах; способы перевода русского предлога *pod* на чешский язык, а также частоту употребления предлога *pod* в текстах художественной литературы.

Предлогом мы называем служебную часть речи, обозначающую отношение между объектом и субъектом, выражающую синтаксическую зависимость имен существительных, местоимений, числительных от других слов в словосочетаниях и предложениях. Предлоги, как и все служебные слова, не могут употребляться самостоятельно, они всегда относятся к какому-нибудь существительному (или слову, употребляемому в функции существительного).

По происхождению и строению в русском и чешском языках выделяются предлоги первичные (непроизводные) и вторичные (производные); по структуре – простые, сложные и составные. По валентности (употреблению с падежами существительных) предлоги можно классифицировать как употребляющиеся с одним падежом – *без, до, для, у, ради* (род. п); *к* (дат. п); *про, через, сквозь* (вин. п); *над, перед* (тв. п); *при* (предл. п), с двумя падежами – *в, на, о* (вин. и предл. п); *между* (род. п., тв. п); *за, под* (вин. и тв. п); с тремя падежами – *по* (вин., дат., предл. п); *с* (род, вин и тв п).

Предлог *pod* относится к самым древним славянским непроизводным простым предлогам. Этот предлог сочетается в обоих языках с двумя падежами – с винительным и творительным.

С точки зрения фонетики предлог *pod* является в русском и чешском языках предлогом односложным, он подлжит вокализации в форме *подо/pode*. Русский предлог *pod* безударный, кроме некоторых случаев, когда ударение переносится с существительного на предлог, напр. *пóд гору, пóд руку, пóд носом*.

Анализируя семантику русского предлога *pod* в сочетании с винительным и

творительным падежами, мы отмечаем следующие случаи его употребления. С винительным падежом данный предлог употребляется в случаях:

- при указании на предмет, место, лицо, ниже которого направлено действие, движение (*Поставить чемодан под кровать.*);
- при обозначении состояния, положения, в которое ставят кого-либо или что-либо, или поставлен кто-либо, что-либо (*Взять под контроль.*);
- при указании на назначение предмета (*Банка под варенье.*).

С творительным падежом предлог *под* употребляется в случаях:

- при указании лица, предмета, места, пространства, ниже которого кто-либо, что-либо находится или что-либо происходит (*Лежат под столом.*);
- при обозначении состояния, положения, в котором находится кто-, что-либо, или при котором кто-либо совершает что-либо (*Под защитой друзей.*);
- при указании причины какого-либо действия, состояния в значении «в результате, вследствие» (*Под действием тепла.*).

На основе материалов теоретических научных источников нам не удалось определить количественные показатели валентности русского предлога *под* с отдельными падежами, поскольку учебники и грамматические справочники дают лишь общие характеристики предлогов. Также не удалось определить количественные показатели перевода указанного предлога с помощью его чешского эквивалента *pod*.

В связи с тем, что русский и чешский языки являются близкородственными, относясь к группе славянских языков, мы предполагаем, что при переводе русскоязычных текстов художественной литературы на чешский язык словосочетания с предлогом *под* чаще всего будут переводиться на чешский язык с использованием чешского эквивалента *pod*. Для определения правильности нашей гипотезы мы используем методы выборки и сравнения лингвистического материала.

Нами был проанализирован лингвистический материал нескольких произведений литературно-художественного стиля. С целью расширения спектра употребления предлога *под* нами были выбраны литературные произведения нескольких жанров. Для нашего исследования мы выбрали следующие произведения:

- классической литературы – рассказы Н. В. Гоголя «Нос» и «Записки сумасшедшего», пьесу А. П. Чехова - «Вишневый сад»;
- прозы XX века – произведение В. Ерофеева «Москва-Петушки»;
- детской литературы – «Рассказы и сказки» В. Бианки.

С целью сравнения примеров употребления словосочетаний с предлогом *pod* мы используем профессиональные переводы указанных произведений на чешский язык. В текстах на русском и чешском языках нами были выбраны словосочетания и предложения, содержащие предлог *под* (*pod*).

Всего в анализируемом нами материале было обнаружено 99 примеров словосочетаний с предлогом *под*. По нашему мнению, частота употребления русского предлога *под* в текстах художественной литературы низка. На основе нашего исследования было определено, что предлог *под* используется чаще с творительным падежом (62 примера), чем с винительным (37 случаев).

При анализе перевода вышеуказанных русскоязычных текстов на чешский язык

предлог *pod* переводится чаще всего с помощью чешского предлога *pod* (66 примеров). Вторым по частоте употребления при переводе на чешский язык является предлог *na*, который встретился в 6 примерах. Другие предлоги (*u, v, do, k, z, za, po, před*) встречаются при переводе крайне редко. На основе нашего исследования мы также можем отдельно выделить группу т. н. «другой перевод» (11 примеров), которая включает в себя устойчивые словосочетания, фразеологизмы или словосочетания, не имеющие эквивалента в чешском языке.

В результате нашего исследования мы можем сделать вывод, что предлог *pod* в выбранных нами текстах художественной литературы используется чаще всего с творительным падежом и переводится на чешский язык чаще всего с помощью чешского предлога *pod*.

Таким образом, наша гипотеза о том, что предлог *pod* чаще всего переводится в текстах художественной литературы с помощью его чешского эквивалента *pod*, подтвердилась.

### Используемая литература

BABIELOVI, R. a N. *Stručná gramatika ruštiny*. Praha: Klett nakladatelství, 2006. 113s. ISBN 80-86906-12-4.

BALCAR, M. *Ruská gramatika v kostce*. Praha: LEDA, 1999. 125 s. ISBN 80-85927-56-X.

ČECHOV, A. P. *Dramata*. Přeložil L. Suchařípa. Praha: Nakladatelství KMa, 2008. 396s. ISBN 978-80-7309-590-1.

GOGOL, N. V. *Bláznovy zápisky. Записки сумасшедшего*. Dvojazyčný text s komentářem. Přeložila Anna Nováková. Praha: Nakladatelství Gramond, 2008. 167 s. ISBN 978-80-7407-025-9.

GREPL, M., et al. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 799s. ISBN 978-80-7106-980-5.

HAVRÁNEK, B., et al. *Příruční mluvnice ruštiny pro Čechy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961. ISBN 14-396-76.

JEROFEJEV, B. *Moskva Petuški zpáteční*. Přeložil L. Konvička. Praha: Nakladatelství Pragma, 1992. 125 s. ISBN 80-85213-28-1.

КОПЕЦКÝ, L. V., et al. *Velký rusko-český slovník III*. Praha: Nakladatelství československé akademie věd, 1956.

БОНДАРЕНКО, В. С. *Предлоги в современном русском языке*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1961.

БИАНКИ, В. *Рассказы и сказки*. Ленинград: Государственное Издательство Детской Литературы Министерства Просвещения РСФСР, 1951. 254 с.

ВИНОГРАДОВ, В. В. *Грамматика русского языка, том III*. Москва: Издательство академии наук СССР, 1961. 790 с.

ЕРМАЧЕНКОВА, В. С. *Повторяем надежи и предлоги. Корректировочный курс для изучающих русский язык как второй*. Москва: Златоуст, 2009. ISBN 978-5-86547-502-6. 172 с.

ЗИКЕЕВ, А. Г. *Практическая грамматика на уроках русского языка: Ч. 4. Служебные*

*части речи: Предлог, союз, частица.* Москва: 2003. ISBN 5-691-20834-X.

Словари:

ДАЛЬ, В. И. *Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля.* [online] 2001-2014 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z WWW: <http://slovari.yandex.ru/>.

ЕФРЕМОВА, Ф. Т. *Новый словарь русского языка.* [online] 2000-2010 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z WWW: <http://www.efremova.info/>

УШАКОВ, Н. Д. *Толковый словарь русского языка.* [online] 2000-2010 [cit. 2016-04-04]. АКАДЕМИК. Dostupné z WWW: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/>

ФАСМЕР, М. *Этимологический словарь русского языка.* [online] 2000-2010 [cit. 2016-04-04]. АКАДЕМИК. Dostupné z WWW: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/vasmer/>

### **Mgr. Olga Bobrzyková**

Slovácká 420, 691 44, Lednice

[olgabobrzykova@seznam.cz](mailto:olgabobrzykova@seznam.cz)

Ольга Бобrzyкова закончила магистратуру в Университете им. Масарика в Брно. В настоящее время является студенткой аспирантуры Педагогического факультета Университета им. Масарика, преподает дидактику, историю России и практический русский язык на кафедре русского языка и литературы Университета им. Масарика.

Список приложений:

Приложение №1: Произведение классической литературы

Приложение №2: Проза XX века

Приложение №3: Произведение детской литературы

Приложение №4: Пьеса

**Приложение №1:** Произведение классической литературы: *Нос (Nos)* а *Записки сумасшедшего (Bláznovy zápisky)*. Перевод Анны Новаковой.

ruský originál	číslo strany	pádové spojení	český překlad	číslo strany
Я обсмотрелся и увидел под зонтиком шедших двух дам.	10	7. pád	Rozhlédl jsem se kolem a vidím dvě dámy pod deštníkem.	11
После обеда ходил под горы.	54	4. pád	Po obědě jsem byl na procházce.	55
..., что под язычком находится маленький пузырек.	62	7. pád	...pod jazykem je puchýřek	63
...но я, услышавши еще издали шаги его, спрятался под стул.	74	4. pád	...ale když jsem z dálky zaslechl jeho kroky, schoval jsem se pod židli.	75
...я узнал, что у всякого петуха есть Испания, что она у него находится под перьями.	74-75	7. pád	...zjistil jsem, že každý kohout má Španělsko, že je má pod peřím.	74-75
...сизый туман стелется под ногами	76	7. pád	...stříbrná mlha se stele pod nohy.	77
А знаете ли, что у алжирского бея под самым носом шишка?	78	7. pád	A jestlipak víte, že alžírský bej má rovnou pod nosem bouli?	79
...,или в тумбу под воротами, шли так как-нибудь нечаянно выронить...	84	7. pád	..., buď za patník u vrat, nebo ho někam nenápadně upustit...	85
...и под носом, и за ухом, и под бородою - одним словом, где только ему была охота.	88	7. pád 7.pád	...i pod nosem, za ušima i pod bradou - zkrátka, kde to jen šlo.	89
Он прежде всего осмотрелся, потом нагнулся на перила, будто бы посмотреть под мост...	88	4. pád	Nejdřív se porozhlédl kolem, potom se naklonil přes zábradlí, jako by se chtěl podívat pod most...	89
Он пошел назад и остановился с минуты под колонадою...	106	7. pád	Vyšel z chrámu a zůstal na chvíli stát před kolonádou...	107
..., довольно ловко подвернув под нее крышку с портретом какой-то дамы в шляпе.	124	4. pád	...jejíž víčko s obrázkem nějaké dámy šikovně šoupl dospod.	125
Он приехал домой, едва слыша под собою ноги.	128	7. pád	Přijel domů unavený, že sotva nohama pletl.	129
Внезапное его отделение с своего места, побег и маскирование, то под видом одного чиновника...	148	7. pád	Jeho znenadálé oddělení z místa, kam náleží, jakož i jeho útěk a přestrojení, ať už za jednoho úředníka...	149
Если вы разумеете под сим, что будто бы я хотела оставить вас с носом...	150	7. pád	Jestliže tím míníte, že jsem Vás jako chtěla nechat odejít s dlouhým nosem...	151

Наконец осторожно стал он щекотать бритвой у него под бородою...	160	7. pád	Konečně začal majora šimrat břitvou pod bradou...	161
------------------------------------------------------------------	-----	--------	---------------------------------------------------	-----

**Приложение №2: Проза XX века: Москва-Петушки.** Перевод Л. Конвички под названием *Moskva Petuški zpáteční*.

ruský originál	název kapitoly	pádové spojení	český překlad	číslo strany
Мысль, которая не всякому под силу, особенно с перепоею.	Москва - Ресторан Курского вокзала	4. pád	Myšlenka, se kterou si nikdo neporadí. Zvlášť po opici.	14
...был бы также ни в чем не уверен: ни в себе, ни в серьезности своего места под небом...	Москва - Ресторан Курского вокзала	7. pád	...byl by jako já teď bázlivý, pochybující o sobě a důležitosti svého místa pod sluncem...	14
Все трое подхватили меня под руки...	Москва - Ресторан Курского вокзала	4. pád	Všichni tři mě chytili v podpaží...	115
Если есть у вас под рукой какой-нибудь заваливающий гудок...	Москва. К поезду через магазин	7. pád	Máte-li po ruce nějakou ohlušující houkačku...	15
Я счастлив, что родился и возмужал под взглядами этих глаз.	Карачарово - Чухлинка	7. pád	Jsem šťasten, že jsem se narodil a vyrůstal pod pohledem těchto očí.	20
...а мы, как плевки у тебя под ногами.	Чухлинка- Кусково	7. pád	...a my jen špína u tvejh nohou.	23
...разматывали барабан с кабелем, кабель укладывали под землю	Кусково - Новогиреево	4. pád	...rozvinuli kabel z bubnu, uložili ho do výkopu a zasypali.	25
...или поезд провалится под откос?	Никольское Салтыковская	-4. pád	...nebo vlak sletí z náspu?	34
...и будешь снова плясать под мою "поросьяню фарандэлу"- помнишь?	Салтыковская - Кучино	4. pád	...a znovu budeš tancovat na moji "čuněcí farandolu"	38
Когда тебе было два года, ты под нее плясал.	Салтыковская - Кучино	4. pád	Když ti byly dva roky, tancoval jsi na ni.	38
..., а что у нее под ногами - не видит и видеть не хочет.	Салтыковская - Кучино	7. pád	...a co má pod nohami nevidí a vidět nechce.	38
...и уже не в Москве, а под насыпью железной дороги, в районе Наро-Фоминска.	Черное - Купавна	7. pád	...jenže ne v Moskvě, ale pod železničním náspem někde v Naro-Forminském okrese	46
Растут агавы и тамаринды, а под ними сидит Максим Горький...	Фрязево 61-ий километр	7. pád	Rostou tam agave a tamaryšky, pod nimi sedí Maxim Gorkij...	69

Месячок поблядую и под поезд брошусь!	Павлово-Посад Назарьево	-4. pád	Pár týdnů se budu kurvit a pak skočím pod vlak.	76
...взял свою Эльзу под руку и дальше пошел.	Назарьево - Дрезна	4. pád	...vzal svoji Elzu pod paží a šel dál.	80
...взяла под руку своего Арагона и дальше пошла.	Назарьево - Дрезна	4. pád	...vzala pod paží svého Aragona a šla dál.	80
...свое эссе под французским названием "Шик и блеск иммер элегант".	Назарьево - Дрезна	7. pád	...svůj esej francouzským názvem Šik a šlank immer elegant.	81
Короче, "Ревю де Пари" вернул мне мое эссе под тем предлогом, что оно написано по-русски...	Назарьево - Дрезна	7. pád	Zkrátka, z Revue de Paris mi esej vrátili pod záminkou, že je psán rusky.	81
Что-нибудь есть у нее под паранджой?	85-ий километр - Орехово - Зуево	7. pád	Nosej voni něco pod parandžou?	88
..., а потом уже рухнул под ноги выходящей публике...	Орехово - Зуево	4. pád	...a pak se už jen svalil pod nohy vystupujících...	88
- и после этого смех у них публичен, а слеза под запретом!	113-ий километр Омутище	-7. pád	- a pak smích mají veřejný a slza je zakázána!	110
Если под сердцем растет тревога, значит, ее надо заглушить...	Омутище - Леоново	7. pád	Vzrůstá-li úzkost v srdci, je třeba ji včas udusit...	113
...я знал, что поезд "Москва - Петушки" летит под откос...	Леоново - Петушки	4. pád	...bylo mi jasné, že vlak se řítí z náspu...	115
Вся эта лавина опрокинула и погребла под собой...	Леоново - Петушки	7. pád	Celá ta lavina se navalila na mne a pohřbila pod sebou...	115
...на громадной глубине, под круглыми отверстиями плещется и сверкает эта жижа карего цвета.	Петушки - Садовое кольцо	7. pád	V hlubině pod kulatými otvory pleská a pableskuje ta hnědá břecha.	112

### Приложение №3: Произведение детской литературы: *Рассказы и сказки*

ruský originál	číslo stranypádové spojení	český překlad	
А Ящерка извернулась, хвост в зубах у него оставила, сама под камень!	13	4. pád	Ještěřička se mu vykroutila, její ocásek mu zůstal v zubech a sama se schovala pod kámen!
Ящерка давно под камнем сидит,...	14	7. pád	Ještěřička už dlouho sedí pod kamenem,...
...так тебе, верно, понравится у нее в шалаше под крышей.	20	7. pád	...to se ti určitě bude líbit u ní v chýši pod střechou.

Пеночка жила в траве как раз под той самой березой,...	20	7. pád	Pěníčka žila v trávě zrovna pod tou stejnou břízou,...
Вдруг земля под ним задрожала, загудела.	20	7. pád	Najednou se země pod nim zachvěla, zahučela.
Стрелой бросилась вниз к речке, а оттуда - вверх, под самый обрыв крутого берега.	23	4. pád	Jako střela se vrhla dolů k řece a odtud nahoru, až k samotnému srázu prudkého břehu.
...а под носом у него мешок, набитый рыбой.	27	7. pád	...ve vaku pod zobákem měl nacpanou rybu.
...высоко над землей, под самыми облаками.	28	7. pád	...vysoko nad zemí, až úplně u oblak.
Соскочил с кочки, лапки под себя поджал и лег рядом с Медянкой.	29	4. pád	Seskočil z krtince, skrčil tlapy pod sebe a lehl si vedle Měděnky.
Хвастался, что под луной всех знаешь,...	30	7. pád	Vytahoval jsi se, že znáš všechny pod sluncem,...
А вот под землей жить,...	30	7. pád	Ale žít pod zemí,...
А внизу под деревом из гнезда вылез Шмель и полетел петь на лужок.	34	7. pád	A z hnízda, které bylo dole pod stromem, vylezl Čmelák a odletěl zpívat na palouček.
Эх, - думает Долгоносый Бекас под кочкой, - надо и мне спеть!	35	7. pád	"Ach jo", přemýšlí pod krtincem sluka Dlouhonoska. "I já bych měla zazpívat!"
Под самой вершиной обрыва...	44	7. pád	Pod samotným vrcholem srázu...
Выбрали широкую цель под крышей сарая.	47	7. pád	Vybrali si širokou štěrbinu pod střechou chatrče.
Скоро очутились они под самой Красной горкой.	49	7. pád	Brzy se ocitli až u samotného Červeného vršku.
Блошачок подобрал под себя толстые задние ножки,...	55	4. pád	Bleška pokrčila tlusté zadní nožky pod sebe,...
Мелькнул под ним лес - и пропал...	58	7. pád	Mihnul se pod ním les a zmizel...
А вот и береза знакомая, и муравейник под ней.	58	7. pád	A hele, známá bříza a pod ní mraveniště.
Кончики тонких крыльев аккуратно под корытца убрал.	58	4. pád	Konečky tenkých křídel pečlivě schoval pod krovky.
...а там, под самой березой его дом родной.	58	7. pád	...a tam, až pod samotnou břízou, je jeho rodný dům.
Одна Уточка стоит под самым кустом,...	61	7. pád	Jedna Kačka stojí až pod samotným keřem,...
Катись, шарик, под горку...	61	4. pád	Kutálej se klubíčko...
А внизу под горкой яма была.	61	7. pád	A dole pod vrškem byla jáma.

А сама Уточка под тем же кустом сидит,...	62	7. pád	A pod tím stejným keřem sedí sama Kačka.
Пришел, а Уточка плавает под кустом,...	63	7. pád	Přišel a Kačka plave pod keřem,...
Она тогда нырнула под лед и выскочила в полынью под другим берегом...	63	7. pád	Tehdy se ponořila pod led a vyskočila dírou v ledu na druhý břeh...
Наконец Пеструшка почувствовала, будто кто-то шевелится под ней!	73	7. pád	Konečně Pestrůšek ucítil jakoby někdo pod ním zašustil!
А когда прилетели, увидели двух своих пушистых птенчиков на земле под липой.	74	7. pád	A když přileteli, uviděli na zemi pod lípou svá dvě chundelatá holátka.
Сейчас же уродец задом подкопался под одного из оставшихся в дупле братишек.	74	4. pád	Skrček se okamžitě podhrabal pod jednoho z bratříčků, kteří zůstali v dutině.
Все чаще дул сильный осенний ветер, старая липа дрожала и скрипела под его порывами.	75	7. pád	Stále častěji foukal silný podzimní vítr, stará lípa se chvěla a vrzala za poryvu větru.
Зюечка глянула под корни старого Дуба и заплакала.	81	4. pád	Vlaštovička nakoukla pod kořeny starého dubu a rozplakala se.
Сложит их, - под ними и хвоста не видно.	85	7. pád	Když je složí, není pod nimi vidět ani ocas.
Нас белых над белым, под белым рыбкам не видно.	88	7. pád	Rybky nás bílé nad bílým a pod bílým není vidět.
...ты над берегом полетишь - не видно, мимо лес - не видно и под небом - не видно.	88	7. pád	...poletíš nad břehem a nebude tě vidět, kolem lesa a nebude tě vidět a pod oblohou tě také nebude vidět.
Таким под солнцем места нет.	89	7. pád	Pro takové není místo pod sluncem.
Он наткнулся на гору неподвижных красных раков и забился под них.	91	4. pád	Narazil na hromadu nehybných červených raků a zalezl pod ně.
...черный рак перевалился с блюда на стол и задом-задом подполз под тарелку,...	91	4. pád	...černý rak přepadl z mísy na stůl a pozpátku zalezl pod talíř.
А под столом сидел котенок и ждал,...	91	7. pád	A pod stolem sedělo kotě a čekalo,...
На десятый день пути он забрался голодный, под какую-то корягу и стал ждать,...	93	4. pád	Když už byl na cestě vyhladovělý desátý den, dostal se k jakémusi pařezu a čekal,...
Вот сидит он под корягой...	93	7. pád	A tak sedí pod pařezem...
В крутых берегах под водой...	97	7. pád	V prudkých březích pod vodou...
Залез под кучу валежника.	98	4. pád	Zalezl pod hromadu roští.

Стал днем снег растоплять побежали под валежник струечки	-100	4. pád	Ve dne začal tát sníh. Pod roští stékaly malé proudy vody.
Пробрался ночью в лес, схоронился под темной елью.	101	7. pád	V noci se vkradl do lesa a ukryl se pod tmavým smrkem.
Ведь он у меня под снегом ночевал.	101	7. pád	Vždyť tady přespával pod sněhem.
Дед Мороз пятерней под шапку полез...	102	4. pád	Děda Mráz sáhl pod čepici...

**Приложение №4: Пьеса: Вишневый сад, перевод Л. Сухаржины.**

ruský originál	číslo dějství	pádové spojení	český překlad	číslo strany
Фирс кладет ей под ноги подушенки.	1	4. pád	Firs jí dá pod nohy polštářek.	366
...и отдать потом в аренду под дачи.	1	4. pád	...a kdyby se pak ty parcely pronajaly chatařům...	377
...и, кажется, вот можно будет устроить затем под векселя, чтобы заплатить проценты в банк.	1	4. pád	Vypadá to, že by se nějak mohly dát dohromady peníze na směnky, takže bychom bance zaplatili úroky	346
(Берет Аню под руку.)	1	4. pád	(Vezme ji v podpaží.)	348
Согласны вы отдать землю под дачи или нет?	2	4. pád	Jste ochotný pronajmout parcely na chaty, nebo ne?	352
И Вишневый сад и землю необходимо отдать в аренду под дачи,...	2	4. pád	Višňovej sad se musí pronajmout na chaty...	354
Обещали познакомить с одним генералом, который может дать под вексель.	2	4. pád	Mám slíbeno, že budu představen jednomu generálovi, který by mi mohl půjčit na směnku.	358
В зале под аркой показывается Варя.	3	7. pád	V oblouku do sálu se objeví Varja.	367
Пищик:(берет его под руку, вполголоса)	3	4. pád	Piščík: (ho vezme pod paží, polohlasem).	381
(Берет его под руку и уводит в залу.)	3	4. pád	(Odvádí ho do sálu.)	381

# Способы номинации годонимов (на примере Великого Новгорода)

Дагмара Корчиньска

## Abstract

This paper presents the results of research on contemporary godonims of the Veliky Novgorod (Russia). Apart from the analytical part, which the primary purpose of was to derive the semantic motivation of the names of linear objects in a city, the author draws attention to the onomastic problems that were perceived during the study of the lingvosimotic component of the image of the city. The author draws particular attention to the widely used onomastic urban terminology, i.e. urbanonyms, and finds the lack of hyponyms terminology of specific types of urban spaces. Special attention has been paid to the phenomenon of double Soviet-historical nomination of linear objects.

## Keywords

godonyms, nomina viae, nomina appellative

Термин *годоним*, будем, за Н.В. Подольской, рассматривать как имя собственное линейного объекта в городе (Подольская, 1978, 51). В свою очередь, для апеллятивов (*nomina appellativa*) со значением городского линейного объекта мы предлагаем использовать термин *nomina viae*. В ономастической литературе *nomina appellativa*, обозначающие части городского пространства, называются *городскими терминами*. Однако чувствуется явная нехватка гипонимов для более конкретных типов городских пространств. Одним из них может стать предлагаемый нами термин – *nomina viae*.

В Великом Новгороде можно зафиксировать следующие *nomina viae*, начиная с наиболее используемых в исследуемой нами урбанонимии: *улица, переулок, проезд, набережная, бульвар, проспект, шоссе*. Могло бы казаться, что эта составная номинации линейного объекта имеет не такое уж большое значение, но для исследуемого нами образа данного города имеет. Оказывается, что среди рассматриваемых годонимов, можно выделить немало число тех, дифференцирующей единицей которых является именно *nomina viae*. С прагматической точки зрения важен тот факт, что в большинстве случаев, когда мы имеем дело с объектами с однотипным годонимом (*Знаменская ул., Знаменский пер.*) это означает, что эти линейные объекты находятся неподалеку друг от друга, или, чаще всего, являются тангенциальными. Но так происходит далеко не всегда – некоторые из них никакой пространственной связи друг с другом не имеют и могут находиться в разных частях города (напр., *Речная улица, Речной переулок, Речной проезд*). При этом наименование линейного объекта почти всегда является составным: «*nomina viae* + годоним» или «годоним + *nomina viae*».

В ходе исследования годонимов Великого Новгорода мы обнаружили один случай, в котором улица кроме собственного названия имеет и номер (см. *Сенная, 2-я Сенная, 3-я Сенная*). Это означает, что в состав годонима входит и номенклатурное обозначение улицы. Тем не менее, это явление не представляет релевантной закономерности в процессе именования улиц Великого Новгорода.

В большинстве справочников по ономастике, можно найти утверждение, что собственные имена не имеют значения. С таким утверждением сложно спорить, но есть одна проблема. В момент номинации данная единица имела словопроизводственное

(мотивационное) значение и либо сохраняет это значение, либо со временем его утрачивает. Вместе со словопроизводственным значением имя собственное может обретать ряд коннотаций культурного и социально-психологического характера. Особенно это касается именно топонимов и агронимов (собственных имен площадей) (Подольская, 1978, 27). Нередко в них фиксируется некая культурологическая, историческая или идеологическая информация. Иногда же явная локальная мотивированность (обусловленность топонима локализацией линейного объекта) и прозрачность его внутренней формы может оказывать постоянное воздействие на реципиента (особенно на приезжего). Ведь рефлексия над наименованиями улиц, может чрезвычайно много „рассказать” о том, вблизи чего находится данный линейный объект, к чему направляется и под.

Условно названия улиц можно разделить на мотивированные:

- локусом данного города (пространственными факторами – наличием или близостью к данной улице / проспекту каких-то пространственных объектов или же направленность данной улицы / проспекта в сторону какого-то пространственного объекта),
- хабитусом данного города (культурно-цивилизационными факторами, непосредственно связанными с историей и современной культурной, политической или экономической жизнью данного города) и
- арбитражные, относящиеся к мотивам, не имеющим ни локусной, ни хабитуальной привязанности к данному городу. Последние также могут относиться к пространственным или культурно-цивилизационным явлениям, но их появление в топонимике данного города носит, скорее всего, чисто символический (часто также идеологический) характер.

Этот характер мотивации топонимов можно определить как **прагматический**, поскольку он определяется тем, **почему** данный объект приобрел именно такое собственное наименование. Однако, если мы захотим узнать, **какое именно** собственное наименование обрел данный линейный объект, то нам придется проанализировать **семантическую** мотивацию наименований.

## Способы семантической мотивации топонимов

### I. Топонимы, мотивированные собственным наименованием

В такого вида наименованиях, по мнению Подольской, мы имеем дело с трансонимизацией имени собственного, т.е. с переходом имен собственных из одного ономастического поля в другое (Подольская, 1990, 43). Это чисто семасиологическая оценка явления. Если бы так было, нам следовало бы поставить знак тождества между фамилией и наименованием улицы, ведь если имя собственное просто переходит из одного ономастического поля в другое, то фамилия *Ворошилов* и название улицы *Ворошилова* – это один и тот же оним. А это не так. Во первых, *Ворошилов* как оним – это мужская фамилия и ее могли и могут носить различные люди, а при наименовании улицы имелся в виду Климент Ефремович Ворошилов, во вторых, категориальная функция онима *Ворошилов* состоит в том, что это человек, мужчина, скорее всего, славянин (может быть русский, на что указывает суффикс *-ов*). В качестве конкретизированного онима – как фамилия «того самого» Ворошилова – этот оним

обретает дополнительные семантические признаки – ‘герой гражданской войны’, ‘командарм’, ‘ближайший соратник Сталина’, ‘военный’ и т.д. Все эти характеристики в ониме *Ворошилова* уходят в мотивационный культурологический фон. *Ворошилова* – не человек, не мужчина, не командарм и пр. Это улица – длинная или короткая, широкая или узкая, проезжая или пешеходная, на которой находятся какие-то объекты, где растут деревья, ходят люди и под. Следовательно *Ворошилов* и *Ворошилова* – это не только различные слова, но и принципиально различные онимы. Первый – антропоним, второй – годоним. А значит нельзя говорить, что здесь имеет место простой «переход имен собственных из одного ономастического поля в другое». Это полноценный номинативный акт, т.е. наименование интенциализированного объекта, в ходе которого использована антропонимическая семантическая мотивация.

**1. Годонимы, мотивированные антропонимами:** *Александра Невского наб., Ворошилова ул., Кочетова ул., Лёни Голикова бульвар, Якова Павлова ул., Павла Левитта ул., Рахманинова ул., Генерала Ковалевского ул., Саши Устинова ул.*

Надо обратить внимание на факт, что некоторые из вышеуказанных годонимов имеют дополнительный антропонимический маркер в виде имени – *Лёня, Саша* (что указывает на то, что речь идет о несовершеннолетних) или *Павел, Яков* (чтобы не смешивать с, возможно, известными однофамильцами), а также в виде воинского звания – *генерал*.

**2. Годонимы, мотивированные топонимами, в первую очередь,**

а) **ойконимами** (собственным именем населенного пункта), а конкретнее:

**астионимами** (названиями городов) – *Московская ул., Большая Московская ул., Большая Санкт-Петербургская ул., Псковская ул., Нижегородская ул., Маловишерская ул.* (от города Малая Вишера), или **комонимами** (названиями сел и поселков) – *Кречная ул.* (бывшая деревня *Кречно*), Сырковское шоссе (поселок Сырково), Новоселицкий пер. (село Новоселицы),

б) **хоронимами** (собственное имя любой территории, района (Подольская, 1978, 160) – *Колмовская наб.* (район Колмово), и

в) другими **годонимами** – *Коммунальный переулок* (по *Коммунальной улице*), *Полевой переулок* (по *Полевой улице*).

г) **гидронимами** (собственными именами водного объекта, природного или созданного человеком (Подольская, 1978, 46-47)); среди годонимов Великого Новгорода находим мотивированные:

**лимнонимом** (собственным именем озера (Подольская, 1978, 69)) – *Ильменская ул.* (от озера Ильмень) или

**потамонимами** (собственное наименование реки (Подольская, 1978, 112)) – *Донецкая ул.* (по наименованию ручья-канала Донец), *Волховская ул.* (по наименованию реки Волхов), *набережная Реки Гзень* (по реке Гзень, причем здесь уже в самом годониме содержится определение по какому натурфакту названа данная улица), *Шелонская ул.* (название по реке Шелонь).

**3. Годонимы, мотивированные собственными названиями институций / городских объектов, в том числе:**

а) **экклезионимами** – собственными именами мест совершения обрядов, мест поклонения в религии (Подольская, 1978, 164): церквей, монастырей, храмов, часовен

(иногда их еще разделяют на меньшие группы наименований: *храмонимы* – названия церквей или *некротопонимы* – наименования кладбищ)<sup>1</sup>. В нашем случае это годонимы, мотивированные именно **храмонимами** – *Воскресенский переулок* (по Воскресенской церкви Павлова монастыря); *Андреевская ул.* (названа по церкви апостола Андрея Первозванного); *Большая Власьевская ул.* (по церкви Власия); *Мининский пер.* (по церкви Мины и Виктора); *Молотковская ул.* (по церкви Михалицкого Молотковского монастыря) и **некротопонимами** – *Петровская ул.* (ведет к *Петровскому кладбищу*)

б) **названиями вооружённых сил** – *Красноармейская ул.*, *Советской Армии ул.*

в) **названиями предприятий и институтов культуры** – *Стекольная ул.* (от завода «Стекловолокно»), *Юннатов ул.* (по названию одноименного сада)

**4. Годонимы, мотивированные собственными названиями исторических событий и праздников** – *Восьмого марта ул.* (по международному женскому дню). *Двадцатого января ул.* (20.01.1944 – освобождение Новгорода от немецких фашистов), *Первомайский пер.*, *Октябрьская ул.* (в память Октябрьской Революции)

## II Годонимы, мотивированные апеллятивами.

Некоторые ономасты называют такого рода номинативный процесс онимизацией апеллятива, что, по нашему мнению, логически неверно, т.к. апеллятив – это общее наименование и оно не может превратиться в имя собственное, не перестав быть апеллятивом. Теоретически можно допустить ситуацию, когда апеллятив становится именем собственным. Для этого должны исчезнуть основания существования такого наименования как названия понятия-класса. Должны исчезнуть все десигнаты, кроме одного, для которого это наименование станет именем собственным. Если есть слово *водник* со значением профессии, то даже если кому-то дать фамилию *Водник*, это не значит, что в этот момент исчез апеллятив *водник*, т.е. что он превратился в оним. Просто появилось слово-оним *Водник*, мотивированное словом-апеллятивом *водник*. По отношению друг к другу они являются омонимоидами. В случае же годонимов даже такая процедура становится невозможной, т.к. годоним в силу своей формы никогда не может быть омонимом апеллятива, ср.: *водник* – ул. *Водников*.

В Великом Новгороде отапеллятивные годонимы семантически мотивируются обычно:

**1. Местом нахождения относительно данного объекта** – *Завокзальная ул.* (находится за вокзалом), *Заречный пер.* (находится за рекой), *Авиационная ул.* (ведет к аэропорту), *Базарный пер.* (находится недалеко от базара), *Парковая ул.* (находится у парка), *Зелёная ул.* (рядом с улицей находятся сады), *Большая Конюшенная ул.* (на этом месте раньше находились конюшни).

**2. Профессией людей** – *Водников ул.* (вблизи жили работники речного порта), *Текстильщиков ул.* (вблизи жили работники текстильной фабрики «Стекловолокно») *Химиков ул.* (вблизи жили работники химкомбината)

---

<sup>1</sup> Если бы рассматривать тему экклезионимов и их мотивации, тогда следовало бы внутри этого вида топонима разделить самую их мотивацию, между прочим, на теонимы и агионимы (см. Бугаева). Первый термин обозначает имя собственное божества (Подольская, 1978, 131), второй обозначает имя святого (Подольская, 1978, 26). Можно также встретить термин *агиоантропоним*. Однако, для данного исследования, это не имеет никакого релевантного значения, поскольку мы рассматриваем не мотивацию самих экклезионимов, а тот факт, что экклезионимы и есть мотивация годонимов.

### 3. Понятиями из идеологической сферы – *Мира проспект, Свободы улица, Молодёжный переулок, Новаторов улица, Воинов-интернационалистов улица, Новая улица, Перспективная улица, Пролетарский проезд.*

Интересным явлением, которое можно наблюдать анализируя годонимы в Великом Новгороде с формальной точки зрения, является тот факт, что девять из них имеет двойное название. Введение такой двойной номинации произошло 31 мая 1999 г. Некоторым объектам наряду с новым (или восстановленным досоветским) названием сохранили советское, в результате чего появились двойные наименования. Соответственно принятому городскими властями решению по истечении пяти лет топонимическая комиссия должна была снова проанализировать принятое решение, выбирая и устанавливая только одно из двух названий (причем оправданием выбора должны были стать социальные опросы среди жителей). На сегодняшний день название унифицировалось только по отношению к двум улицам: *Черняховского-Завальная-Кольцевая* и *Панкратова-Завальная*, в отношении которых в 1999 г. было решено вернуться к советским названиям – *Черняховского* и *Панкратова*. Остальные девять годонимов и один агороним с 1993 года не изменили. Это: *Бредова-Звериная ул., Герасименко-Маницына ул., Каберова-Власьевская ул., Литвинова-Лукина ул., Мерецкова-Волосова ул., Мусы Джалиля-Духовская ул., Телегина-Редятина ул., Тимура Фрунзе-Оловянка ул., Черемнова-Конюхова ул.*

Практически всем этим линейным объектам свойствен один и тот же способ номинации. Рассмотрим его на примере *ул. Мусы Джалиля-Духовской*. Первоначально (исторически) у этих улиц было одно название, причем ведущей мотивацией служили преимущественно экклезионимы. Во второй половине 60 гг. XX века они получили названия в связи с 20-летием Победы в честь какого-то Героя Советского Союза, который чаще всего был как-то связан с Великим Новгородом. В 1991 г. объектам был возвращен первичный годоним, а затем спустя 2 года сохранено двойное название, где первым членом являлась фамилия, вторым – историческое, первоначальное наименование. Потом поменяли только схему.

XIX-XX вв. – *Духовская* – по Свято-Духову монастырю,

29.04.1965 – *Мусы Джалиля* – переименована в связи с 20-летием Победы в честь Героя Советского Союза Мусы Джалиля,

12.09.1991 – *Духовская* – возвращено название,

03.09.1993 – *ул.Джалиля-ул.Духовская* – установлено двойное название,

31.05.1999 – *Мусы Джалиля-Духовская* – закреплено двойное название.

Главным источником послужили списки улиц и карты Великого Новгорода, а также книга «Улицы Великого Новгорода» (См. Запольская, 2010). Данная статья не содержит описания всех двухсот шестидесяти восьми названий улиц Великого Новгорода. Целью статьи было показать наиболее релевантные, отражающиеся в образе города способы, какими могут быть названы улицы. Но нельзя забывать о том, что существует еще множество других мотиваций, которые не получили отражения в данной статье, поскольку касались лишь отдельных единиц.

## Используемая литература

БУГАЕВА, Ирина Владимировна, Агиотопонимы: частный случай отражения ментальности в географических названиях, <http://www.bestreferat.ru/referat-97061.html> [дата доступа: 17.03.2017]

ЗАПОЛЬСКАЯ, Ольга Владиславовна, Улицы Великого Новгорода, Великий Новгород 2010. ISBN 978-5-91229-052-7.

ПОДОЛЬСКАЯ, Наталья Владимировна, Проблемы ономастического словообразования (к постановке вопроса), *Вопросы языкознания*, Москва 1990 № 3, с. 43.

ПОДОЛЬСКАЯ, Наталья Владимировна, Словарь русской ономастической терминологии, Издательство «Наука», Москва, 1978.

### **Дагмара Корчиньска**

магистр

аспирантка Университета Яна Кохановского в Кельце (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Адрес: Stefana Żeromskiego 5, 25-001 Kielce, [dagmara.korczynska@gmail.com](mailto:dagmara.korczynska@gmail.com)

# Зооним *заяц* в аспекте сравнения зооморфного кода в русской и китайской лингвокультурах

*Сини Лю*

## **Abstract**

In the article is presented zoonimic code of Russian and Chinese cultures on the example of a zoonim a hare in the comparative and contrastive aspect. Materials of research are lexemes, figurative comparisons, phraseological units, proverbs and the results of free associative experiment between native speakers of two languages. The stereotypic ideas of Russians and Chinese that are caused by culture about this fragment of a language picture of the world are revealed, its similar and distinctive characteristics are defined in two cultures.

## **Keywords**

cultural linguistics, zoonimic code of culture, cross-cultural communication

## **Зоонимический код культуры. Актуальность и методика исследования**

Интенсивность межкультурной коммуникации способствует формированию единого, глобального информационного пространства. При этом самобытность и уникальность отдельных этнокультур осложняет процесс межкультурного общения. Необходимость обеспечения межкультурного общения, а именно возможности декодировать образы и символы различных, даже генетически не связанных языков и культур, обусловило актуальность сопоставительных исследований языковых единиц, эксплицирующих этнокультурную специфику (Е.М. Маркова 2013, В.А. Маслова 2014, Ю.С. Степанов 2004, Е.А. Юрина 2015 и др.).

Этнокультурной значимостью обладают образные слова, идиомы, поговорки – те единицы языка, семантика которых имеет метафорический характер. Именно во вторичном семиозисе скрыта этнокультурная самобытность, обусловленные культурой ценности и символы. При этом «в каждом национальном языке часто оказываются различными «прототипические признаки» – свойства, которыми характеризуются предметы соответствующего класса, или набор таких признаков и их иерархия» (Маркова, 2013, с. 2). Таким образом, с одной стороны, всем лингвокультурам свойственна метафоризация, воплощённая в языке, с другой стороны, прототипы, ставшие символами тех или иных явлений, свойств, характеристик в разных языках, разные, даже если языки родственные. Это связано с тем, что языковой образ является отражением мировосприятия, обусловленного «ценностно-смысловыми координатами той или иной национальной культуры» (Алефиренко, 2009, с. 112). Модель ассоциативного сближения «животное» – «человек» является универсальной для всех языков. Однако один и тот же зоонимический образ нередко имеет своё национально обусловленное символическое воплощение. Зоонимические образы в разных лингвокультурах рассматриваются в работах Е.М. Марковой 2015, Ч. Цуй 2012, И. Чжен 2002, Н.С. Ширшовой 2014 и др. В качестве материала исследований привлекаются в основном лексикографические источники и произведения художественной литературы. Однако для антропоцентрической лингвистики характерно обращение к языковому сознанию носителей языка, поэтому лексикографический материал исследования дополняется

результатами психолингвистических экспериментов (напр., в работах Н.Д. Голева 2013, Ж.А. Джамбаевой 2010, Н.Н. Казаковой 2013, П. Санчес 2000, Н. Д. Уфимцевой 2011 и др.). Изучение зоонимических образов также нередко проводится с привлечением экспериментальных методик, в частности свободного ассоциативного эксперимента. Полученные в его результате реакции позволяют определить символичные значения, актуальные для современных носителей языка (К.О. Бусарова 2014, З.А. Гордеева 2015, О.В. Кирпичева 2016 и др.)

В данной статье мы рассмотрим особенности реализации зоонимического кода на примере зоонима *заяц* в русской и китайской языковых картинах мира. Исследование проводилось на материале лексикографических источников русского и китайского языков, а также по результатам ассоциативного эксперимента путём письменного опроса двухсот носителей русского и китайского языков, по сто человек в каждой языковой группе.

### Сопоставительный анализ образных значений зоонима *заяц* в русской и китайской лингвокультурах

Заяц – герой многих русских народных сказок, песен, обрядов и произведений фольклора. В русском языке немало фразеологизмов, паремий, образных сравнений с этим зоонимом. Кроме этого, заяц – популярный персонаж современной детской литературы и мультимедиа. В культуре Китая это животное также имеет немаловажное значение: заяц занимает четвёртое место в китайском гороскопе; это один из героев популярного мифа; в китайском языке немало идиом, паремий и прецедентных текстов с компонентом-зоонимом *заяц*. Однако в двух культурах семиотические особенности этого зоонима имеют как общие, так и различные черты.

#### 1. Трусость

Для русской лингвокультуры *заяц* – эталон трусости, что транслируют следующие фразеологизмы: *труслив, как заяц; заяц самого себя боится; вор что заяц: и тени своей боится; пуганный заяц и пенька боится; заячья душонка; зайца на барабан не выманишь*.

Все эти выражения связаны с отсутствием смелости, решительности у человека. Языковая метафора *заяц* ‘безбилетный пассажир’ также связана с трусостью, так как безбилетный пассажир боится быть обнаруженным. В идиоме *лучше биться орлом, чем жить зайцем* зооним *заяц* обозначает нерешительного человека, личность которого несвободна, подчинена кому-л./чему-л., этот символ противопоставлен образу *орла*, эталону свободолюбия и независимости.

В китайском языке зооним *заяц* также символизирует трусость. Это передаётся в таких выражениях как 兔脱 (букв.: *бежать, как заяц*) ‘удирать, сбежать или улепётывать’; 狼奔兔脱 (букв.: ‘волк и заяц убегают’) ‘бежать в панике’.

В Китае очень популярна пословица 兔子急了还咬人呢 (букв.: *заяц спешит и тоже будет кусать человека*) ‘оказывать давление нужно в меру’, то есть даже самый слабый и трусливый в критической ситуации, в состоянии крайней опасности может проявить агрессию.

Символьное значение трусости для зайца присуще обеим культурам, однако стоит отметить, что для русской лингвокультуры оно является более актуальным, доминирующим. Это доказывается и результатами ассоциативного эксперимента: реакцией большинства (более 50%) русскоязычных респондентов на стимул *заяц* стало слово *трус*. Для китайцев трусость зайца – не главное его качество, для них более важно, что он ловкий и умелый. Так считают около 50% опрошенных.

## 2. Ловкость. Смекалка

Быстрота, ловкость и смекалка зайца актуализированы в идиомах и других образных средствах и китайского, и русского языков. Например, рус. *прыгает, как заяц; зайца ноги носят; петляет, как заяц; лиса живёт хитростью, а заяц прыткостью* и кит.: 静如处子, 动如脱兔 (букв.: *если армия не начинает действовать – то она как незамужняя девушка, если армия в действии – то она как бегущий заяц*) ‘прекрасно обученная армия’; 狡兔三窟 (букв.: *у хитрого зайца три норы*) ‘иметь множество уворток и лазеек’; 兔子不吃窝边草 (букв.: *заяц не ест траву возле собственной норы*) ‘нельзя пакостить там, где живёшь’ ср. рус. *близ норы лиса на промыслы не ходит*. Метафора *солнечный зайчик* (*заяц*) ‘яркое светлое пятно на какой-то поверхности, которое образовано отражённым лучом солнца’ актуализирует значение быстроты, ловкости, так как отблески солнечных лучей очень быстрые, неуловимые.

## 3. Прибыль

Заяц является объектом охоты, поэтому в обоих языках возникло символическое значение ‘добыча, прибыль’: 赶两只兔子, 一只都捉不着 (букв.: *убить двух зайцев, убить двух зайцев одним выстрелом*) ср. рус. *убить двух зайцев*. При этом в русском языке есть и противоположная по смыслу поговорка с тем же образным значением зоонима: *за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь* ‘если одновременно выполнять два важных дела, не добьёшься результата ни в одном из них’. *Заяц* в значении ‘прибыль’ содержится в китайском фразеологизме 守株待兔 (досл. *сторожить пень в ожидании зайца*) ‘уповать на судьбу’. В русском языке есть фразема со схожим значением, но без этого зоонимического образа: *ждать у моря погоды*.

## 4. Беззащитность

Слабость зайца, его беззащитность и позиция жертвы вызывают жалость. Связанные с этим переносные значения ‘беззащитный, несчастный’ или ‘жертва, добыча зверя’ также есть в двух языках: *зайцу да воробышу, третьему приемышу - нет житья на свете хуже*; 兔死狐悲 (букв.: *когда заяц погиб, лиса горюет*) ‘страшиться такой же участи’; 鸟尽弓藏, 兔死狗烹 (букв.: *когда птицы истреблены, то лук прячут, когда заяц убит, из собаки [теперь уже не нужной] варят похлёбку*) схоже по значению с поговоркой в русском языке: *мавр сделал своё дело, мавр может уходить*.

## 5. Очарование, кротость

Заяц беззащитен и при этом имеет очень привлекательную, милую внешность и кроткий характер, поэтому этот зооним и в той и другой культуре используется в качестве ласкового обращения в послушному симпатичному ребёнку, родному человеку, имеющему мягкий характер: *зайчик, зая, 小白兔*.

## 6. Невысокий статус. Глупость

Только русскому языку свойственны символичные значения: ‘невысокий статус, низкое положение’, транслируемые пословицами: *белый заяц бел, да цена ему пятнадцать копеек; быстро заяц бегаёт, да дешёво стоит* (в китайском языке это уничижительное значение передаётся только в бранном диалектном выражении 兔崽子 (досл.: *сосунок заячий*), пренебрежительно обозначающем ‘глупость, незрелость, небольшой ум’). Глупость транслируют и русские пословицы, основанные на образе зайца: *где заяц ни бежал, а в тенета попал; и заяц умён, да задним умом*.

## 7. Луна

Тёмные пятна на поверхности Луны, напоминающие фигуру зайца, послужили тому, что во многих культурах, в том числе в китайской, образ этого животного связан с луной. В Китае заяц – герой мифа о фее луны Чанъэ 嫦娥. Согласно преданию, она со своим яшмовым зайцем живёт на Луне, поэтому заяц является символом луны. Это значение содержится в устойчивых сочетаниях 兔起乌沉 (букв.: *заяц поднимается, а ворона на закате* ‘луна поднимается, а солнце на закате’); 白兔赤乌 (букв.: *белый заяц и красный ворон*) ‘солнце и луна’; 白兔 (букв.: *белый заяц*) в образном значении ‘луна’, 乌飞兔走 (букв.: *ворона летит, заяц бежит* в значении обращения солнца и луны: ‘время летит, время бежит’). Вообще белый заяц для китайцев является символом счастья, счастливого предзнаменования.

В связи с луной заяц упоминается и в некоторых произведениях русского фольклора: игровых песнях, считалках, например, *заяц-месяц сорвал травку, положил под лавку*. Связь зайца и луны в русском языке прослеживается в гораздо меньшей степени, чем в китайском. В мифологии славян и других европейцев присутствует образ лунного зайца или зайца как символа луны. Однако для современного носителя языка, незнакомого с этими мифами, заяц не ассоциируется с луной, что доказывает проведённый ассоциативный эксперимент. На стимул *заяц* от русскоговорящих испытуемых не было получено ни одной реакции, связанной с луной. И напротив, реакцией почти 30% опрошенных носителей китайского языка стало имя феи луны Чанъэ.

## Символичные значения частей тела зайца и ситуаций с его участием

Объектом переосмысления может быть не только сам заяц, но какие-то его части тела. Например, в традиции некоторых европейских народов было носить заячью лапку для привлечения удачи. В русской и китайской лингвокультурах переносное значение приобрёл короткий пушистый хвост зайца. В Китае этот образ связан с неизбежностью конца: 兔子的尾巴—长不了 (досл.: *заячий хвост длинным быть не может*) ‘ничто не бесконечно, рано или поздно закончится’ (ср. рус.: *недолго музыка играла* или *сколь верёвочке ни виться, а конец будет*). В русской поговорке *заячий хвост вовек не вырастет* образ короткого хвоста зайца символизирует тщетность попыток изменить неизменное. Название злакового растения *зайчихвост* мотивировано внешним сходством мелких колосков и хвостом зайца.

В китайском языке есть идиомы, в которых переосмысливается не поведение или характерные черты зайца, а определённые ситуации с его участием: 龟毛兔角 (букв.:

*шерсть черепахи и рога зайца*) ‘невозможная вещь, небылица, фантазия, враки’; 见兔放鹰 (букв.: увидев зайца, выпустить сокола) ‘пока ещё не поздно’ и с этим же значением 见兔顾犬 (букв.: увидев зайца, оглянуться на собак); 兔起鹞落 (букв.: как заяц поднимется, так ястреб упадёт [на него камнем]) – это выражение может иметь два значения ‘быстро, моментально, молниеносно’ или ‘уверенно, метко’.

### Ассоциации на стимул *заяц*

По итогам психолингвистического эксперимента было выявлено ядро ассоциативного поля слова *заяц*, в котором эксплицированы значения, актуальные для современного языкового сознания носителей русского и китайского языков. В ядро русского ассоциативного поля вошли реакции: *трус, морковь, быстрый, пушистый*. Ядро ассоциативного поля носителей китайского языка составили реакции: *умелый и ловкий, фея луны, милый, морковь*. При сопоставлении этих полей, как и при сравнении их вторичных значений, актуализированных в фразеологизмах и поговорках, обнаруживается неравнозначность актуальности символических значений зоонима *заяц* для двух лингвокультур. Если для русского языкового сознания наиболее важным является значение трусости, то для китайского – ловкости. При этом есть и общие черты: русские и китайцы в равной степени воспринимают зайца как обаятельного животного, это демонстрируют реакции *милый* (у китайцев), *пушистый* (у русских), а также *быстрого* (у русских) и *ловкого* (у китайцев). Кроме этого в ядро ассоциативных полей двух языков вошла реакция *морковь*, которая символизирует любимую пищу этого животного (обычно заяц всегда изображается с морковкой в руках). Это может свидетельствовать о невысоком образном потенциале лексемы *заяц*, так как в ядро поля входят наиболее частотные реакции носителей языка, которые эксплицируют значения и смыслы слова-стимула, наиболее актуальные для языкового сознания. То, что подобные реакции в ассоциативных полях сопоставляемых языков совпали, говорит о частично сходном образном восприятии зоонима *заяц* в двух лингвокультурах.

### Вывод

Таким образом, в китайской и русской лингвокультурах символические значения зайца во многом совпадают: в представлении и русских, и китайцев заяц – трус, быстрый, ловкий и даже хитрый, при этом милый и беззащитный, который может стать добычей хищника или охотника, поэтому он ещё и символ дохода, прибыли, к тому же заяц может быть символом луны. Отличия зоонимического кода культуры в данном случае в том, что в русском языке *заяц* имеет символическое значение незначительности, низкого социального положения, а также глупости, недалёковидности. Возможно, это отличие связано с тем, что для русской культуры заяц является традиционным объектом охоты, при этом его мех и туша имеют низкую стоимость. Тогда как для китайцев заяц не может приобретать негативные оценочные оттенки значения из-за его связи с популярным мифом о фее луны, что наделяет его особым, «высоким», мифологическим, статусом. Подводя итог, можно сказать, что сравнительный анализ зоонимических образов, воплощённых в разных языках: русском и китайском, – позволяет выявить

универсальные способы отражения миропонимания и самобытные черты национальных языковых картин мира, их ценностные ориентиры. Привлечение лексикографического и экспериментально полученного материала даёт возможность наиболее объективно представить способы символического воплощения зоонимических образов и доминирование определённых образных смыслов. Обращение к метаязыковому сознанию позволяет определить актуальные для современных носителей языка смыслы, актуализированные в конкретном зоонимическом коде. В свою очередь выявление сходств и различий лингвокультур, сравнение образных значений способствует декодированию символов культуры, что обеспечивает успех межкультурной коммуникации.

### Список литературы и источников

- АЛЕФИРЕНКО, Н.Ф. *«Живое» слово: проблемы функциональной лексикологии*. Москва: Флинта-Наука, 2009.
- АРУТЮНОВА, Н. Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1998. ISBN 5-7859-0027-0.
- БУСАРОВА, К.О., МАЛЫШЕВА, Н.В. Когнитивные методы изучения зоонимов. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014, № 6-2: С. 134-134.
- ГОЛЕВ, Н. Д. *Словарь обыденных толкований слов: концепция и опыт реализации*. Вопросы лексикографии. 2013, № 2 (4): С. 48–64.
- ГОРДЕЕВА, З.А. *Исследование ассоциативного поля зоонима на примере направленного ассоциативного эксперимента «кошка какая?»*. [Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования](#). 2015, №1 (5): С.33-35.
- ДАЛЬ, В.И. *Пословицы русского народа*. В 2 т. СПб. – Москва: Тип. М.О. Вольфа, 1879.
- ДЖАМБАЕВА, Ж. А. *Аксиологические стереотипы языкового сознания казахстанцев: автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19*. Кокшетау, 2010.
- ЖУЙЧЖЭНЬ, В. *Большой словарь китайских пословиц*. Шанхай: Изд-во «Шанхайские словари», 2011. ISBN 978-7-5326-3135-3
- КАЗАКОВА, Н. Н. *Психолингвистический подход к исследованию семантики образного слова*. Вестник Томского государственного университета. 2013, №371: С.31-34.
- КИРПИЧЕВА, О. В. *Зоонимические стереотипы (на материале экспериментального исследования)*. Известия волгоградского государственного педагогического университета. 2016, № 9-10: С. 92-95.
- МАРКОВА, Е. М. *Лексиконы современных славянских языков: сходства и различия*. Вестник КазГПУ. 2015, №4 (42). ISSN: 2074-0239 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/leksikony-sovremennyh-slavyanskikh-yazykov-shodstva-i-razlichiya> (дата обращения: 05.05.2017).
- МАРКОВА, Е. М. *Метафорическое развитие славянских названий ландшафта*. Вестник ННГУ. 2013, №6-2: С.150-153. ISSN: 1993-1778.
- МАСЛОВА, В.А. *Новые русские пословицы: когнитивный и лингвокультурологический аспекты*. Вестник НовГУ. 2014, №77: С.81-84.
- МОЛОТКОВ, А. И. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: Астрель: АСТ, 2001. ISBN 5-17-009471-X.

- ОЖЕГОВ, С.И., ШВЕДОВА, Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1997.
- САНЧЕС, П. *Ассоциативные нормы испанского и русского языков*. Москва –Мадрид, 2000. ISBN: 5-88744-035-X.
- Словарь идиом Синихуа*. Пекин: Изд-во коммерческой печати, 2015. ISBN 978-7-100-08467-3.
- СТЕПАНОВ, Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академ. проект, 2004.
- УФИМЦЕВА, Н.В. *Языковое сознание: динамика и вариативность*. Москва: Институт языкознания РАН, 2011.
- ЦУЙ, Ч. *Сравнительный анализ образов животных в китайском и русском языках*. Актуальные вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2012, С. 55 – 60.
- ЧЖЭН, И. *Названия животных в русском языке: опыт системного анализа*. Москва: Лазурь, 2002.
- ШАФИЕВА, М.А. *Взаимодействие языка и культуры в семиотическом аспекте*. Вестник СамГУ. 2008, № 4 (63): С. 94 – 99.
- ШИРШОВА, Н.С. *Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом: лингвокультурный и семантические аспекты*. Тобольск: Тобольская социально-педагогическая академия Д.И. Менделеева, 2014.
- ЮРИНА, Е. А., ГРЕКОВА, М. В. *Культурологический комментарий в «Словаре русской кулинарной метафоры» (на материале тематической группы «Молочные продукты»)*. Язык и культура. 2014, №4 (28): С.126-143.
- ЮРИНА, Е.А. *Словарь русской пищевой метафоры. Т. 1: Блюда и продукты питания*. Томск: Изд-во Томского университета, 2015.

### **Сини Лю**

аспирант II курса обучения кафедры славянской филологии, факультет русской филологии; Московский государственный областной университет; адрес: 105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А; e-mail: [lyu.sini@mail.ru](mailto:lyu.sini@mail.ru)

# **Стилистический анализ текста как профессионально значимый вариант филологической интерпретации речевого произведения (на примере анализа образца газетной публицистики)**

*Любовь Гордеева*

## **Abstract**

In this article we have presented the variant stylistic characteristics of one of the samples of journalistic journalism. The proposed model of stylistic interpretation of vocal works will help, in our opinion, the student-philologist, the future teacher of the Russian language and literature, to learn professionally relevant skills.

## **Keywords**

art journalism of the text, stylistic analysis of the text, the image of the author linguistic features of the text.

На сегодняшний день подготовка будущего учителя-словесника включает в себя формирование самых различных компетенций (общекультурных, специальных, профессиональных и других). Каждая из представленных компетенций развивает и совершенствует речевую и профессиональную культуру будущего педагога, одними из главных умений которого, безусловно, становятся умения, связанные с его предметной подготовленностью. К таким умениям следует отнести и умение профессионально анализировать текст с точки зрения его стилистической природы. Стилистический анализ текста – один из сложнейших вариантов филологической интерпретации речевого произведения. Отметим, что основными аспектами содержания такого анализа, как правило, являются: а) характеристика образа автора и адресата текста; б) определение цели и задач речевого произведения, элементов их воплощения; в) указание на жанрово-стилистическую принадлежность текста; г) характеристика языковой специфики произведения с учетом ее функционального назначения. Именно поэтому в своей статье мы предприняли попытку представить вариант комплексного стилистического анализа одного из образцов газетной журналистики. По нашему мнению, предложенный образец анализа поможет студенту-филологу создавать подобные высказывания (устные или письменные) в будущей профессиональной деятельности.

Однако, прежде чем представить один из вариантов такой работы, обратимся к выбранному для анализа тексту. Это образец эссе-зарисовки, взятый со страниц городской новокузнецкой газеты.

## **Осень вступает в свои права**

*(1) С деревьев осыпаются листья, дымятся печные трубы частного сектора, в многоэтажках запахло живым: по трубам растеклась горячая вода, тепло пришло.*

*(2) Судя по прогнозу погоды, в последней декаде сентября ожидается не очень уж и теплая погода: ночью заморозки до минус четырех, да и днем столбик термометра не поднимется выше десяти градусов. (3) В начале октября, сообщает метеоагентство «Фобос», несколько потеплеет – в отдельные дни до плюс 20! (4) И вообще октябрь должен быть сухим, а первый снег синоптики обещают в конце месяца.*

(5) Но одно дело – прогноз синоптиков, а другое – народные приметы. (6) Например, говорят, если в лесу много рябины – осень будет дождливая, мало – сухая. (7) Если журавли летят высоко, не спеша и «разговаривают», будет стоять хорошая осень. (8) Или еще приметы: гром в сентябре предвещает теплую осень. (9) Пока лист с вишен не опал, сколько бы снегу ни выпало, оттепель его сгонит; облака редкие – будет ясно и холодно; если орехов много, а грибов нет – зима будет снежная и суровая; если осенью березы желтеют с верхушки, следующая весна будет ранняя, а если снизу – то поздняя.

(10) Помню, еще весной синоптики нам обещали теплое, засушливое лето, а на самом деле оно оказалось дождливым и холодным. (11) от почему всем хочется, чтобы подольше постояла хорошая, солнечная погода.

(12) Вообще к осени каждый из нас относится по-своему. (13) Кто-то любит пройтись по парку, мимоходом пиная опавшую листву, кто-то любит посидеть дома и, укутавшись в теплое одеяло, смотреть в окошко и слушать дождь.

(14) Осенью на творческих людей находит озарение. (15) Возможно, засыпающая природа привлекает их нежным, неброским цветом, едва слышным дыханием. (16) Всеми любимым Пушкин именно осенью написал:

*Унылая пора! очей очарованье!  
Приятна мне твоя прощальная краса –  
Люблю я пышное природы увяданье,  
В багрец и в золото одетые леса...*

(17) Хотя лично я к осени отношусь не очень: долго не погуляешь на улице – холодно. (18) Да и люди становятся какими-то раздражительными.

(19) Одно желание: в деревню, в глушь, в тайгу, к Агафье Лыковой! (20) Тем более кровопийцы – клещи и комары – исчезли.

Евгений Янков (Янков, 2011)

Обратимся к анализу текста. Говоря об *образе создателя (автора)* этого произведения, можно отметить, что он написан человеком творческим, начитанным и образованным, что доказывает не только его уместное обращение к пушкинскому творчеству в конце своего размышления об осени, но и прекрасное знание народных примет. В начале текста создается впечатление, что автор – обычный, прозаичный человек, которого волнует только прогноз погоды на предстоящий осенний период, и только впоследствии мы выясняем, насколько он наблюдателен и с каким творческим подходом относится к данному времени года. Создается ощущение умиления, любования осенней порой, хотя автор признается, что вовсе не любит осени. В тексте отчетливо выражено субъективное начало, авторское отношение к представленной информации. Он написан от первого лица (встречаются глаголы наст. вр. изъяв. накл. – «помню», «отношусь», мест. 1 л. ед. и мн. ч. («нам», «я»)). При этом перволичное повествование не выявляется в первых двух абзацах текста, однако субъективность информации очевидна. Встречаются вводные слова и конструкции («например», «говорят», «сообщает метеоагентство «Фобос», «возможно»), присутствуют и слова категории состояния («холодно»). В тексте много эмоционально-оценочных, экспрессивных средств языка, выражающих отношение автора к описываемому явлению («не очень уж», «всем хочется», «хорошая», «теплая», «одно желание» и др.) Используются эмоционально окрашенные предложения (3, 19). Особую экспрессию

тексту придает фрагмент из пушкинского стихотворения, переполненный эмоциями и чувствами великого поэта (в подтверждение авторских ощущений и ассоциаций).

Очевидно, что созданный автором текст обращен к массовому *адресату*, так как он опубликован в одном из городских журналистских изданий. Однако художественно-публицистическая специфика произведения и выбранный автором жанр позволяют нам предположить, что этот *массовый* адресат будет иметь четко выраженные особенности человека творческого, лиричного, эмоционального и эстетически искушенного. Красота и выразительность речевого воплощения текста, а также система создаваемых автором ассоциаций в век стремительного появления и изменения информации вряд ли увлечет за собой современного читателя, особенно молодого. На наш взгляд, к прочтению текста обратятся люди, которые умеют ценить и видеть в окружающем мире красоту. А те, которые следят только за быстро меняющимися в мире событиями, скорее всего, не включают этот текст в пределы своего внимания.

Ведущей *темой* этого произведения является тема наступившей осени, на что указывает как содержание произведения, так и его заголовок. В качестве вариантов заголовка можно предложить следующие: «*Очарование наступающей осени*»; «*Осенняя пора*»; «*Унылая пора! Очей очарованье!*».

В качестве акцентуации внимания читателей на описываемом времени года в тексте часто используются слова с временным значением («*последняя декада сентября*», «*ночь*», «*день*», «*в начале октября*», «*в конце месяца*», «*пока*», «*подольше*», «*лето*», «*осенью*», «*пора*», «*долго*»), а также слова, называющие конкретное время года и суток («*осень*», «*зима*», «*весна*», «*лето*»; «*день*», «*ночь*»), месяцы («*сентябрь*», «*октябрь*») и указывающие на них («*пора*» в качестве синонима); есть слова со значением определенного временного промежутка («*последняя декада*», «*начало*», «*конец*»); используются союз с временным значением («*пока*»), который организует структуру сложноподчиненного предложения с придаточным времени; наречия («*осенью*», «*подольше*»).

Категория времени в тексте выражается и грамматически. Уже в заголовке употребляется глагол настоящего времени «*вступает*», указывающий на начало осенней поры. Далее по тексту часто будут появляться глаголы в форме настоящего времени: «*осыпаются*», «*дымятся*» – настоящее актуальное время (характеристика наступившего периода); «*ожидается*», «*сообщает*», «*обещают*» – о настоящем положении того, что принесет осень; «*летят*», «*желтеют*» – глаголы относятся к характеристике примет, которые на данный момент являются предвестием будущих погодных условий; «*помню*» - о сегодняшних воспоминаниях автора; «*хочется*», «*относится*», «*любит*», «*находит*», «*привлекает*», «*отношусь*» - о состоянии адресанта. Также в тексте присутствуют глаголы прошедшего времени («*запахло*», «*растеклась*» - глаголы указывают на результат наступления осени; «*не опал*», «*не выпало*» - глаголы, указывающие на приметы; «*обещали*», «*оказалось*», «*написал*» - глаголы, указывающие на воспоминания); глаголы будущего времени («*не поднимется*», «*потеплеет*», «*сгонит*», «*будет стоять*», «*будет ясно и холодно*», «*будет снежная и суровая*», «*будет ранняя*», «*должен быть сухим*» - указывают на следствие примет, на то, что будет). В некоторых абзацах много слов категории состояния с грамматически выраженным значением времени («*много*», «*мало*», «*нет*» - настоящее время). Как видно, грамматическое

выражение времени на протяжении всего текста меняется, что связано с развитием его темы. Вначале глаголы настоящего времени характеризуют сегодняшнюю погоду, сегодняшнее состояние природы. Их сменяют глаголы будущего времени (прогноз), а воспоминания автора характеризуются глаголами прошедшего времени.

Микротемы, подтверждающие реализацию идейно-тематической концепции автора, включают в себя характеристику следующих элементов: а) наступления осени; б) погодных условий; в) народных примет; г) обещаний синоптиков и ожиданий людей; д) отношения творческих людей к осени; е) эмоционально-психологического состояния автора.

Каждая из этих микротем формирует у потенциального читателя (адресата) соответствующее отношение к осени, четко определяет их ожидания и планы на данное время года (благодаря ссылке на прогнозы синоптиков и народные приметы), создает яркие и выразительные ассоциации от описываемой автором картины. Однако все эти задачи помогают определить общую **коммуникативную интенцию** речевого произведения – поделиться впечатлением от наступившего времени года, создать особое эмоциональное настроение у читателей. На этом аспекте целевой установки текста мы делаем особый акцент потому, что перед нами текст **художественно-публицистического стиля**. Это доказывают как актуальность представляемой информации, объединение информативного и эмоционального элементов воздействия на аудиторию, так и присутствие в тексте межстилевой лексики, значительного количества тропов и фигур. Уникальной особенностью жанра этого произведения является то, что текст начинается как заметка, а далее приобретает черты эссе и пейзажного очерка.

**Экстралингвистическими особенностями** произведения, доказывающими его жанрово-стилистическую принадлежность, являются: субъективный характер изложения сведений, информативность, актуальность, обращенность к массовому адресату и расчет на его творческий потенциал; **лингвистическими** - сочетание межстилевых, разговорных и книжных средств языкового воздействия на читателя, присутствие большого количества изобразительно-выразительных элементов языковой организации произведения.

Одним из самых детализованных элементов стилистического анализа текста является стилистическая интерпретация используемых в речевом произведении лингвистических средств. Представим их характеристику ниже.

### **Функционально-стилевые средства**

#### *Фонетические особенности*

Очарованье, увяданье – разговорная окраска; краса, предвещает – неполногласие (оттенок книжности). В тексте нет каких-либо фонетических и акцентологических отклонений от нормы литературного языка. Все выдержано в ее пределах, однако употребляются приемы звукописи, создающие особое впечатление.

#### *Словообразовательные особенности*

Многоэтажка, окошко – суффикс *К*, верхушка – суффикс *УШК* (разговорная окраска).

### *Лексические и фразеологические особенности*

Преобладают межстилевые средства языка. Но «декада», «термометр», «градус», «метеоагентство», «синоптики» – слова со специальным значением. «Очи», «предвещает», «краса» – слова с оттенком книжности; «вступить в права» – книжное выражение (официально-деловой стиль); «одно дело..., а другое...» – выражение с разговорным оттенком.

### *Морфологические особенности*

В области морфологии наблюдается равновесие имени и глагола. Постоянное изменение временной перспективы характеризует публицистичность этого текста.

Очень важна роль большого количества прилагательных, указывающих на оттенок книжности, чаще всего они встречаются в составных именных сказуемых либо как определяющее слово к главному.

Признаки разговорности: присутствие прилагательных с оценочным значением («хорошая», «раздражительные»); использование формы родительного падежа с окончанием У («снегу»); союза *да и* (в присоединительной конструкции); слов *не очень уж*, *не очень*; употребление выделительно-ограничительной частицы «лично», наречий места и времени («снизу», «высоко», «дома», «сверху», «ночью», «днем»).

Но в тексте есть и признаки книжности: употребление подчинительных союзов («пока», «если», «чтобы»); присутствие деепричастий и причастий («укутавшись», «судя», «засыпающая», «опавшая»).

### *Синтаксические особенности*

В тексте используется значительное количество простых и бессоюзных сложных предложений (12, 14, 15, 16, 18, 20). Ведущая связь – бессоюзие и сочинение. Бессоюзные предложения придают динамику тексту (1, 17, 19). Присутствуют присоединительные конструкции («*да и днем столбик термометра...*»), парцелляция («*Да и люди становятся какими-то раздражительными*»); неполные предикативные части в сложных предложениях («*Если в лесу много рябины – осень будет дождливая, мало – сухая*»). Особое значение имеют восклицательные предложения (3, 19), инверсии («*растеклась вода*», «*дымятся трубы*»), где акцент делается на сказуемом. Все это является признаком разговорности.

Помимо этого, в тексте встречаются и сложноподчиненные предложения (6, 7, 9, 11) с придаточными условиями, времени, изъяснительно-объектным; осложняющие конструкции: обособленные обстоятельства («*судя по прогнозу погоды*», «*мимоходом пиная опавшую листву*», «*укутавшись в теплое одеяло*»); вводные слова и конструкции («*сообщает метеоагентство*», «*например*», «*говорят*», «*возможно*»); однородные члены предложения («*нежным, неброским цветом, дыханием*» и др.). Эти особенности придают оттенок книжности тексту.

Таким образом, взаимодействие в речевом произведении книжных и разговорных элементов создает особую жанровую характеристику публицистического текста, который рассчитан на массовое восприятие, в связи с чем используются понятные, разговорные конструкции. Однако перед нами письменный текст с особой художественной направленностью, чем объясняется использование книжных элементов и различных тропов.

## Особенности эмоционально-экспрессивного тона текста

*Средства с узуальной эмоционально-экспрессивной окраской:*

*Многоэтажка, окошко, верхушка, очарование* – разговорные элементы.

*Окошко* – в слове есть уменьшительно-ласкательный оттенок, экспрессивная, одобрительная оценочность. *Многоэтажка* – слово с экспрессивным оттенком, присутствует небольшая сниженность. *Верхушка* – слово с экспрессивным, ласкательным оттенком, с оценкой одобрения. *Очарование* – эмоциональное и экспрессивное слово, указывающее на завороченность восприятия. *Хорошая* – слово экспрессивное, с оттенком одобрения, нейтрально окрашенное. *Теплая* – слово с экспрессивной, одобрительной оценкой, нейтрально окрашенное. *Суровая* – экспрессивное слово с элементом неодобрения, нейтрально окрашенное. *Дождливая, холодная* – экспрессивные слова с оттенками неодобрения, нейтрально окрашенные. *Солнечная* – слово экспрессивное, с оттенком одобрения, радости. *Нежным* – экспрессивное слово с оттенком теплоты. *Любит* – экспрессивное слово, обозначающее любовь, приятие. *Одно желание* – слово экспрессивное, обозначающее сильное стремление к чему-либо, захватывающее. *Раздражительный* – экспрессивное слово с оттенком неодобрения, раздражительности, возмущения. *Кровопийцы* – экспрессивное слово с оттенком неодобрения, сниженное, грубоватое.

В тексте встречаются и средства с окказиональной окраской («пышное увяданье» – экспрессивное слово с оттенком одобрения, любования).

### *Стилистические приемы*

В тексте используются приемы звукописи: аллитерация («с деревьев осыпаются листья» – создается ощущение шелеста осыпающихся листьев; «теплое одеяло» – создается ощущение теплоты, мягкости (благозвучие)); ассонансы («хорошая солнечная погода» – создается ощущение чего-то хорошего, доброго).

«Вообще» – слово, указывающие на итог, результат, переход к главному.

Вводные слова «говорят» - указание на чье-то мнение, «возможно» - указание на неуверенность автора.

### **Тропы**

**Олицетворения** («осень вступает», «журавли «разговаривают», «гром предвещает» – оживление природы; «озарение находит», «тепло пришло»); **эпитеты** («снежная и суровая зима», «теплая осень», «теплое лето» и др.); **метафоры** («засыпающая природа», «в багрец и золото одетые леса», «редкие облака» и др.), придающие образность восприятию природы; **литота** и **синекдоха** («лист с вишен не опал»); **гипербола** («сколько бы снегу ни выпало, оттепель его сгонит»).

Эти выразительные средства характерны для языка художественной литературы, но встречаются и в публицистике с целью образного представления определенной информации.

С этой же целью используются и **стилистические фигуры**.

**Антитезы** («ночью – днем», «вначале – в конце», «дождливая – сухая», «много – нет»); **силлепсис** («привлекает неброским цветом, едва слышным дыханием»); **градация** («в деревню, в глушь, в тайгу»), **анафора** («если орехов много..., если ...»), **синтаксический параллелизм** (6, 7 и др. предложения), **оксюморон** («пышное увяданье»), **инверсии** («осыпаются листья» и др.), **риторическое восклицание** (19),

**асиндетон** (1, 8, 17, 19), **период** (6, 7), **парцелляция** (17-18), **именительный темы** («Унылая пора! очей очарованье!»).

Таким образом, характеристика вышеперечисленных средств языковой выразительности еще раз убеждает нас в жанрово-стилистической принадлежности текста.

Подводя итог варианту стилистического анализа, отметим, что вниманию читателя представлен лишь примерный образец филологической интерпретации речевого произведения с точки зрения его стилистических особенностей. Именно поэтому мы допускаем, что аспекты содержания данной работы могут быть дополнены.

### **Используемая литература**

Ярков, Е. Осень вступает в свои права [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kuzrab.ru/publicsonday.php>. Дата обращения: 25.05.2017

#### **Гордеева Любовь Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения Новокузнецкого института (филиала) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Почтовый адрес: 654086, г. Новокузнецк (Россия), ул. Радищева, д. 34, кв. 21

E-mail: [lyuba.gordeeva.85@mail.ru](mailto:lyuba.gordeeva.85@mail.ru)

Гордеева Любовь Викторовна – выпускница Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк. Окончила факультет русского языка и литературы с отличием в 2007 г. В 2012 году защитила диссертацию по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (русский язык). Педагогический стаж – 9 лет. Работает в высшем учебном заведении с 2007 г.

# Речевые тактики комического воздействия в педагогическом общении

Анастасия Суркова

## Abstract

The article shows the influence of the teacher on students with the help of humor (comic impact), in its type, is dialogical, indirect and involves the use of a number of speech tactics (bringing to absurdity, exaggeration, irony, debunking, etc.) with the goal of implementing any basic strategies of pedagogical Interaction (prevent the failure of the lesson, confirm communicative leadership of the teacher, etc.)

## Keywords

pedagogical communication, the comic impact of the teacher, the main tactics of impact with the help of humor.

Современный педагог, организуя взаимодействие с учениками в ходе профессиональной коммуникации, должен постараться сделать это общение максимально комфортным для них. В противном случае возможны недопонимание, отсутствие интереса к предмету и даже конфликты. Монологическая стратегия воздействия («Учитель – главный, учитель всегда прав») не всегда позволяет достичь желаемого учебно-воспитательного эффекта. Однако, если педагог умеет результативно и уместно использовать **юмор** на уроке и вне его, то, по нашим наблюдениям, его взаимодействие с классом становится намного более эффективным и доброжелательным (Суркова, 2015, с. 156-160).

На наш взгляд, *комическое воздействие* характеризуется диалогичностью и косвенностью, поскольку в ходе его реализации педагог взаимодействует с учеником как с равноправным партнером (субъект – субъектные отношения), который обладает не только равными правами, но и ответственностью. Учитель в мягкой непрямой форме указывает учащимся на недостатки в их поведении, отношении к учебе и т.п., предлагая им сделать самостоятельные выводы. При этом «важнейшая грань стимулируемой педагогом субъектности его подопечного состоит в становлении деятельности последнего, направленной на совершенствование собственной личности, - самовоспитания (и самообучения)» (Балл, 1994, с. 64).

Может показаться, что комическое воздействие соотносимо с манипулятивным (в силу того, что педагог стремится изменить мысли и поведение учеников для достижения определенной учебно-воспитательной цели), но это, по-нашему мнению, неверно, ведь манипуляция основана на том, что ее объект *не осознает*, в чем заключается цель манипулятора, и является лишь «орудием» ее достижения. Комическое же воздействие эффективно лишь в том случае, когда ученик, на которого оно направлено, в полной мере *понимает*, о чем его информирует педагог и к чему призывает, и в зависимости от этого осуществляет свободный выбор тех или иных действий.

Комическое воздействие педагога (как и любое другое) складывается из определенных структурных элементов: речевых стратегий и тактик. *Речевые стратегии* учителя, который осуществляет комическое воздействие, обусловлены, в первую очередь, спецификой его профессии, то есть любая из них должна оптимизировать учебно-воспитательный процесс. Например, стратегической целью педагога может быть стремление: предотвратить срыв урока; подтвердить свое коммуникативное лидерство;

нейтрализовать нежелательные действия ученика; получить поддержку своих действий со стороны класса; наладить взаимоотношения с учениками и т. д.

К примеру:

- Ученики 10-ого класса решили прогулять урок и отправились в школьную столовую. Учительница, конечно, догадалась, где они могут быть, и пошла туда. Там она застала большую часть класса, и, чтобы не делать ситуацию еще более напряженной, свободно с иронической интонацией рассказала такую историю:

- Однажды большая половина одного из десятых классов решила прогулять урок английского языка. «Пересидеть» они решили у одноклассницы, живущей напротив школы. Но учителя такой расклад не устроил: дав задание прилежным, она отправилась искать нерадивых. Проявив хватку Шерлока Холмса, учительница смекнула, куда все подевались. Итак, звонок в дверь.

- Кто там?

- Это я, открывай!

К несчастью, острый слух обманул хозяйку квартиры и она приняла голос хитрого педагога за голос своей одноклассницы. Дверь открывается: груды обуви в коридоре. Немая сцена. А мораль сей «басни» такова: не пытайтесь убежать, образование вас везде настигнет! Ну... или ставьте глазок на дверь!

Ученики, растерянно улыбаясь, всем своим видом изображали раскаяние.

Потом учительница сказала: «А к завтрашнему занятию помимо предыдущего домашнего задания выучите еще следующий параграф», - и, выходя, с улыбкой произнесла: **«И помните, что образование настигнет вас везде».**

В приведенном примере основные стратегические цели педагога - нейтрализовать нежелательные действия учащихся и подтвердить свое коммуникативное лидерство. Учитель не идет на открытое противостояние с классом, однако при помощи юмора косвенно демонстрирует, что не намерен «идти на поводу» у нерадивых школьников и в последующем будет пресекать подобные действия.

Названные (и другие) стратегии комического воздействия допускают различные способы его осуществления, то есть, возможно применение одной или нескольких *речевых тактик*, которые будут способствовать реализации базовой стратегии. Тактики могут комбинироваться в зависимости от условий речевой ситуации: одна из них может использоваться как ведущая (наиболее эффективная), другие – как вспомогательные. Осуществление той или иной тактики может совершаться говорящим (учителем) интуитивно, когда он не столько знает, сколько чувствует, какой путь приведет его к цели. В то же время, собирая и осмысляя такие приемы, можно научиться применять их сознательно и с большой степенью мастерства.

Анализ научных источников (О. Я. Гойхман, 2001), (О. С. Иссерс, 1999), (А. Н. Лук, 1977), (Э. Ш. Натанзон, 1982), (И. П. Тарасовой, 1990), (С. Ю. Темина, 1995), (А. С. Чернышев, 1999) и речевого поведения педагогов в процессе осуществления ими комического воздействия на учащихся позволил нам выделить следующие возможные *тактики* воздействия при помощи юмора:

- **доведение до абсурда** (*Одетый в полушубок школьник с трудом выбирается из-за парты, чтобы пойти к доске. Учитель: «Полушубок-то надо потолще надеть на*

себя. Тогда и вовсе будем тебя домкратом из парты вызволять» (Школьная пора: повести, 1981);

- **комическое развенчание** (Опоздавшие ученики из озорства вползают в класс на четвереньках. Учитель: «Ребята, у нас есть возможность пронаблюдать, как передвигались далекие предки первобытных людей». И троим ученикам, стоящим на четвереньках: «Пожалуйста, проползите на свои места»);

- **парадоксальная реакция (неординарные действия)** (Ученики приветствуют учительницу, все до одного разрисованные мелом в вертикальную полосу. Учитель: «Дежурный, подать мне перо, ленту и мел. Я ваша предводительница, и у меня на голове должен быть знак отличия, помните, как у индейцев? Только быстро. Класс, здравствуйте, садитесь» (Чернышев, 1999, с. 95);

- **преувеличение** («Исправлю ошибки, не оставляя же их в тетради, а то все буквы разбегутся в страхе...»);

- **переключение внимания** («Ученики в очередной раз затеяли ссору прямо на уроке. Педагог: «Соня, Сережа, у вас что, изменилось расписание тренировок по «боям без правил»? Обычно вы начинали в 10.30, а сейчас только 10.25.»);

- **комические угроза, требование, предупреждение, замечание** (Ученики хотели прогулять урок химии, якобы слушая в это время «лекцию о музыке», которую «читал» один из них. Педагог: - Надо же, какое совпадение! А я, представьте себе, читал здесь лекцию о превращении хроматов в дихроматы, а дихроматов – обратно в хроматы... Какая же досада, что наши лекции совпали по времени, уважаемый коллега! Может быть, вы нас ознакомите хотя бы с тезисами? Или предпочтете заняться лабораторной работой?<sup>1</sup>);

- **мнимая серьезность** («- Ты, Домоседов, - говорил, например, директор на своем уроке Сашке Николаевичу, - того: не разбирался, видать, долго с правилом. Прочитал раз, да и того... ужинать, поди, поспешил. Верно я говорю? - вытягивал он к Сашке тонкую морщинистую шейку. – Покушать захотел. Чай, блины мать-то пекла? – Картофельные, - покаянно соглашается наш Николаевич. И вдруг спохватывается: - А что? И ужинать, что ли, нельзя теперь? – Ну-ну, как можно без ужина? – серьезно говорит директор. И все в классе покатываются от хохота» (Школьная пора: повести, 1981).

- **тактика комического намека** («Что ты сказал? Ничего? А мне-то послышалось, что ты «спасибо» сказал. И прислышится же такое!»).

- **ироничная оценка<sup>2</sup>** («То и дело слышу: «Жорес не понимал...», «Герцен не сумел...», «Толстой недопонял...» Словно в истории орудовала компания двоечников...» (х/ф «Доживем до понедельника»).

Отмеченные речевые тактики могут способствовать достижению стратегических целей педагога в процессе осуществления им комического воздействия на отдельных учеников и на класс в целом.

---

<sup>1</sup> х/ф «Розыгрыш», сценарий С. Лунгина, постановка В. Меньшова.

<sup>2</sup> Разумеется, перечень приведенных нами тактик комического воздействия не является исчерпывающим, он может быть дополнен и конкретизирован.

Проанализируем несколько ситуаций педагогического общения с позиции применения учителем ряда тактик комического воздействия, которые помогают ему действовать в соответствии с выбранной стратегией:

*Звонок на первый урок давно прозвенел, и весь 11-й «Б» собрался в коридоре рядом с кабинетом английского.*

*- Чего это вы тут делаете, а? – любопытствовал Андрей Дангулов. – Английского-то не будет!*

*Перспектива просачковать весь первый урок радовала.*

*У кабинета появился Сергей Эдуардович (физрук, которого попросили заменить учителя английского).*

*- Яковлев с крысой – бегом в зоопарк! (1) – скомандовал физрук. – Остальные – в класс!*

*- Зачем, ведь «англичанки» - то все равно нет! – попытался оказать сопротивление Дангулов.*

*- Считай, что я за нее... (2) - ответил Сергей Эдуардович.*

*Но идти в класс никто не торопился. Вальяжный Игорь Цыбин, попытавшись придать своему холеному лицу ироничное выражение, пришел на помощь товарищу:*

*- И чему же вы нас станете учить? Отжиманиям от пола на «one, two, three»? Физрук мрачно ответил:*

*- Особо остроумные будут выполнять упражнение «подтягивание на дверном косяке». Начнем с тебя, Цыбин...(3)*

*Саркастически пожав плечами, Игорь тем не менее первым двинулся в класс. За ним потянулись остальные (Простые истины, 2002, с.15).*

Главной стратегической целью педагога, безусловно, является предотвращение срыва урока: учитель физкультуры стремится восстановить дисциплину и вернуть учеников в класс. В русле данной стратегии физрук Сергей Эдуардович применяет ряд комических тактик: комическое требование (1), ироничная оценка (2) и комическая угроза (3). Как видим, преимущество отдается комическим тактикам, которые можно условно обозначить как «мнимо авторитарные» (требование, приказ): их использование мотивировано тем, что данный класс не прост в управлении, в нем есть «своенравные» ученики, которые не хотят подчиняться требованиям учителя. Данные тактики серьезны по содержанию, но при этом облечены в комическую косвенную форму, что обусловило их диалогичность: несмотря на «жгучее желание» отдохнуть и повеселиться вне школы, ученики осознают справедливость требований педагога и принимают нужное ему решение. В конечном итоге становится ясно, что Сергей Эдуардович избрал верные способы воздействия, поскольку они «сработали» и цель была достигнута.

Рассмотрим другой пример.

• *Студентка-практикантка приходит на свое первое занятие в 8 класс. Ученики (особенно мальчишки) явно настроены на то, чтобы «проверить» молодого педагога, то есть совершить что-то неординарное и посмотреть, как она будет реагировать. Студентка начинает занятие:*

*- Здравствуйте, ребята! Садитесь. Сегодня мы с вами...*

*- Татьяна Петровна, а можно спросить?*

*- Конечно, Игорь.*

- Вы у нас учитель новый, мы так мало про вас знаем, хотелось бы узнать вас поближе...

Остальные ученики потихоньку хихикают. Студентка немного смутилась и не нашла, что ответить.

- Вот, к примеру, вы замужем, или нет? – продолжает Игорь.

Молодая учительница взяла себя в руки:

- **Игорь, у женщин – свои секреты!** Переходим к теме.

Ученики посмеиваются над незадачливым «провокатором».

Через некоторое время уже другой школьник «переходит в наступление»:

- Татьяна Петровна, я от ваших объяснений просто тащусь!

- **А я «балдею» от твоих комментариев!**

Класс смеется, раздаются реплики: «Получил на орехи!», «Сам нарвался...»

В данном случае стратегическая цель студентки – нейтрализовать нежелательные действия школьников и продолжить урок. С этой целью применяется тактика парадоксальной (неожиданной) реакции на слова учеников, что помогает «перехватить» инициативу в общении, воздействовать на учащихся, чтобы они осознали, что педагог уверен в себе и является коммуникативным лидером. Неожиданные «меткие» фразы, которые использует учительница, расположили к ней класс. Ученики положительно оценили то, что на них воздействуют не авторитарно, а при помощи юмора, таким образом, контакт с классом состоялся, а все проблемы при проведении урока были устранены.

Итак, воздействие учителя на учащихся при помощи юмора (комическое воздействие) по своему типу является диалогическим, косвенным и предполагает использование ряда речевых тактик (доведения до абсурда, преувеличения, иронизирования, развенчания и др.) с целью реализации каких-либо базовых стратегий педагогического взаимодействия (предотвратить срыв урока, подтвердить коммуникативное лидерство педагога и т. п.).

### Используемая литература

БАЛЛ, Г. А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение. In: *Вопросы психологии*. 1994. № 4. С.14 -19.

ГОЙХМАН, О. Я. *Речевая коммуникация: учебник для вузов под ред. О. Я. Гойхмана*. М.: ИНФРА-М, 2001. 271 с.

ИССЕРС, О. С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Омск. 1999. 285 с.

ЛУК, А. Н. *Юмор, остроумие, творчество*. М.: Искусство. 1977. 184 с.

НАТАНЗОН, Э. Ш. *Психологический анализ поступков учащихся и корректирующие приемы педагогического воздействия: (методические рекомендации в помощь лекторам и методистам институтов усовершенствования учителей)*. М.: Знание, 1982. 64 с.

ПРОСТЫЕ ИСТИНЫ. История 1: *Школьный роман*. М.: Центрполиграф, 2002. С. 15.

СУРКОВА, А.П. Специфика комического воздействия педагога на школьников в ситуациях профессионального общения. In: *Коммуникативная культура личности: теория и практика формирования: сборник научных статей по материалам VI Международной научно-*

*практической конференции.* Под ред. Л.В. Гордеевой, Т.Ю. Зотовой, А.П. Сурковой, Т.А. Федосеевой. Новокузнецк: РИЦ НФИ КемГУ, 2015. С. 156-160.

ТАРАСОВ, Е. Ф. Речевое воздействие: методология и теория. In: *Оптимизация речевого воздействия.* Под ред. Р. Г. Котова. М., 1990. С. 5-18.

ТЕМИНА, С. Ю. *Формирование у студентов педагогических вузов готовности к разрешению различных педагогических ситуаций:* автореф. дис. ...канд. пед. наук. Москва, 1995. 17 с.

ШКОЛЬНАЯ ПОРА: ПОВЕСТИ. М.: *Молодая гвардия*, 1981. 415 с.

ЧЕРНЫШЕВ, А. С. *Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций.* М.: Педагогическое общество России, 1999. 185 с.

### **Суркова Анастасия Павловна**

**кандидат педагогических наук, доцент.**

Место работы: Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования “Кемеровский государственный университет”.

Почтовый адрес: 654007, Россия, Кемеровская область, город Новокузнецк, улица Павловского, дом 10, квартира 57.

Email: [anastasiya-surkova@yandex.ru](mailto:anastasiya-surkova@yandex.ru)

Анастасия Павловна Суркова имеет высшее профессиональное образование по специальности «Филология», квалификацию «Учитель русского языка и литературы», в 1999 году окончила Новокузнецкий государственный педагогический институт (г. Новокузнецк). В 2007 году окончила аспирантуру и защитила кандидатскую диссертацию на тему «Формирование коммуникативных умений студентов-филологов создавать и использовать комические жанры речи в профессионально значимых ситуациях общения педагога и учащихся». С 1999 года и по настоящее время работает на кафедре русского языка, литературы и методики обучения в должности доцента. Ведет следующие курсы для студентов: "Основы коммуникативной культуры филолога", "Риторика", "Педагогическая риторика", "Русский язык и культура речи", "Основы коммуникативной культуры филолога", "Технология делового общения", «Этика делового общения».

Круг научных интересов: методика преподавания русского языка, риторика, риторическое образование, коммуникативная подготовка будущих педагогов.

# Интерактивные задания в подготовке учителя-словесника: опыт разработки и внедрения

Татьяна Александровна Федосеева

## Abstract

The article deals with the use of communicative tasks in the preparation Russian language and literature teacher. The author characterizes key concepts, suggests variants of their inclusion in the disciplines of methodical preparation of the future teacher, characterizes the experience of introducing communicative games and tasks in pedagogical practice.

## Keywords

active and interactive methods and methods of teaching, assignments of a communicative nature, communicative play, thetoretical task

Модернизация системы профессионального образования в России требует изменения подходов к подготовке будущего учителя-словесника. С одной стороны, это связано с необходимостью обеспечить соответствие содержания подготовки учителя требованиям ФГОС ООО (Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования) как приоритетного направления развития педагогического образования. В связи с этим важно учитывать вариативность школьного обучения, предполагающую обязательное внедрения современных информационно-коммуникационных технологий и средств лингвориторической подготовки обучающихся. С другой стороны, решение одной из основных задач современной школы – формирование *коммуникативной компетентности* – возможно при условии качественной подготовки педагогов, способных реализовывать разные направления развития речи обучающихся.

В последние десятилетия как в школьной, так и в вузовской практике всё чаще используются активные и интерактивные формы организации работы.

*Активные методы* обучения предполагают участие в учебном процессе как учителя, так и ученика, при этом создаются условия, при которых у школьников активизируется мышление, он деятелен в течение всего урока, может самостоятельно выбирать способ решения задачи, что, как правило, приводит к более эффективному и прочному освоению информации, овладению разным способом действия с ней, повышает мотивацию учения.

К разновидностям *активных методов* относят *интерактивные методы* обучения, при которых происходит взаимодействие не только учителя и ученика (учеников), но и учеников друг с другом. При этом меняется роль учителя: не столько сообщить информацию, сколько создать условия для работы, повышения познавательной активности. При этом на первый план выходит обучение самостоятельному исследованию информации (индивидуальному, парному, групповому), анализу ситуации, работе в команде, формулировке и отстаиванию своей точки зрения и др., что способствует развитию критического мышления и формированию универсальных учебных действий (УУД).

Специфическими характеристиками *интерактивного занятия* называют

взаимозависимость всех участников группы, обязательное непосредственное взаимодействие, связанное при этом с индивидуальной ответственностью каждого за совместную работу (Хон, 2002, 538).

Именно потому, что такие задания внедряются в школьную практику, необходимо их активное использование *в педагогическом вузе* при освоении будущими педагогами предметов методического цикла, чтобы, с одной стороны, у студентов сформировалось представление о таких заданиях, с другой стороны, чтобы они, испытав «изнутри», с позиции ученика, особенности занятий с применением интерактивных заданий, овладели необходимыми для учителя-словесника коммуникативно-методическими умениями.

К интерактивным заданиям можно, без сомнения, отнести коммуникативные задачи и игры. Их особенность состоит в том, что они требуют активного речевого действия и основаны на описании значимых компонентов речевой ситуации. Именно это позволяет моделировать ситуацию общения в условиях, максимально приближенных к реальной педагогической практике.

*Коммуникативные задания (задания коммуникативного характера)* связаны с инновационным характером методов и средств обучения профессиональному мастерству. Они стимулируют познавательную деятельность обучаемых, так как строятся на проблемных вопросах и заданиях, познавательных риторических задачах, играх и т. п.

*Задания коммуникативного характера (коммуникативные задания)* – система специальных учебных действий, в основе которых лежит речевая ситуация, требующая использования вербальных и/или невербальных средств с учетом значимых компонентов ситуации. К ним относятся коммуникативные игры и задачи. Важная общая черта заданий коммуникативного характера – необходимость *разыгрывания ситуации*, принятия на себя роли, предусмотренной условиями задачи или игры.

*Коммуникативная игра* как разновидность дидактической игры – это педагогически организованная в заданной учебно-речевой ситуации совместная *коммуникативная деятельность* состязательного характера. Основными **признаками** игры являются: 1) моделирование речевой ситуации; 2) наличие *речевого* действия участников; 3) наличие заданных правил; 4) принятие игроком какой-либо речевой роли с учетом воображаемой ситуации; 5) создание устного, письменного или поликодового высказывания (сообщения/ текста); 6) возможность смены речевых ролей: игрок – член жюри – ведущий; 7) наличие жюри; критериев для оценивания речевого поведения игроков; определение победителя; 8) анализ процесса игры и речевого поведения участников: по поводу игры и с учетом принятой роли (детальный анализ вербальной и невербальной составляющей высказывания, выявление особенностей и эффективности выбранной модели речевого поведения); 9) комплексный характер опорных и формируемых умений (одновременно совершенствуется несколько коммуникативных умений); 10) сохранение коммуникативного лидерства учителя-организатора игры и др. (Федосеева, 2009, 77).

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам организации игровой и речевой деятельности (исследования Л.С.Выготского, А.В. Запорожца, А.А.Леонтьева, Д.Б.Эльконина и др.) позволяет нам утверждать, что в процессе

проигрывания моделируемой ситуации участники испытывают реальные чувства, эмоции, связанные с ней, проявляют типичные черты характера и особенности речевого поведения, поэтому задания коммуникативного характера эффективны на разных этапах обучения речи: от констатирующего до контрольного.

При сопоставлении традиционного упражнения, направленного на отработку навыков, с заданием коммуникативного характера становится очевидным, что традиционное задание предполагает опору на знания обучающихся и требует репродуктивной деятельности, хотя творческий подход к такому заданию отнюдь не исключается, но не является обязательным. Приведём пример **традиционного задания**: «Расскажите, какие типы лингвистических словарей вам знакомы».

Задания коммуникативного характера специально созданы для того, чтобы совершенствовать речевые умения школьников, развивать их творческие способности, осуществлять непосредственную связь теоретических знаний с практической деятельностью учеников, в том числе и повседневной. Важным условием реализации такого типа заданий является разыгрывание ситуации с учетом условий и принятой игровой роли, что связано с интерактивным характером организации всего урока или его этапа. Рассмотрим пример **задания коммуникативного характера – задачи** (здесь и далее задачи сформулированы автором статьи): «Представь, что в классе оказался ученик, который так хорошо отдыхал летом, что совсем забыл, какие словари могут стать помощниками на уроках русского языка. Вспомни, какую информацию можно найти в каждом из них. Приведи пример ситуации, когда словари помогли тебе узнать значение нового слова, уточнить написание, т.е. эффективно справиться с учебным заданием. Разыграйте ситуацию (Федосеева, 2016, 7-10). Структурными элементами задачи можно назвать описание условий (реальных или воображаемых) – интенции, места, времени, социальных ролей и др. – и собственно задания или вопроса.

Коммуникативная игра относится к дидактическим играм, которые специально создаются или приспособляются для целей обучения, при этом специфическим признаком является сочетание условного игрового плана деятельности учащихся с её учебной направленностью (преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата). Эта игра, как правило, ограничена во времени, игровые действия подчинены фиксированным правилам, цели обучения достигаются через решение игровых задач (Бим-Бад, 2002, 71).

Коммуникативная игра – эффективный прием обучения речевому общению, она позволяет ученикам проявить свою активность, инициативность, лидерские способности; располагает к более продуктивному усвоению материала, повышает интерес к предмету. Кроме того, чрезвычайно важно учитывать, что «...для организации игровых упражнений нужна особая интонация: несколько удивлённый, интригующий тон, как бы приглашающий к игре, доброжелательно заинтересованная форма всех заданий, дружелюбное поощрение каждого удачного ответа» (Ладыженская, 1995, 89).

Рассмотрим пример **задания коммуникативного характера – игры**: «Представь, что ты словарь (один из тех, что были помощниками в прошлом году), который пригласили на первый урок русского языка в 5 класс. О чем он может нам рассказать? Чем помочь в освоении русского языка?»

*Разделитесь на 3 команды. Выберем жюри: от каждой группы по одному*

человеку. Команда обсуждает вариант выступления и выбирает игроков, которые представят на суд жюри коллективный вариант решения задачи (роли и количество участников определяет команда). Время на подготовку – 3 минуты. Побеждает команда, игрокам которой удалось войти в роль и не допустить фактических ошибок. Важно, чтобы речь всех участников игры была логичной, яркой, выразительной, богатой и точной!

*Уважаемые участники! Напоминаю вам, что нужно быть тактичными, слушать и слышать других, сравнивать разные варианты прежде, чем принимать решение и делать выбор»* (Федосеева, 2016, 8-10).

Как видим, игра состоит из начальной (вводной) части, основной и заключительной. Начальная часть содержит инструкцию – информацию для участников игры: описание воображаемой ситуации; обозначение и распределение ролей; сообщение правил игры, последовательности выполнения игровых действий; обозначение условий и критериев оценки, последовательности определения победителей; сообщение о времени для подготовки к выступлению; текст - резюме, в котором кратко (сжато, лаконично) повторяется установка на выполнение игровых действий. Важно так описать условия игры, чтобы «у детей возникло желание включиться в работу (поиграть, а не просто выполнить задание)» (Ладыженская, 1995, 89). Основная часть (проведение игры) – деятельность игроков, ведущего, работа жюри, а заключительная – анализ игровых действий, сообщение результатов игры, обобщение приобретённого опыта (подведение итогов). На этом этапе учитель обращает внимание учеников на корректность, уместность, эффективность поведения всех игроков и членов жюри.

Многие исследователи отмечают такой недостаток игры: если обучающийся не желает играть, заставить его это сделать просто невозможно. Именно поэтому на занятиях важно создать условия для возникновения игрового интереса, учитывая такие факторы, как, например, получение удовольствия от взаимодействия с игровыми партнерами, возможность продемонстрировать свои профессиональные знания и умения, проявить коммуникативные способности (в том числе лидерские качества), показать актёрские способности, получить удовольствие от результатов игрового общения и др.

Активное освоение учебного материала возможно, на наш взгляд, только в том случае, когда студенты сталкиваются с проблемной ситуацией, в которой недостаточно механически воспроизвести известный материал.

Задания коммуникативного характера способствуют созданию условий для успешной профессиональной коммуникации, так как при их включении в занятие формируется умение применять теоретические знания в практической деятельности, совершенствуется их речевое мастерство, формируется умение критически оценивать свое речевое поведение в условия профессиональной деятельности. Участие в решении методических задач и ролевых играх способствует, на наш взгляд, снятию психологических барьеров, связанных со «страхом аудитории» (боязнью публичного выступления), формирует умение публично спорить, отстаивать собственную позицию, аргументировать высказанное мнение. Кроме того, у студентов складывается представление о «многовариантности» решения профессиональных задач, расширяется спектр возможностей выхода из проблемных ситуаций на уроке словесности.

Именно поэтому необходимо готовить студентов к реализации интерактивных форм освоения языка с помощью заданий коммуникативного характера. Наше утверждение основано на том, что для подготовки будущих педагогов к активной и эффективной профессиональной деятельности, необходима практическая деятельность в условиях, приближенных к реальной педагогической практике, где есть возможность представить себя в роли учителя и решить профессиональную методическую задачу: объяснить новый материал, прокомментировать домашнее задание, организовать опрос, возразить коллегам, сделать замечание, предъявить требование, высказать свою точку зрения в споре с коллегами (учениками, родителями) и т.п.

Рассмотрим несколько примеров включения заданий коммуникативного характера в систему подготовки учителя-словесника.

Одно из занятий по «Педагогической риторике» мы посвящаем работе над голосом учителя и завершаем решением задач и обобщением материала. Мы учитываем, что предлагаемые требуют переосмысления имеющихся у обучаемых знаний, поиска новых путей применения известной информации .

***Задача 1.** Представьте, что вы заканчиваете урок: оцениваете деятельность учеников, обобщаете материал. Кто-то из коллег на 5 минут раньше отпустил класс. В коридоре шумно. Как изменится звучание голоса? Какие средства достижения звучания уместно использовать?*

***Задача 2.** Вы ведете родительское собрание. У одного из родителей звонит телефон, начинается разговор. Ваше речевое поведение? Изменится ли звучание вашего голоса? Как? Почему? Разыграйте ситуацию.*

***Задача 3.** Урок. Вы комментируете домашнее задание. Два ученика, сидящие за последней партой, оживленно переговариваются и явно не слушают вас. Ваша реакция? Как будет звучать ваш голос?*

***Задача 4.** Урок. Вы проводите физкультминутку. В классе шумно. Ребята прыгают, смеются. Какие свойства голоса вам помогут организовать этот этап урока?*

***Задача 5.** В классе произошло ЧП: ребята устроили на перемене «битву», и брошенный кем-то пенал попал в проходящего мимо учителя. Ваше речевое поведение? Какие свойства педагогического голоса помогут разрешить конфликт? Как будет звучать ваш голос? Повлияет ли на его звучание речевое поведение учеников? Разыграйте ситуацию и оцените своё поведение с учетом результативности взаимодействия.*

Описывая различные параметры учебно-речевой ситуации и предлагая проблему, которую необходимо исследовать в процессе решения ситуативной задачи или в ходе игры, мы исходим из того, что будущему учителю-словеснику важно научиться создавать высказывания, которые будут востребованы в разнообразных условиях и ситуациях его профессиональной деятельности. Проведем в качестве примеров ещё несколько заданий ситуативного характера к курсу «Компьютерные средства в методике обучения русскому языку и литературе».

***Задача 1.** Представьте, что на общешкольном родительском собрании обсуждается вопрос об эффективной организации работы школьников на компьютере (в школе и дома). В дискуссии принимают участие школьники, педагоги, врачи,*

администрация, представители комитета образования и науки, родители и др. Распределите роли, продумайте, кто будет ведущим, какие основные вопросы необходимо обсудить, в каком порядке. Проведите ролевую игру.

**Задача 2.** Представьте, что к Вам обратились с просьбой выбрать программу для домашнего компьютерного обучения. Что вы посоветуете? Какую программу с учетом возраста и уровня подготовки школьника вы выберете? Мотивируйте свой выбор. Разыграйте ситуацию.

**Задача 3.** Представьте, что вы готовитесь к научно-практической конференции школьников. Ребята под вашим руководством выполнили исследование. По условиям конференции необходимо представить доклад с мультимедийной поддержкой. Подготовьтесь к консультации. Подумайте, о чем необходимо сообщить школьникам, не имеющим опыта создания презентации; от чего важно их предостеречь? Уместны ли в презентации данного вида анимационные, звуковые эффекты? Разыграйте ситуацию.

Как мы видим, при решении ситуативной задачи недостаточно описать свои действия, рассказать о том, какие речевые действия необходимо предпринять, но важно продемонстрировать эти умения, то есть объяснить, прокомментировать, убедить, заинтересовать и т.д.

На занятиях анализируются и процесс решения задач и проведения игры, и полученные результаты. При этом особое внимание уделяется не только содержательной стороне речи (что именно говорится?), но и средствам передачи информации (как именно? с помощью чего? какими средствами?).

Оценивая задание, студенты определяют, было ли продуманным и обоснованным речевое поведение учителя, что и в какой момент фиксировалось на доске, каким образом использовались современные коммуникационные технологии, уместны ли паузы, жесты в речи говорящего. Кроме того, студентам предлагается определить, как именно достигается успех в решении задачи, что именно приводит к коммуникативному промаху или неудаче, при этом оценивается и его невербальное поведение. На наш взгляд, такие наблюдения очень важны, так как студенты не всегда задумываются над тем, как именно воспринимаются со стороны особенности их речевого поведения.

При решении задачи и в ходе игры обсуждаются возможные варианты речевого поведения, возникают разные мнения, поэтому важно согласовывать свои действия с работой всех участников группы, договариваться.

Предлагаем ещё один вариант включения заданий коммуникативного характера в систему подготовки будущего учителя-словесника. Завершающий этап работы над темой «Языковой портфель» как одна из технологий работы по предмету» (курс «Современные технологии обучения русскому языку») – выполнение **заданий коммуникативного характера**.

**Задача 1.** Вы новый учитель-словесник в 5 классе. Ваши ученики никогда не работали над ведением «Языкового портфеля», но имеют представление о «Портфолио» вообще. Расскажите им, в чем специфика «Языкового портфолио», предложите задание, результаты выполнения которого могут пополнить один из разделов «Языкового портфеля». Разыграйте ситуацию.

**Задача 2.** Родительское собрание. Расскажите родителям о внедрении новой

технологии «Языковой портфель», о том, какие задачи обучения, воспитания и развития он поможет решить. Обсудите с родителями, какую именно помощь они могут оказывать детям при работе, а что именно ребятам необходимо делать самостоятельно. Разыграйте ситуацию.

**Задача 3.** На заседании методического объединения обсуждается вопрос о разделах и оформлении «Языкового портфеля» старшеклассников. Предложите макет оформления и вариант содержания. Обоснуйте свой выбор. Разыграйте ситуацию.

После обсуждения каждая группа демонстрирует свой вариант решения задачи, другие студенты – активные участники (задают вопросы от имени «родителей», «коллег», делают предложения с учетом принятой роли). Таким образом, студенты осваивают методику внедрения одной из образовательных технологий – технологию портфолио.

Такие задания – неотъемлемая составляющая формирования профессиональной компетенции будущего педагога, так как интерактивные задания обеспечивают проявление большей активности, чем традиционные, и создают условия для поддержания интереса к изучаемой дисциплине, способствуют выработке профессионально значимых практических умений, учат взаимодействию с коллегами и учениками при решении профессиональных педагогических задач. Кроме того, они направлены на развитие самостоятельности, критического мышления и способности квалифицированно решать профессиональные задачи, они дают возможность прогнозировать потенциальные коммуникативные неудачи и промахи, позволяют приблизить лабораторные условия обучения к реальным условиям общения.

Мы понимаем, что ситуативные задачи и игры не являются единственно возможными методами подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности. Для нас значимо, что в процессе решения ситуативных задач и участия в игре студенты-словесники осмысливают теоретические основы организации урока русского языка/риторики в школе, осваивают основы будущей профессиональной деятельности, моделируют отношения, которые могут возникнуть в реальной педагогической практике. На занятиях используются как активные, так и интерактивные формы работы, обязательным условием успешной реализации которых является активное и эффективное взаимодействие обучающихся как с преподавателем, так и друг с другом.

### **Используемая литература**

БИМ-БАД, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: 2002. ISBN: 5-85270-230-7

ЛАДЫЖЕНСКАЯ, Т.А. Практическая методика русского языка: 5-й класс. М.: Просвещение, 1995. ISBN 5-09-007112-8

ФЕДОСЕЕВА, Т.А. Задания коммуникативного характера в профессиональной подготовке будущего учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 9. С.76 – 79. ISSN 2072-2524

ФЕДОСЕЕВА, Т.А. Роль заданий коммуникативного характера в реализации ФГОС основного общего образования // Русский язык в школе. 2016. № 4. С. 7-10. ISSN 0131-6141

ХОН, Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. Москва: Деловая книга. 2002. ISBN: 5-8291-0266-8

**Федосеева Татьяна Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения, Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк).

Область интересов – теория и методика обучения русскому языку, современные методы, приемы и средства обучения и воспитания, современные (в том числе информационно-коммуникационные) технологии обучения русскому языку и литературе, интерактивные формы организации занятий, задания коммуникативного характера на школьных речевых уроках и занятиях в педагогическом вузе и др.

В 2000 г. защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и русскому языку по теме «Методика создания и использования коммуникативных игр для формирования устно-речевых умений».

# Формирование социолингвистической компетенции учащихся чешских основных школ посредством обучения речевому этикету на начальном этапе изучения русского языка. Методическая разработка урока "Поздравление с днем рождения"

*Янина Крейчи, Университет им. Масарика*

## **Abstract**

Speech etiquette allows a speaker to make a contact with his interlocutor in accordance with existing norms of communication. Thus, it is one of the aspects of sociolinguistic competence. For that reason, speech etiquette expressions should be included in Russian Teaching Framework. Teaching speech etiquette should be conducted throughout the entire process of teaching Russian. This article presents a lesson plan and a methodology of developing sociolinguistic competence during a birthday celebration communicative situation. The lesson is aimed to be taught in Czech lower-secondary schools.

## **Keywords**

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

Основной целью изучения иностранного языка в чешских общеобразовательных школах является формирование коммуникативной компетенции.

Согласно программному документу языковой политики европейского образования – «Общеввропейским языковым компетенциям: изучению, обучению, оценке» 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. Поэтому 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).

Лингвистические маркеры социальных отношений в различных языках и культурах отличаются друг от друга. Они зависят от следующих факторов: относительный престиж, родственная близость, функциональный стиль речи и т. п. (SERRJ, 2006, 119).

Речь идет о следующих категориях: способ приветствия (*Привет! Добрый день!*); способ прощания (*Пока! До свидания!*); форма обращения – архаическая (*Ваше Благородие!*), официальная (*Александр Сергеевич!*), неофициальная (*Саша!*), фамильярная (*Дорогой!*), пренебрежительная (*Глупец!*); принципы последовательности участия партнеров в диалоге; употребление и выбор эксплетивных элементов (*О, боже!*

*Черт!*). Эти категории 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.).

Базовые формулы речевого этикета родного языка усваиваются в раннем возрасте, когда родители учат ребенка здороваться, благодарить, просить прощения. С возрастом человек осваивает различные стили речи и поведения.

Каждый национальный речевой этикет предъявляет определенные требования к представителям своей культуры и имеет свои особенности. Но для речевого этикета разных народов характерны также и некоторые общие черты, с различием лишь в формах реализации речевых норм этикета. В каждой культурно-языковой группе присутствуют формулы приветствия и прощания, уважительного обращения к старшим по возрасту или положению.

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. Отбор лексических единиц, относящихся к формулам речевого этикета, необходимо проводить на основе частотности лексической единицы, тематической значимости, соответствия ситуациям повседневного речевого общения с учетом возраста учащихся, уровня владения иностранным языком.

Одной из коммуникативных ситуаций, хорошо известной каждому человеку с детства, является ситуация празднования дня рождения, а также связанные с ней этапы: приглашение в гости, поздравление, вручение подарков, выражение благодарности и т.п. В данной статье мы представляем методическую разработку урока, целью которого является формирование социолингвистической компетенции в ситуациях, связанных с днем рождения. Мы предлагаем включить урок «Поздравление с днем рождения» в тематический план при изучении третьего тематического раздела «Вы говорите по-русски?» согласно учебному комплексу «Радуга по-новому 1». На данном этапе учащиеся уже владеют графической системой русского языка, умеют читать, владеют словарным запасом в достаточном для выполнения данного задания объеме. На уроке «Поздравление с днем рождения» учащиеся обобщают знания речевого этикета приглашения в гости, представленные в учебном комплексе «Радуга по-новому 1», а также получают необходимые социолингвистические и социокультурные знания, связанные с русскими традициями поздравления с днем рождения.

Таблица 1: План урока «Поздравление с днем рождения».

Тема урока	Поздравление с днем рождения.
Языковая цель урока	Закрепление умений и навыков употребления лексических единиц лексико-тематической группы «День рождения».
Предполагаемые знания учащихся по русскому языку	<i>Лексика:</i> названия времен года, числительных, формулы приветствия, просьбы, благодарности. <i>Грамматика:</i> спряжение глаголов I и II спряжения. <i>Фонетика:</i> произношение ударных и безударных гласных, твердых и мягких согласных, интонационные конструкции вопросительных и повествовательных предложений. <i>Графика:</i> владение навыками письма кириллицей.
Ожидаемые результаты	Понимание прослушиваемого текста с визуальной поддержкой, закрепление навыков употребления лексических единиц лексико-тематической группы «День рождения», умение сформулировать поздравление с днем рождения в письменном виде (подписать открытку).
Межпредметные связи	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Чешский язык</i> – сходство лексических единиц, грамматические отличия (номинатив при обращении на русском языке, в отличие от вокатива на чешском).</li> <li>2. <i>Природоведение/биология</i> – животные: медведь, заяц, волк; времена года.</li> <li>3. <i>Математика</i> – количество дней в месяце, количество месяцев, которое составляют 180 дней.</li> <li>4. <i>Окружающий мир (чеш. Prvouka)</i> – правила поведения в обществе, приглашение в гости, поздравления.</li> </ol>
Длительность урока	45 минут
Тип урока	Комбинированный урок
Вид урока	Урок совершенствования речевых навыков, урок развития умения писать
Развитие видов речевой деятельности	Аудирование, письмо
Период изучения русского языка	Азбучный период, II полугодие, первый год изучения русского языка.
Оборудование и материалы	Тетради, рабочие листы, письменные принадлежности, компьютер, видеопроектор, видеозапись мультфильма « <i>Маша и Медведь – Раз в году</i> ».
<p><b>Этапы урока:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Начало урока</b> Приветствие, организационный момент, запись в журнал. (2-3 минуты)</li> <li>2. <b>Центральная часть (35-37 минут)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Краткая беседа, в ходе которой учитель информирует учащихся о предстоящем просмотре мультфильма на данном уроке и раздает рабочие листы <i>Мультфильм «Маша и Медведь: Раз в году»</i>.</li> <li>2.2. Предпросмотровый этап, выполнение заданий на рабочем листе (I часть). (6-7 минут)</li> <li>2.3. Просмотр мультфильма «<i>Маша и Медведь – Раз в году</i>». (7 минут)</li> <li>2.4. Послепросмотровый этап, выполнение задания 1 (III часть) на рабочем листе.</li> <li>2.5. Беседа, выполнение заданий 2 и 3.</li> <li>2.6. Письменная работа – выполнение задания IV на рабочем листе</li> </ol> </li> <li>3. <b>Завершение урока (5-7 минут)</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Домашнее задание</li> <li>3.2. Прощание на русском языке</li> </ol> </li> </ol>	

Методическая разработка данного урока предполагает, что учащиеся знакомятся с формулами приветствия, благодарности, приглашения в гости на предыдущих уроках. На данном уроке мы акцентируем внимание на закрепление навыков использования ранее изученных речевых формул в процессе аудирования и письма. Для достижения этой цели нами были разработаны рабочие листы, состоящие из трех страниц и включающие упражнения для всех этапов реализации аудиовизуального метода обучения.

В начале урока после приветствия и небольшого организационного момента проводится повторение изученных на предыдущих уроках слов и выражений: *день рождения, пригласить в гости, спасибо, пожалуйста*. Повторение можно провести в форме беседы с применением грамматико-переводного метода: *Jak se řekne rusky "narozeniny"? (Jak pozveme návštěvu? Jak poděkujeme? Jak reagujete na poděkování?)*? Для визуальной поддержки учитель записывает правильные ответы учеников на доске (особенно необходимо в группах более слабых учеников).

Далее учитель говорит учащимся, что на данном уроке их ждет просмотр одной из серий популярного в Чехии российского мультипликационного сериала «Маша и медведь», темой которого является день рождения.

На предпросмотровом этапе учащимся предлагаются грамматические и грамматико-переводные упражнения с целью повторения лексических единиц, встречающихся в видеосюжете, для более эффективного аудирования. Учитель раздает ученикам рабочие листы, состоящие из трех страниц и говорит, что прежде, чем смотреть фильм, необходимо выполнить задания на странице 1.

При выполнении упражнения 1 на странице 1 учащиеся должны соединить линией слова на русском языке (*забыть, помнить, напомнить, ждать*) с их чешским эквивалентом (*pamatovat, připomenout, čekat, zapomenout*). Это упражнение может быть выполнено самостоятельно каждым учащимся, либо они могут работать в парах с соседом по парте, либо выполнять все вместе под непосредственным контролем учителя (например, если группа состоит из слабых учеников или в классе есть ученики, нарушающие дисциплину). Если эта работа проводится учениками самостоятельно, учителю необходимо проконтролировать правильность ее выполнения. Если группа учеников небольшая, учитель может подходить к каждому и проверять задание индивидуально. При большом количестве учеников в группе можно проверить правильность выполнения задания, задав вопрос: с каким чешским словом вы соединили слово *забыть*? Учитель при этом может обращаться индивидуально к конкретным ученикам по собственному выбору, либо вызвать для ответа желающих.

Задание 2 на странице 1 рабочего листа выполняется устно. Ученикам необходимо проспрягать ранее изученные глаголы: *забыть, помнить, напомнить, ждать*. Учитель может вызывать отдельных учеников по собственному выбору или по их желанию. Если учитель вызывает учеников по собственному выбору, то для спряжения глагола *напомнить* можно выбрать более слабого ученика, поскольку спряжение этого глагола проводится аналогично предыдущему глаголу *помнить*. В группах более сильных учеников и с хорошей дисциплиной это задание можно выполнить хором, либо ученики могут работать в парах (с соседом по парте), проверяя знания друг друга.

Выполняя третье упражнение, учащиеся изучают новые слова – названия животных, являющихся героями видеосюжета, одновременно проводится их запись на доске и на рабочем листе. Для выполнения задания 3 на странице 1 рабочего листа необходимо записать названия животных *medvěd, vlk, zajíc* на русском языке. Эти слова являются новыми для учащихся, хотя их значение на русском языке дети хорошо понимают благодаря положительному трансферу. Учитель говорит, что по-русски *medvěd* будет *медведь* и просит детей хором повторить это слово. Затем просит повторить это слово каждого ученика индивидуально, при необходимости корректирует произношение. Для визуального закрепления учитель записывает это слово на доске, после чего дети должны переписать его на рабочий лист. Аналогично проводится изучение и запись слов *волк* и *заяц*.

Четвертое предпросмотровое задание помогает закрепить знание ранее изученной лексики, относящейся к теме «В гостях», а также непосредственно к лексико-тематической группе «День рождения». Для выполнения задания 4 на странице 1 рабочего листа ученики должны записать перевод на чешский язык слов и словосочетаний: день рождения, подарки, список подарков, поздравить, поздравлять, пригласить, приглашать, с днем рождения. Учитель может предложить ученикам выполнить это задание самостоятельно (в группах сильных учеников), либо вызывать учеников по собственному выбору или по желанию и просить перевести на чешский язык. При втором варианте после каждого правильно названного перевода слова ученики должны записать его на рабочий лист.

После выполнения всех заданий на странице 1 рабочего листа учитель задает вопрос: *Знаете ли вы сериал «Маша и Медведь»?* Поскольку данный сериал очень популярен в Чехии, обычно все дети его знают. Учитель просит назвать главных героев сериала. В группах более сильных учеников вопросы можно задавать на русском языке, в группе более слабых учеников – на чешском.

Далее следует просмотр мультфильма «Маша и Медведь – Раз в году». Фильм может быть продемонстрирован на любом имеющемся оборудовании для демонстрации видео (компьютер, проектор, DVD-проигрыватель и т.п.). Для просмотра фильма мы рекомендуем предложить детям сесть в кружок, на коврик (при его наличии) или на стульях, поставленных в виде полукруга перед экраном или проекционным полотном.

После просмотра мультфильма обычно учащиеся младшего возраста нуждаются в двигательной активности и восстановлении концентрации внимания. Учитель может предложить сначала похлопать в ладоши, затем встать, расставить руки в стороны, поднять вверх, подтянуться на носочках и посмотреть вверх, сделав глубокий вдох, опустить руки вниз с одновременным наклоном и выдохом, затем еще раз похлопать в ладоши и вернуться на места за партами. Все команды можно давать на русском языке в соответствии с методикой Ашера (Total Psychological Response).

Далее проходит выполнение послепросмотровых заданий на странице 2 рабочего листа. Целью послепросмотровых заданий является прежде всего проверка правильности понимания услышанного текста. Для выполнения упражнения 1 на странице 2 учащимся необходимо выбрать правильный ответ из предложенных трех вариантов:

1) *Когда у медведя день рождения? – А) Весной Б) Зимой В) Летом;*

- 2) Что Маша подарила Мишке? – А) Санки Б) Лопату В) Снеговика;
- 3) Кто съел торт на дне рождения Мишки? – А) Заяц Б) Медведь В) Маша;
- 4) Что дала Маша Медведю? – А) Список подарков Б) Список покупок В) Список гостей;
- 5) Какую песню пела Маша в день рождения? – А) «С днём рождения тебя!» Б) «С днём рождения меня!» В) «С днём рождения, медведь!».

В группах более сильных учеников это упражнение дети могут выполнить самостоятельно с последующей проверкой вслух, когда отдельные ученики читают начало предложения в каждом задании и его правильное окончание. В более слабых группах учитель по своему выбору просит отдельных учеников прочитать задание и варианты ответов, затем просит выбрать правильный ответ. Ученик еще раз читает в задании упражнения начало предложения и затем его правильное окончание.

Для выполнения вслух заданий 1), 2) и 3) можно вызвать более слабых учеников ввиду невысокой степени сложности вопросов, задания 4) и 5) в том случае могут выполнить вслух более сильные ученики.

Одним из ключевых моментов урока мы считаем задание 2 на странице 2, в ходе которого учащиеся должны прийти к выводу, как необходимо адекватно реагировать в ситуациях приглашения в гости и ответа на приглашение. Полагаем, что в данном случае целесообразно использование дискуссионного метода с элементами «мозгового штурма». В задании 2 на странице 2 рабочего листа необходимо устно ответить на вопрос: *Pozvala podle vašeho názoru Máša kamarády na vlastní narozeniny správně? (Правильно ли, по вашему мнению, пригласила Маша гостей на свой день рождения?)*

В более слабых группах обсуждение и ответ на этот вопрос проходит на чешском языке, но в более сильных группах может быть и на русском языке. Целью данного вопроса является ответ на основе знаний и навыков использования формул речевого этикета в ситуации приглашения гостей на день рождения. Ученики отвечают на вопрос: *Špatně! (Неправильно!)*. Учитель просит ответить на вопрос: *Proč špatně? (Почему неправильно?)*. Ученики отвечают: *Protože Máša návštěvu nepozvala, ale oznámila, že má brzo narozeniny a rovnou dala kamarádům seznam dáreků, které si přeje dostat k narozeninám. (Потому что Маша не пригласила гостей, а сообщила, что у нее скоро день рождения, и сразу дала друзьям список подарков, которые хочет получить)*. Обсуждение ответа на этот вопрос может проходить с некоторым шумом в классе, поскольку дети могут делиться друг с другом впечатлениями или советоваться. В случае, если некоторые ученики выкрикивают ответы, учитель может вызвать особо активных учеников и попросить ответить на этот вопрос.

Далее учитель задает вопрос: *Jak by měla Máša správně pozvat návštěvu? (Как правильно должна была Маша пригласить гостей?)*. Ученики предлагают варианты ответов вслух с места или по вызову учителя. В результате обсуждения ученики говорят, что Маша должна была сказать: *«Приглашаю вас на день рождения»*. Данная фраза является элементом речевого этикета в коммуникативной ситуации приглашения в гости, в частности приглашения на день рождения. Данную фразу ученики знают с предыдущего урока (учебный комплекс «Радуга по-новому 1», тематический блок «Вы говорите по-русски?»). Далее учитель задает вопросы: *«Что должен ответить человек, которого приглашают в гости, и который планирует прийти? Что должны были ответить друзья Маши?»* Ученики отвечают: *«Спасибо, я приду!»*. Эта фраза является

элементом речевого этикета в коммуникативной ситуации ответа на приглашение, ученики знают ее с предыдущего урока (учебный комплекс «Радуга по-новому 1», тематический блок «Вы говорите по-русски?»).

Для визуально-кинестетического закрепления элементов речевого этикета в коммуникативной ситуации приглашения в гости, в частности на день рождения, ученики выполняют задание 3 на странице 2 рабочего листа. Учитель просит учеников прочитать диалог, добавив пропущенное слово:

- *Привет, Миша! У меня в субботу день рождения. ... тебя в гости!*
- *Спасибо, Маша! Я обязательно приду!*

Это задание ученики могут сначала выполнить самостоятельно, затем учитель попросит одного из них прочитать вслух правильно построенную фразу, в которой было пропущено слово: *Приглашаю тебя в гости!* Затем учитель просит записать пропущенное слово *Приглашаю* на рабочем листе. С целью контроля правильности написания учитель может сам записать это слово на доске или попросить это сделать кого-нибудь из учеников. Например, если при выполнении этого задания кто-то из учеников нарушает дисциплину, поворачивается к соседу, сидящему за ним и т.п.

В процессе выполнения этого задания учитель проходит между рядами учеников, сидящих за партами и смотрит в их тетради, проверяя правильность написания.

Упражнения IV и V на странице 2 рабочего листа мы рекомендуем выполнять на этом же уроке в группах с более сильными учениками. С группами более слабых учеников их можно выполнить на следующем уроке, в связи с тем, что более слабым ученикам необходимо большее количество времени для инструкций и выполнения предыдущих заданий. При выполнении упражнений IV и V учащиеся тренируются практически применить полученные знания в форме подписания открытки ко дню рождения.

При выполнении упражнения IV на странице 3 рабочего листа учитель предлагает прочитать поздравление, которое Миша написал Маше ко дню рождения: *«Дорогая Маша! Поздравляю тебя с днём рождения! Желаю тебе счастья, здоровья и успехов в учёбе. Миша»*.

Данное упражнение проводится с целью ознакомления учащихся с письменными формулами речевого этикета поздравления с днем рождения, а также с целью тренировки чтения текста, написанного прописными буквами. Если до конца урока остается мало времени, учитель просит прочитать этот текст более сильного ученика, при этом просит перевести каждое предложение.

Обычно перевод данного текста не вызывает трудностей, поскольку значение многих слов (*дорогая, счастье, здоровье, успехи*) ученики понимают благодаря положительному трансферу. Со словом *поздравляю* ученики знакомятся на предыдущем уроке (учебный комплекс «Радуга по-новому 1», тематический блок «Вы говорите по-русски?»).

С целью визуально-кинестетического закрепления формул речевого этикета в коммуникативной ситуации поздравления и пожеланий в день рождения, а также с целью тренировки техники письма учитель просит переписать текст поздравления в тетрадь. Если до конца урока остается мало времени, что чаще всего возможно в группах более слабых учеников, задание переписать текст поздравления в тетрадь

может быть домашним заданием. Если времени до конца урока достаточно, это задание учащиеся выполняют в классе. При этом учитель во время выполнения подходит к каждому ученику, смотрит в тетрадь и при необходимости корректирует ошибки.

В качестве домашнего задания с целью закрепления формул речевого этикета в коммуникативной ситуации поздравления и пожеланий в день рождения мы предлагаем выполнить упражнение V на странице 3 рабочего листа: *Napište přání svému kamarádovi, kamarádce nebo členu rodiny. Vystřihněte přání a na jeho druhé straně nakreslete obrázek. (Подпишите открытку своему другу, подруге или члену семьи. Вырежьте открытку и на ее другой стороне нарисуйте рисунок)*. В группах более слабых учеников это задание можно выполнить на следующем уроке, в классе. При этом учитель может корректировать правильность написания не только самого текста поздравления, но и написания имен собственных, используемых детьми в обращении.

С коммуникативной ситуацией поздравления с днем рождения, приглашения в гости учащиеся знакомы с самого детства. Данная ситуация в жизни детей возникает достаточно часто, поэтому мы рекомендуем включать обучение русскому речевому этикету в ситуациях приглашения в гости и поздравления с днем рождения в тематический план обучения русскому языку.

При проведении данного урока отмечается положительная атмосфера, хорошая дисциплина и активный интерес учащихся к выполнению инструкций учителя на уроке. При выполнении упражнений на предпросмотровом этапе учащиеся проявляют особо активный интерес, поскольку ожидание мультфильма является достаточно высокой мотивацией.

Проблемным моментом может быть момент настройки и включения технических средств для просмотра видеосюжета. Чтобы избежать указанных проблем, рекомендуется заранее подготовить необходимые технические средства и привести их в состояние готовности к воспроизведению, поставив их включенными в режим паузы.

Приведенная в данной статье методическая разработка урока может быть использована студентами педагогического факультета при прохождении педагогической практики, а также практикующими учителями русского языка.

Рабочий лист к уроку «Поздравление с днем рождения»

**Мультфильм «Маша и Медведь: Раз в году»**

**I. Cvičení před ukázkou videa.**

**1. Spojte čarou ruská slovesa a jejich překlad do češtiny:**

забыть	řamatovat
помнить	připomenout
напомнить	čekat
ждать	zapomenout



**2. Ústně zopakujte časování sloves *забыть, помнить, напомнить, ждать*.**

**3. Napište názvy zvířat v ruštině:**

Medvěd \_\_\_\_\_  
 Волк \_\_\_\_\_  
 Заяц \_\_\_\_\_

**4. Napište překlad do češtiny:**

День рождения \_\_\_\_\_  
 Подарки \_\_\_\_\_  
 Список подарков \_\_\_\_\_  
 Поздравить \_\_\_\_\_  
 Поздравлять \_\_\_\_\_  
 Пригласить \_\_\_\_\_  
 Приглашать \_\_\_\_\_  
 С днём рождения! \_\_\_\_\_

## II. Ukázka videa.

Мультфильм «Маша и Медведь: Раз в году» (44 серия)  
<http://mashabear.ru/video/#raz-v-godu> - официальный сайт мультфильма.

## III. Cvičení po ukázce videa.

### 1. Vyberte správnou odpověď:

- 1) Когда у медведя день рождения?
  - A) весной
  - B) зимой
  - B) летом
  
- 2) Что Маша подарила Мишке?
  - A) санки
  - B) лопату
  - B) снеговика
  
- 3) Кто съел торт на дне рождения Мишки?
  - A) заяц
  - B) медведь
  - B) Маша
  
- 4) Что дала Маша Медведю?
  - A) список подарков
  - B) список покупок
  - B) список гостей
  
- 5) Какую песню пела Маша в день рождения?
  - A) С днём рождения тебя!
  - B) С днём рождения меня!
  - B) С днём рождения, медведь!

### 2. Pozvala podle vašeho názoru Máša kamarády na vlastní narozeniny správně?

### 3. Doplňte chybějící slovo v dialogu:

– Привет, Миша! У меня в субботу день рождения. \_\_\_\_\_ тебя в гости!

– Спасибо, Маша! Я обязательно приду.

IV. Písemné cvičení.

Пřečtete a opište do sešitu přání k narozeninám, které Miša napsal Máši.

*Дорогая Маша!*

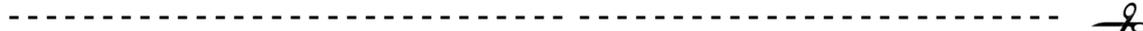
*Поздравляю тебя с днем рождения!*

*Желаю счастья, здоровья, успехов в учебе!*

*Миша*

V. Domácí úkol

**Napište přání svému kamarádovi, kamarádce nebo členu rodiny. Vystřihněte přání a na jeho druhé stráně nakreslete obrázek.**



Blank area for writing wishes, containing four horizontal lines.

## Используемая литература

АЗИМОВ Э. Г., ЩУКИН А. Н.: *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: 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*. М.: Академия, 2006. 336 с. ISBN 5-7695-2969-5.

JELÍNEK, S. *Raduga 1: po-novomu*. Plzeň: Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-659-8.  
*Společný evropský referenční rámeček pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 2. české vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2.

Интернет-страница

Официальный сайт мультфильма «Маша и медведь». *Серия 44 «Маша и медведь – Раз в году»* [online]. Дата обновления [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <http://mashabear.ru/video/#raz-v-godu> .

**Янина Крейчи**

**магистр**

Кафедра русского языка и литературы

Педагогический факультет, Университет им. Масарика

**Mgr. Janina Krejčí**

Katedra ruského jazyka a literatury PdF MU

Poříčí 9

Brno, 60300

e-mail: [janina.krejci@mail.muni.cz](mailto:janina.krejci@mail.muni.cz)

Янина Крейчи – студентка программы ОВЖ «Преподавание русского языка и литературы в основных школах». Научные интересы: речевой этикет, социолингвистика, методика преподавания русского языка.

## Учебное пособие по РКИ «Скоморошина»: анализ коммуникативного и лингвокультурологического аспектов.

*Дарья Михайловна Ткачева*

### **Abstract**

The article deals with the textbook on teaching Russian as a foreign language under of the scenario approach. In a new approach to teaching of Turkish students oral conversation: Oral conversation spontaneously and effectively absorbed by the Turkish students in the preparation of the play based on the specially crafted script, based not only on the assimilation of the students the basic communicative language material of the initial stage of learning, but on familiarity with the features and elements of the Russian speaking colloquially. The aim of such the scenario approach – in a fun and relaxed form to prepare foreigners (Turks) to successful communication activity in Russian in everyday communication and domestic sphere.

### **Keywords**

scenario, scenario approach, textbook, basic language course.

Переход от грамматико-переводного метода к коммуникативной методике преподавания РКИ выдвинул на первый план ряд новых технологий, позволяющих наиболее эффективно достичь поставленных целей. Одной из таких технологий и стал «сценарный метод» «сценарный подход», а вместе с ним в практику преподавания РКИ вошло и понятие «сценарий».

В современном толковом словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой дается четыре значения слова сценарий: 1. Литературно-драматическое произведение, написанное как основа для постановки кино- или телефильма; 2. Детальный план, сюжетная схема пьесы, оперы, балета. 3. Список действующих лиц пьесы с указанием времени и порядка их выхода на сцену; 4. Заранее подготовленный план проведения какого-л. мероприятия (Ефремова, 2013, 705).

Анализ словарной статьи демонстрирует, что сценарий в современном мире воспринимается не только как литературное произведение, но и как элемент планирования событий. Такую форму сценария можно применять в игровых методах обучения РКИ.

С точки зрения Н.В. Ефремовой, Ю.Г. Фатеевой сценарный подход – это «использование знаний стандартного ситуативного сценария (покупка в магазине, знакомство, поездка в транспорте и пр.), планирование речевого поведения в соответствии с этим сценарием и имеющимися речевыми средствами и осуществление непосредственной речевой деятельности» (Ефремова, 2015, 55). Такой подход предполагает активную предварительную работу преподавателя, которая включает в себя прогнозирование различных ситуаций; разработка вариантов речевого поведения, которые показывают какими речевыми средствами реализуется намерение говорящего; учет следующих параметров: участники диалога, их окружение, какие речевые задачи поставлены, наличие конфликта/проблемы или получение информации.

В.Ф. Толстухова употребляет термин «сценарный метод», который, по её мнению, означает «совокупность способов и приемов совместной согласованной деятельности участников учебного процесса по достижению у обучаемых определенного уровня

владения иностранным языком, позволяющим пользоваться изучаемым языком как средством социального взаимодействия и взаимопонимания с представителями иной культуры и средством познания этой культуры» (Толстухова, 2013, 90).

Многие современные лингвисты изучают возможности применения сценарного метода на уроках РКИ и разрабатывают дидактические материалы с учетом стратегии участников речевой ситуации. В рамках сценарного подхода коллектив авторов Л.П. Мухаммад, М. Ашчи, Х. Чайлак предлагают в качестве приложения к имеющимся учебникам по русскому языку – учебное пособие по обучению русской разговорной речи турецких студентов-филологов «Скоморошина. Или приключения Боря» (Муххамад, Ашчи, Чайлак, 2016).

Сценарный подход дает возможность совместить в пособии универсальный языковой материал и материал, предназначенный для устной разговорной речи. Введение лексики, речевых клише, синтаксических оборотов/конструкций устной разговорной речи не только усиливает мотивационную составляющую учебного пособия «Скоморошина», но и обеспечивает реальное общение турецкого студента, приехавшего в Россию (или планирующего приехать в Россию) с целью изучения русского языка и русской культуры. Кроме того, практика показывает, что владение студентами языком русской разговорной речи (в том числе жаргонизмами и просторечием) повышает у этих учащихся шанс «быть своим» в среде русской молодежи.

Следует отметить, что при разнообразии классических учебников и учебных пособий для изучения русского языка как иностранного, коллектив авторов учебного пособия «Скоморошина» разработали урок-спектакль на основе театрального действия.

Цель пособия – формирование коммуникативной компетенции студентов элементарного и базового уровней изучения языка. В соответствии с поставленной целью решаются следующие лингвометодические задачи: учет национальных и индивидуальных особенностей, которые влияют на освоение языка и межличностную коммуникацию; возможность проекции настоящего или будущего речевого взаимодействия в обиходно-бытовой сфере; учет интересов личности; возможность реализации творческого потенциала; учет индивидуально-психолингвистических возможностей по усвоению необходимого пласта языковых/речевых единиц с дифференциацией устной и письменной форм речи.

В статье дан анализ учебного материала «Скоморошины» с точки зрения его ориентации на формирование коммуникативной компетенции. Поэтому основанием для оценки материалов пособия будут следующие показатели: коммуникативное содержание (перечень речевых действий) и лингвокультурологическое содержание (содержательное и жанровое разнообразие текстов, представление культуроведческой информации).

В данном учебном пособии представлены речевые ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в повседневном общении. Речевые действия даны в содержании текста и специальным образом маркированы курсивом или выделены шрифтом, что позволяет акцентировать внимание. Элемент естественного общения поддерживается в формате «скоморошины», т.е. театрального действия.

Учебный текст в данном случае – спектакль, его объем 17 сцен. Важным условием обучения речи в коммуникативном методе является набор речевых образцов, которые

целесообразно представлены в каждой сцене спектакля. Закрепление знаний по темам знакомство, употребление будущего времени (ввод конструкции – Я буду говорить), просьба (ввод конструкции – Дайте, пожалуйста, мне ручку), окончание прилагательных с существительным в пособии проводятся с помощью языковых единиц «какая красивая девушка»/ «какой интересный юноша», которые воспроизводятся в речи героев – носителей русского языка в условиях естественной коммуникации.

Вместе со знакомым персонажем Борой из Турции студенты изучают русский язык и русскую культуру: формулы речевого этикета, разговорные выражения, пословицы и поговорки. На протяжении спектакля ему помогает освоить русский язык народный актер-скоморох Борис. Они вместе путешествуют, знакомятся с новыми людьми, участвуют в беседах на актуальные темы.

Так, например, в сцене I (действие №2) происходит знакомство главных героев:

*Скоморох: Эй парень, здравствуй! Здравствуй, дорогой! Я Борян. А ты?*

*Бора: Ven Bora. (Я Бора).*

*Скоморох: Ты тоже Боря? Борян?*

*Бора: Hayir! Hayir! Ven Bora! Во-ра! Bora!*

*(Нет-нет! Я Бора! Бо-ра! Бора!).*

*Скоморох: О! как интересно! Я Борян! И ты – Борян! Значит, мы боряне!*

*Бора: Hayir hayir! Ven Boryan değilim!*

*Ven ... Venim adim Bora! (Нет-нет! Я не Борян! Я.... Меня зовут Бора!)*

*Скоморох: Вот я и говорю: Я-Борян! Борис! Боря! Ты- Борян! Боря... Бора! Хорошо?*

*Бора: Бора! Бора! Хорошо!*

(Муххамад, Ашчи, Чайлак, 2016, 5).

Данный диалог реализуется интенцию «самопредставление». Подготовкой к чтению данной сцены, может быть, представление учебной группы студентов. Преподаватель в устной форме называет своё имя и пишет на доске первое диалогическое единство:

- Я Дарья. А ты? Кто ты?

- Я Онур.

Этот первый диалог дается студентам с устным переводом (в целях понимания), разбирается по предложению и подстановкой реальных имен студентов. В процессе коммуникации имена студентов записываются на доске. Данные речевые действия воспринимаются как акты реальной речевой коммуникации.

В сцене IV (действие № 2) Боре представляют актрису театра кукол – матрёшку:

*Матрёна: Знакомьтесь!*

*Это тоже матрёшка....Ой, извините, актриса!*

*Как и я. Она моя сестра. Её зовут Светлана.*

*Сейчас она, как и вы, учится говорить.*

*Бора: Милая матрёшка!*

*Вы так хорошо говорите по-русски!*

*Светлана: Конечно! Я же русская девушка!*

*Бора: Ну, да, конечно!*

*(про себя): Матрёшка – и говоришь!*

*А я .... Я человек ... Я должен говорить! Я смогу говорить! Я буду говорить!*

(Муххамад, Ашчи, Чайлак, 2016, 15).

Сначала преподаватель читает фрагмент текста, а студенты следят. Следующий шаг – студенты повторяют за преподавателем. После тщательной проработки речевого/языкового материала, нужно провести первичный опрос на понимание текста и задать студентам вопросы. Первые упражнения, которые может предложить преподаватель – имитативные, например, студенты представляют себя в роли Матрены и Бора, читают текст по ролям; затем в текст добавляют новую лексику, чтобы сделать первые самостоятельные шаги.

В сцене V (действие № 3) главный герой повторяет счёт и знакомится с омонимами «семья» и «7 я». Авторы учебного пособия отходят от традиционного объяснения происхождения слова «семья».

*Матрёна: Сначала давайте повторим*

*русский счет: 1 – один, 2 – два, 3 – три,  
4 – четыре, 5 – пять, 6 – шесть, 7 – семь ...*

*Обратите внимание на цифру 7.*

*Назовите её по-русски.*

*Светлана: Семь.*

*Матрёна: Правильно, по-русски это звучит [с'эм']*

*Напишите это слово графически.*

*Светлана: 7 – СЕМЬ!*

*Матрёна: Правильно, графические это – СЕМЬ!*

*Прибавьте к этому слову букву «я».*

*Светлана: СЕМЬ+Я.*

*Матрёна: Вот так: СЕМЬ+Я= СЕМЬЯ,*

*Семья [с'им'ја],*

*Или семь персон! Семь человек!*

*А сколько человек в нашей семье?*

*Светлана: Семь человек: ты – раз,*

*Я – два, Маша – три, Ира – четыре,*

*Вера – пять, Надя – шесть, Люба – семь.*

*Бора: Бора – восемь!*

(Муххамад, Ашчи, Чайлак, 2016, 16).

В сцене XIII (действие № 1) используется крылатое выражение из стихотворения М. Ю. Лермонтова «И скучно и грустно», которое употребляется в значении: одиночество, отсутствие близких людей.

*Бора: Матрёны – нет, Мариш – нет, Любы – нет ... Грустно!*

*Скоморох: Д-д-да! «И скучно и грустно,*

*И некому руку подать ...» –*

*сказал один наш великий поэт.*

*А я бы добавил:*

*«И некуда податься, и не к кому податься...*

*Это жизнь!»*

*Бора: Да, жизнь ... (поёт): «Светлана –*

*чудесный цветок, глаза твои синие-синие».*

(Муххамад, Ашчи, Чайлак, 2016, 31).

Сцена XVII (действие № 1) включает языковые единицы, характерные для устного общения, так герой вспоминает песню В. Межевича «По морям, по волнам» и выражение «картина Репина «Приплыли», характеризующее патовую ситуацию.

*Скоморох: Ну вот! Картина Репина «Приплыли!».*

*Лиля: Кто сказал «Приплыли»?*

*Вы молодой человек?*

*Скоморох: Ну да! По моря, по волнам,*

*Нынче здесь, завтра там!*

*Лиля: О! Вы спортсмен!*

*Скоморох: Ну да! Я чемпион мира по шахматам!*

*Лиля: Простите, а могу ли я*

*пригласить чемпиона мира ...*

*потанцевать...*

(Муххамад, Ашчи, Чайлак, 2016, 37).

В некоторых фрагментах сценария можно встретить шуточные формы русской разговорной речи, например: «За довольствием – с удовольствием». В таком случае, студенты могут усваивать не только лексику, соответствующие уровням А1, А2, но и знакомиться с внепрограммными лексическими единицами с их прямыми и/или переносными значениями. Так, в статье Мухаммад Л.П., Ашчи М., Чайлак Х. «Подготовка к спектаклю как инновационная форма обучения иностранных студентов русской разговорной речи» объясняется, что «лексическая единица «довольствие», как мы знаем, не входит в программный материал начального этапа обучения (тем более, это не единица уровней А1, А2), однако ее фонетический комплекс легко интегрируется с лексико-семантическим вариантом (ЛСВ) «удовольствие» (предложно-падежной формой «с удовольствием»), благодаря чему происходит своеобразная игра слов, речевое действие (наложенное на невербальное), принимается студентами с большим энтузиазмом, и они легко вписывают данный фрагмент текста в свой индивидуальный разговорный дискурс» (Муххамад, Ашчи, Чайлак, 2016, 333).

Такое построение дает преподавателю возможность выборочного использования материалов в зависимости от потребностей учащихся и их уровня владения русским языком. Помимо особо грамматических знаний, можно встретить рекомендации «как написать правильно адрес и отправить письмо другу», объяснение, что нельзя подписывать документы без ознакомления.

Текстотеку спектакля составляют не только диалоги героев, отражающие факты социокультурной жизни России, но и афишу, тексты песен и иллюстрации, которые будут способствовать эффективному усвоению материала, т.к. выполнены в юмористическом стиле.

Так, в тексте можно встретить, например, русскую народную песню «Конфетки-бараночки», цитату из стихотворения М.Ю. Лермонтова «И скучно и грустно», слова песни из кинофильма «Ирония судьбы» «Если у вас нету тети», песню Клавдии Шульженко «Давай закурим», четверостишие из песни «Прощание» М. Исаковского, отрывок из стихотворения Б. В. Захадера «Песенка-азбука»: «Абвгдеж прикатали на еже» и др. Также встречаются различные русские пословицы, поговорки и идиомы,

в частности, «После дождика в четверг» (русская пословица), выражение «картина Репина «Приплыли».

К пособию прилагается перевод сцен спектакля на турецкий язык, подробный комментарий и методические указания «В помощь преподавателю». Так, например, в разделе «Комментарии» дается объяснение тех или иных реалий российской культуры, а также способы их выражения в языке: «Алфавитов Алфавит Алфавитович – в русской культуре официальное имя человека состоит из трёх номинаций: 1.) фамилии, например, Алфавитов, Иванов, Петров, Светлов и т.д.; 2.) имени, например, Алфавит, Иван, Пётр, Александр, Борис, Анатолий, Вадим... и т.д.; 3.) отчества, например, Алфавитович, Иванович, Петрович, Петровна и т.д.» (Муххамад, Ашчи, Чайлак, 2016, 75), «Ну... с Богом! – отправляясь в добрый путь, в дальнюю дорогу, на хорошие дела, русские произносят фразу «Ну ... с Богом!» (Муххамад, Ашчи, Чайлак, 2016, 100).

Содержание «Скоморошины» спланировано авторами учебника, исходя из того, что необходимо, полезно, актуально и интересно сообщить студентам о стране изучаемого языка.

Анализ коммуникативных и лингвокультурологических показателей учебного пособия Л. П. Мухаммад, Мурат Ашчи, Ханифе Чайлак «Скоморошина. Или приключение Боры» показал, что оно отвечает требованиям коммуникативности и обладает достаточным количеством речевых ситуаций для начального этапа обучения. Одной из проблемных точек является наличие полного перевода спектакля. На наш взгляд, целесообразнее использовать словарь-справочник. Такие нетрадиционные уроки позволяют не только усвоить материал в игровой форме, но и сформировать у учащихся артистические способности, коммуникативную речь.

### Используемая литература

ЕФРЕМОВА, Наталья. Фатеев, Юлия. *Сценарный подход в обучении РКИ. Сборник конференций НИЦ Социосфера*. 2015,7, с. 55-58.

ЕФРЕМОВА, Татьяна. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 2013. ISBN 9-785-9898-151-4.

ЕЛЬНИКОВА, Светлана. Модели и правила коммуникации в полиэтнической образовательной среде: отражение ценностных ориентаций. In. *Материалы I международной научно-практической конференции «Толерантность – залог успеха в профессиональной и образовательной деятельности»*. Москва: РУДН, 2009, с.52-55. ISBN 978-5-209-037491.

МУХАММАД Л.П., Ашчи М., Чайлак Х. Подготовка к спектаклю как инновационная форма обучения иностранных студентов русской разговорной речи. In. *Риторика и культура речи в современном научно-педагогическом процессе и общественно-коммуникативной практике: Сборник материалов XXI Международной научной конференции по риторике*. Москва, 2017. с. 329-335. ISBN 978-5-98269-154-5.

МУХАММАД, Людмила. Ашчи, Мурат. Чайлак, Ханифе. *Скоморошина. Или приключения Боры. Урок-спектакль: Учебное пособие по обучению русской разговорной речи турецких студентов-филологов (начальный этап обучения)*. Стамбул, 2016.

ТОЛСТУХОВА, Валентина. Сценарный метод проведения занятий по русскому языку

как иностранному. In. *Сборник докладов международной конференции «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века»*. Прага, 2013, с. 90-94.

**Дарья Михайловна Ткачева**

Магистрант I курса

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

117485 г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6, кв.302

dtkacheva@mail.ru

Ткачева Дарья Михайловна с отличием окончила бакалавриат по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Русский язык и литература») Астраханского государственного университета (г. Астрахань). В настоящее время является магистрантом Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва). Д. Ткачева успешно совмещает отличную учебу с активной научно-исследовательской работой. В сферу её научных интересов входит сценарный подход в обучении русского языка как иностранного, игра в методике преподавания РКИ, словотворчество Д. Хармса.

# Педагогический спор: фактор формальной организации

*Татьяна Зотова*

## **Abstract**

Features of the pedagogical argumentation on the example of the pedagogical dispute as a genre of the teacher's professional speech are considered; the structural-compositional and linguistic aspects of the analysis of the pedagogical dispute are presented.

## **Keywords**

pedagogical dispute, pedagogical argumentation, argumentative dialogue, verbal tactics.

Полемичность охватывает разные сферы коммуникативной деятельности человека, но особую значимость, на наш взгляд, приобретают те из них, где присутствует повышенная речевая ответственность. Деятельность учителя относится к их числу, поскольку педагог в процессе обучения не только информирует, но и воздействует на учеников, способствует развитию их личностных качеств, а школа представляет собой своеобразную модель общества, где ученики усваивают систему отношений между людьми. В связи с этим профессионально значимыми в подготовке будущего учителя становятся умения отстаивать свою позицию и моделировать конструктивное речевое поведение в учебно-речевой ситуации спора, а сам спор как один из частотных жанров педагогической речи вызывает научный интерес с точки зрения специфики его аргументативной природы.

Прежде всего отметим, что педагогическая аргументация в споре, на наш взгляд, должна быть мотивационно ценностной для учеников. При этом аргументы, приводимые педагогом, должны «подаваться» ученикам в соответствующей «словесной и эмоциональной упаковке» (Лобанов, 2000, с. 194), уместной в сложившейся ситуации спора. Таким образом, высказывание учителя в учебно-речевой ситуации спора можно определить как «текстовое доказательство» (Махновская, 2004, с. 69), в котором выбор аргументов обуславливается не логическими операциями, а внешними факторами (характеристикой адресата, предметом обсуждения, целью самого учителя).

Важным для нашего исследования является определение аргументации, представленное в работе Н.И. Махновской, которая рассматривает ее как сущность педагогического взаимодействия (педагогика сотрудничества). Такая трактовка представляется нам существенной для определения аргументативной природы педагогического спора, в котором учитель взаимодействует с учениками, прогнозируя и учитывая их ответные реакции, выстраивая, таким образом, стратегию собственного поведения.

В работах Н.И. Махновской подробно излагаются вопросы функционирования аргументации в учебно-речевых ситуациях, рассматриваются особенности педагогической аргументации. Так, ее специфика определяется тем, что она является «важным компонентом профессионально-педагогической коммуникативной компетенции» (Махновская, 2004, с. 16) в ситуациях объяснения, доказательства или убеждения; предполагает эффективное взаимодействие ее участников (учителя и

ученика) в педагогическом общении; присутствует с разной степенью выраженности в педагогических речевых жанрах; способствует формированию педагога как коммуникативного лидера.

Вслед за Н.И. Махновской под *педагогической аргументацией* мы понимаем «интеллектуально-коммуникативную деятельность учителя по созданию текста или его фрагментов, служащих обоснованию определенной точки зрения с целью её понимания (или принятия) отдельным учеником или классом и направленных на достижение *эффективного взаимодействия, сотрудничества* в процессе общения» (Махновская, 2004, с. 16).

С учетом указанных автором характеристик аргументации мы рассматриваем педагогический спор с учениками как профессионально значимый жанр, в котором учитель строит аргументативный текст или включает его фрагменты в свое высказывание, цель которого – воздействовать на личность ученика в процессе педагогического взаимодействия.

Очевидно, характеризуя формальную (структурно-композиционную и языковую) организацию педагогического спора, требуется обратить внимание на специфику устного учебно-воспитательного диалога (полилога), его структурно-композиционное построение и особенности языкового воплощения.

Мы определяем педагогический спор как *полилогическое* речевое произведение, однако само понятие полилог рассматриваем в русле теории диалога. По мнению исследователей (А.Н. Баранова, И.Н. Борисовой, М.А. Кормилициной и др.), количество коммуникантов не вносит ничего принципиально нового в сущность коммуникации. Активную роль в общении и в диалоге, и в полилоге играют несколько лиц, и их речевые произведения появляются как продукт коллективного творчества. Поэтому полилог можно свести к «многостороннему диалогу» (Колокольцева, 2001, с. 18).

Непринципиальность различий между полилогом и диалогом отмечает и Т.Г. Винокур: «Количество говорящих ... не является дифференциальным признаком оппозиции «диалог-полилог»: элемент «диа» указывает на их общий признак – мену ролей говорящих и слушающих в противовес монологу» (Винокур, 1990, с. 381). Соглашаясь с мнением ученого, вместе с тем мы не станем отрицать того факта, что в условиях полилога (по сравнению с условиями диалога) наблюдается ряд экстралингвистических и лингвистических особенностей: видоизменение коммуникативных ролей участников; ситуативная связанность; сложное взаимодействие реплик, разрыв диалогических единств, высокая степень спонтанности.

*Перемена. Учителя окружили девятиклассники и жалуются на другого педагога, который выгнал их с урока за то, что они не были готовы.*

*Ученики хором, перебивая друг друга: - Она постоянно так делает!..*

*- Наверное, сама к уроку не готова!..*

*- Не имеет права!..*

*- Некоторые были готовы...*

*Учитель, замахав руками: Так, не все сразу. Что у вас там произошло?*

*Ученик: Ну не приготовились мы к уроку...*

*Учитель: ...Понятно, вы не были готовы, вас выгнали... И что вы хотите, чтобы учитель извинился перед вами за вашу неподготовленность?.. Или чтобы я пошла и за*

*вас заступилась?..*

*Ученики молчат.*

*Учитель: Хорошо, сейчас начнется урок, подойдите ко мне после урока, и мы с вами все обсудим... Все. Идите.*

В приведенном образце педагогического спора наблюдается мена коммуникативных ролей (ученики из говорящих становятся слушателями), сложное взаимодействие реплик (вопросов и ответов, подхватов, реплик оценки), незавершенность спора обусловлена внешними обстоятельствами (временной ограниченностью перемены).

По нашим наблюдениям, педагогический спор как полилог представляет собой последовательно реализуемую участниками коммуникации текстовую цепочку: монолог (отдельные высказывания участников дискуссии) – диалог (вопросно-ответное диалогическое общение, реплики-стимулы и реплики-реакции) – полилог (совокупность всех высказываний, реплик коммуникантов), что подтверждается приведенным выше примером спора.

*Полилог* представляет собой вид речи, который характеризуется «сменой высказываний нескольких говорящих и непосредственной связью высказываний с ситуацией» (Казарцева, 1998, с. 254). В его структуре можно выделить короткие реплики, монологические высказывания, сочетания реплик и монологов, которые всегда диалогизированы. Поэтому, при доминирующей роли монологических высказываний учителя в педагогическом споре, его речь, тем не менее, будет представлять собой «свернутый диалог, то есть цепочку вопросов и ответов реальных говорящих и слушающих» (Казарцева, 1998, с. 256).

На относительность границ между диалогом и монологом указывали многие ученые (М. М. Бахтин, Г. О. Винокур, Т. Г. Винокур, Е.В. Красильникова и др.). Так, М.М. Бахтин писал о том, что каждая реплика диалога «сама по себе монологична (предельно маленький монолог), а каждый монолог является репликой большого диалога (речевого общения определенной сферы)» (Бахтин, 1979, с. 296). Подобный переход наблюдается и в педагогическом споре с учащимися.

Представляется уместным обратиться к *особенностям синтаксической организации* педагогического спора в рамках теории диалога. Основной единицей диалогической речи исследователи (Н.Н. Гастева, О.А. Лаптева, О.Б. Сиротинина и др.) называют *диалогическое единство* – «особое коммуникативное и структурно-грамматическое объединение», которое образует «структурно и семантически взаимосвязанные и взаимообусловленные реплики» (Святогор, 1960, с. 3). На наш взгляд, диалогические единства подчеркивают функциональный характер цельности (целостности) педагогического спора: цельность в нем является «продуктом взаимодействия автора и адресата в процессе общения...» (Губарева, 1996, с. 34).

Рассмотрим основные *диалогические единства*, характерные для взаимодействия учителя и учеников в педагогическом споре.

- Вопросно-ответное единство:
  - *Почему у меня опять «3»?*
  - *Наверное, потому что опять много ошибок... Как ты сам считаешь?..*
- Единство с отношениями согласия/ несогласия:

- Вы нас судите со своей позиции учителя...

- Допустим, но это не значит, что я не могу вас понять!..

• Единство с отношениями начала мысли одним лицом и её продолжения другим («подхватывающее единство»):

- Но я же готовилась...

- И за одно это я должна поставить тебе «5». Так?

• Единство с отношением оценки:

- Я думаю, Герасим – просто трус!

- Трус?.. Да... Очень смелая мысль!

• Единство с отношениями противопоставления:

- Мне кажется, так - это указательное местоимение..

- А вот мне кажется, что ты не прав...

Формальными показателями проиллюстрированных диалогических единств являются: лексический повтор (*трус*); наличие присоединительных союзов в репликах-реакциях (*И за одно это...*); параллелизм строения реплик (*мне кажется... // а вот мне кажется...*); неполнота реагирующей реплики (*...мне кажется, что ты не прав...*), а также интонационная и смысловая незавершенность реплик.

В рамках лингвистической теории аргументации А.П. Алексеев, А.Н. Баранов, А.Д. Белова, Л.Ю. Иванов и другие учёные также отмечают основной характеристикой аргументации тот факт, что она носит диалогический характер: «аргументация это не только особый тип речевого акта, но и диалог – совместная творческая деятельность двух коммуникантов» (Баранов, 1990, с. 20). Так, А.Н. Баранов выделяет следующие основные типы аргументативных диалогов:

1. Параллельная аргументация (обмен репликами).

2. Последовательная аргументация (тезис с аргументами и контртезис с контраргументами).

3. Катафорическая аргументация (аргументы - тезисы).

4. Расчлененная аргументация (аргументирование прерывается контраргументацией) (Баранов, 1990, с. 24-26).

Из перечисленных типов аргументативных диалогов для педагогического спора, по нашим наблюдениям, наиболее характерны параллельная и расчлененная аргументация. Связано это с тем, что общение учителя и его учеников чаще всего проявляется в спонтанном варианте устной речи, отличается динамичностью высказываний участников такого спора, и как следствие «невыдержанность» традиционной композиции (тезис – аргументы - вывод). Кроме того, прерывание высказываний собеседников обусловлено элементарным неумением слушать. Приведем пример:

*На перемене ученица возмущается тем, что учитель заставила ее снова дежурить.*

- Я же завтра дежурю...

- Сегодня дежурить должна была Марина, но она заболела...

- И что теперь, мне два дня дежурить?!

- А потом она за тебя...

- Я сегодня не могу – у меня секция...

- Секция будет позже, а протереть доску и подмести пол много времени не займет...

В данном споре мы наблюдаем расчлененный тип аргументативного диалога, в котором речь учителя прерывается встречными репликами ученицы.

Как уже было отмечено, ведущей структурно-смысловой моделью педагогического спора является *аргументативный текст*, под которым учёными понимается высказывание, в котором содержится «объяснение каких-либо фактов, событий с указанием причинно-следственных связей» (Казарцева, 1998, с. 276). Таким образом, аргументативный текст – такая структурно-смысловая модель текста, в которой доказывается или опровергается какое-либо утверждение. В структуре аргументативного текста выделяют *три части*: а) тезис (выдвинутое положение, которое доказывается или опровергается); б) доказательство (аргументы, примеры); в) вывод. Четкости разграничения частей аргументативного текста способствует использование вводно-модальных слов и союзов. Обоснование и тезис обычно связываются между собой союзами *потому что, так как*. Аргументы и примеры вводятся во вторую часть при помощи таких слов, как *во-первых, во-вторых, например, так*. Вывод присоединяется словами *поэтому, таким образом, итак, следовательно, так что*. Синтаксически аргументативный текст представляет собой комплекс преимущественно сложных предложений, «с их помощью различного рода отношения (причинно-следственные, условные, временные, целевые и пр.) передаются более четко и экономно» (Казарцева, 1998, с. 277). Сказуемые в нем, как правило, выражены глаголами настоящего постоянного действия, обозначающего характерные признаки предметов рассуждения (например, *включает, является, дается*).

Чаще всего в речевых произведениях, в том числе и в споре с учениками, фрагменты разных типов речи бывают представлены в соединении, их выбор будет зависеть от многих причин – от темы, замысла коммуниканта, тех аргументов и речевых тактик, которые тот же педагог может использовать в качестве доказательства. Таким образом, мы можем говорить о том, что в споре как особом речевом произведении, в основе которого лежат оценочное отношение к предмету обсуждения и аргументация разных точек зрения, преобладающим функционально-смысловым типом речи будет аргументативный текст, который, однако, может включать элементы описания и повествования.

Соглашаясь с учеными, что «смысловые различия между отдельными речевыми жанрами получают формальное выражение благодаря разнице в их языковом воплощении» (Федосюк, 1997, с. 69), а сама аргументация трактуется как «процесс языкового употребления» (Васильев, 1994, с. 12), обратимся к следующему аспекту в характеристике педагогического спора с точки зрения формальной организации – к его *языковому оформлению* и рассмотрим *специфические языковые средства*, которые обеспечивают структурную и смысловую связность текста педагогического спора как логико-коммуникативного феномена.

Педагогический спор, так же, как обычный спор, характеризуется наличием своеобразных средств выражения логической связи между отдельными высказываниями участников спора, а также всего дискуссионного (полилогического по характеру) текста в целом. Наиболее характерными *средствами*, выражающими логические отношения

между частями текста педагогического спора, можно назвать союзы с уступительным и причинно-следственным значениями и вводно-модальные слова со значением порядка перечисления (*во-первых, во-вторых* и т. д.) и вывода, обобщения (*таким образом, итак, наконец* и др.). Кроме того, значима роль *служебных слов* в процессе аргументации, их аргументирующие функции: (*«разве»* - отвергает тезис; *«неужели»* - выражает сомнение; *«да»* – обращает внимание на неуместность аргументации; *«и то»* - усиливает тезис; *«правда»* - указывает на противоположные факторы) (Баранов, Кобозева, 1988). Как удалось установить на основе доступных источников, педагогическому спору, как и обычному спору, присущи и другие *языковые черты*.

Во-первых, активное использование субъективных языковых конструкций: а) сочетаний, подчеркивающих индивидуальный характер высказывания (*по моему мнению, на мой взгляд, мне кажется* и др.); б) форм глаголов первого лица (*думаю, считаю, полагаю* и т. д.); в) личных местоимений (*я, мне, ты, вы*).

*Авторские вводные конструкции*, «которыми владеет как говорящий, так и слушающий, адресат, оппонент», относятся к прагматическим (воздействующим) средствам языка. «Эти языковые элементы в известной степени свидетельствуют об индивидуальности автора высказывания, его способности в большей или меньшей степени оказывать воздействие на слушателей (или читателей) средствами языка, являются одним из показателей его ораторских способностей и возможностей», а также они способствуют «выработке важного для каждого человека умения – умения уважать точку зрения других, не считать свое мнение окончательным» (Касаткин, 1990, с. 36). В споре с учениками отсутствие категоричности укрепляет авторитет учителя и способствует снятию конфликтности в отношениях с учащимися. Приведем фрагмент спора учителя с ученицей:

- *Давайте отдадим роль капитана Димке...*
- *Наташа, мне кажется, что Дима не справится...*
- *Ну что вы сразу?!*
- *...но это только мое мнение...Вы решайте сами...*
- *Да пусть попробует! Не получится – так не получится!...*

В этой ситуации учитель выразил свое сомнение в способностях ученика, но сделал это мягко, корректно, предоставив ученикам право самим решать, как поступить. Отсутствие категоричности (педагог мог сказать: *«Ни в коем случае – он не справится!»*) сняло возникшую было агрессию со стороны ученицы.

Во-вторых, для педагогического спора, как правило, характерно переплетение элементов разговорного (задача – высказать свое мнение), публицистического (задача – убедить своих оппонентов) и научного (научно-учебного подстиля) стилей. Преобладание элементов определенного стиля, языковое оформление и содержание педагогического спора будет во многом зависеть от его темы, от интенций участников и от того, насколько они компетентны в области обсуждаемого вопроса.

В-третьих, связность и целостность тексту спора придают *опорные конструкции (речевые стереотипы)*, выполняющие функции:

- ввода тезиса в аргументативный текст (*Я считаю..., На мой взгляд,...* и др.);
- введения аргументов и ссылок (на авторитет, на источник, на общее мнение): *Как считает...; По словам...; Говорят...* и т. д.;

- введения вывода (*Итак, подведем итог...; Таким образом и др.*);
- выражения согласия (например, *Согласна с вами...; Я готов с этим согласиться...; Нельзя не согласиться с этим...; Да, это действительно так... и т. д.*);
- выражения возражения (*Я не согласна с этим...; Не могу согласиться с вами...; У меня другая точка зрения... и т. п.*).

С лингвистической точки зрения весьма существенно, какие языковые единицы могут быть использованы при введении в аргументативный диалог тезисов и аргументов. По мнению исследователей (А.П. Алексеева, А.Н. Баранова, Л.Ю. Иванова), естественная процедура введения тезиса – **глаголы мнения** (1-ое лицо, ед. число настоящего времени): *предполагать, думать, считать* (они допускает сомнения в истинности тезиса и утверждении его). В педагогическом споре они способствуют снятию категоричности высказывания учителя. **Глаголы знания и веры** (*верить, не сомневаться*) влекут отрицание возможности обсуждения истинности тезиса, но в педагогическом споре их применение возможно в качестве психологического довода («*Я верю, что ты справишься!*»). **Риторические фигуры, основанные на зачеркивании тезиса** («*По моему мнению, ни на чем не основанному...*»; «*Я понимаю, что не имею на это право, но скажу...*»; «*Я, конечно, не являюсь специалистом в этом вопросе, но...*») в высказывании учителя предупреждают возможную критику, снимают конфликтность, демонстрируют осведомленность о рамках применимости своих доводов.

Кроме того, А.Н. Баранов рассматривает *аргументативные маркеры*, смысловая классификация которых учитывает следующие отношения: аргумент и его источник; аргумент и тезис; аргумент и действительность; аргумент и истинность; аргумент и правило аргументирования (Баранов, 1990, с. 33). Рассмотрим *языковые средства*, помогающие реализовать эти отношения в споре между учителем и учениками.

- Ссылка на источник:
  - а) на авторитет («*Как говаривал Гоголь, редкая птица...досиживает спокойно до конца урока...Ты яркий тому пример*»);
  - б) на общеизвестность («*Все знают, что надо было выполнить упражнение, а ты не знаешь...*»);
  - в) на предшествующий контекст («*Вспомни, как ты отвечал на прошлом занятии...*»; «*Но ты сам сейчас говорил обратное...*»);
  - г) ссылка на самого адресата («*По твоим словам...*»).
- Апелляция к адресату выражает доверительность аргумента и честность учителя - аргументатора («*Уверяю вас, ребята, еще ни один безответственный человек не стал великим...*»);
- Ссылка на очевидность («*Ты действительно не готов к уроку... Садись*»);
- Ирреальный аргумент, или доказательство от противного («*Предположим, что это происходит не с Желтковым, а с вами...*»; «*Пусть это будешь не ты, а твой друг...*»);
- Ссылки на порядок следования аргументов (на начало процесса аргументирования – *рассмотрим, далее, во-вторых, и еще*; указание на переформулировку тезиса или аргумента - *иными словами, иначе говоря*).

Перечисленные специфические языковые средства обеспечивают структурную и

смысловую связность аргументации как логико-коммуникативного феномена на внешнем уровне.

Следует отметить, что, по нашим наблюдениям, на выбор определенных языковых средств значительное влияние оказывает *этикетный характер* педагогического общения, обусловленный профессиональными рамками статусно-ролевых взаимоотношений. Языковые средства, в свою очередь, влияют на характер протекания педагогического спора. В связи с этим важной, на наш взгляд, является информация о *речевых тактиках*, используемых педагогом в споре для достижения коммуникативной цели.

Большинство ученых (И.Н. Борисова, Е.М. Верещагин, Б.Ю. Городецкий, В.Г. Костомаров, Е.М. Лазуткина и др.) трактует *речевую тактику* как одно или несколько речевых действий в рамках общей генеральной линии - стратегии. Уточняя понятийное содержание речевой тактики, отметим, что ее основное предназначение, по мнению ученых, заключается в изменении «сюжетных поворотов в развитии общения» (Горелов, Седов, 1998, с. 162).

Анализ научных источников (работ И.Н. Борисовой, Е.М. Верещагина, Б.Ю. Городецкого, О.С. Иссерс и др.) и речевого поведения учителей в споре с учениками позволил выделить *по характеру действия на собеседников* и на сам процесс спора *конструктивные* и *деструктивные* речевые тактики.

К *конструктивным* по характеру воздействия на учеников *речевым тактикам* мы отнесли:

- **похвалу**: «Умница, что обратила внимание на мою ошибку!..»;
- **компромисс**: «Я не поставлю тебе сегодня двойку, но на следующий урок подготовь обе темы: докажи нам, что ты хорошо знаешь мой предмет. Договорились?..»;
- **третейский суд**: «Если ты думаешь, что я не прав, давай, обратимся к твоим одноклассникам...»;
- **проявление огорчения**: «Ты меня очень огорчаешь своим поведением...»; «Я от тебя этого не ожидала»;
- **частичное согласие**: «Будешь. Только ты не думай обращаться ко мне с просьбой объяснить что-либо...» и др. речевые тактики.

Как *деструктивные речевые тактики*, негативно влияющие на процесс спора и на общение в целом, мы определили:

- **возмущение** в раздраженной форме: «Ну, знаешь!»;
  - **насмешку**: «Умник выискался!»; «Если ты такая умная...»;
  - **припоминание прошлых ошибок**: «Вспомни, на что контрольную написал!»;
  - **ответную агрессию**: «У себя в тетради ищи ошибки!»;
  - **категоричное заявление**: «Что за год заработал, то и поставила!»;
  - **тактику авторитетного лица**: «Здесь я решаю, кому и что ставить!»;
  - **приказ, выраженный в грубой форме** («Рот закрой!»; «Замолчи сейчас же!»)
- и другие тактики отрицательного воздействия.

Учитель, использующий в своей речевой практике конструктивные тактики, как

правило, снимает конфликтность ситуации спора, мягко выражает несогласие и воздействует на учеников, одновременно демонстрируя определенную культуру, которая впоследствии может быть взята учениками за модель поведения в аналогичных условиях. Деструктивные тактики, напротив, усиливают стрессогенный характер спора и нарушают процесс педагогического взаимодействия.

В педагогическом споре, на наш взгляд, педагог должен моделировать свое поведение с помощью конструктивных речевых тактик, способствующих эффективности общения, снимающих конфликтность в отношениях.

Наряду с прямыми речевыми тактиками в педагогическом споре особую значимость, на наш взгляд, приобретают *косвенные приемы воздействия* на учащихся. Их уместность в качестве способов воздействия в педагогическом споре определяется тем, что они, по мнению исследователей (О.Б. Афанасенко, В.З. Демьянкова, О.Ю. Ефимовой), не столь категоричны, по сравнению с прямыми, и обеспечивают «свободу коммуникативного выбора адресату, позволяя ему самому определять ответную реакцию на уровне содержания речи, пантомимики и тональности звучания голоса» (Афанасенко, 2016, с. 91). Иначе говоря, они позволяют ненавязчиво оказать на учащихся достаточно эффективное воспитательное воздействие. Приведем примеры: *Ученики долго доказывают учителю, что они не списывали работу друг у друга. Учитель, видевший, как все происходило, отказывается исправлять отметки. Расстроенные этим ученики резко разворачиваются и идут на свои места, что-то бормоча себе под нос. Учитель посмотрел им вслед, тяжело вздохнул и произнес: **«И пошли они, солнцем палимы, повторяя...»***.<sup>1</sup> *Класс, не так давно изучавший поэму Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», рассмеялся, не выдержали и сами инициаторы спора о «несправедливости оценки».*

Педагог с помощью умолчания намекает своим оппонентам на необоснованность их претензий и помогает разрядить напряженную обстановку.

*Ученики долго спорят с учителем, какой частью речи является слово «раненый». Ученики доказывают, что это причастие, и не соглашаются с учителем, который утверждает, что это существительное. В какой-то момент педагог не выдерживает и, улыбаясь, говорит: **«Еще немного и я сам поверю, что это причастие...»**. Класс смеется. Педагог продолжает свое доказательство.*

В этом споре учитель, используя шутку, также снимает конфликтность и дает возможность переключиться, отвлечься от предмета обсуждения.

Итак, с точки зрения фактора формальной (структурно-композиционной и языковой) организации педагогический спор предстает как диа- или полилогическое высказывание, структурная наполненность которого проявляется в сложном синтаксическом взаимодействии отдельных реплик. Ведущей структурно-смысловой моделью в педагогическом споре является аргументативный текст. Кроме того, педагогический спор предполагает использование системы конструктивных речевых тактик.

---

<sup>1</sup> Полужирным курсивом выделены косвенные речевые тактики.

## Используемая литература

- АФАНАСЕНКО, О.Б. Тактики косвенного речевого воздействия как способ формирования универсальных учебных действий и критического мышления у школьников. Гуманитарные науки (г. Ялта). 2016, №3(35): С. 89-97.
- БАРАНОВ, А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): автореф. ... докт. филол. наук. Москва: 1990. 48 с.
- БАРАНОВ, А.Н., КОБОЗЕВА, И.М. Модальные частицы в ответах на вопрос. In: Прагматика и проблемы интенциональности. М.: 1988, С. 45-69.
- БАХТИН, М.М. Эстетика словесного творчества. М.: 1979. 424 с.
- ВАСИЛЬЕВ, Л.Г. Аргументативные аспекты понимания. Калуга: 1994. 220 с.
- ВИНОКУР, Т.Г. Диалог. Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В.Н.Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. 685 с.
- ГОРЕЛОВ, И.Н., СЕДОВ, К.Ф. Основы психолингвистики: учебное пособие. [2-е изд., доп. и перераб.]. М.: Лабиринт, 1998. 256 с.
- ГУБАРЕВА, Т.Ю. Фактор адресата письменного текста. Под ред. Шахнаровича А.М. Москва: Диалог-МГУ, 1996. 136 с.
- КАЗАРЦЕВА, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 1998. 496 с.
- КАСАТКИН, А.М. Об использовании авторских вводных конструкций. Русский язык в школе. 1990, № 2: С. 36-37.
- КОЛОКОЛЬЦЕВА, Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Волгоград: 2001. 258 с.
- ЛОБАНОВ, А.А. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие для вузов. СПб.: Образование, 2000. 235 с.
- МАХНОВСКАЯ, Н.И. Система обучения аргументативным умениям в курсе риторики в высшей и средней школе: монография. Материалы исследования в двух частях. Ч. 1. М.: Прометей, МПГУ, 2004. 254 с.
- МАХНОВСКАЯ, Н.И. Система обучения аргументативным умениям в курсе риторики в вузе и школе: автореф. дис. ... док. пед. наук. Москва, 2004. 39 с.
- СВЯТОГОР, И.П. О некоторых особенностях синтаксиса диалогической речи. Калуга: 1960. 39 с.
- ФЕДОСЮК, М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи. In: Жанры речи. Саратов: Изд. Саратовского учебно-научного центра «Колледж», 1997, С. 66-88.

### **Татьяна Зотова, кандидат педагогических наук**

Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», кафедра русского языка, литературы и методики обучения, доцент  
654066, Россия, Кемеровская область, г. Новокузнецк, ул. Тольятти, д. 7, кв. 19  
tana13zotova@yandex.ru

Круг научных интересов: методика преподавания русского языка, риторика, риторическое образование, коммуникативная подготовка будущих педагогов.

# Reflexe národních dějin v současné ruské literatuře. Na příkladu Julie Jakovlevové

*Jana Guljuškina*

## Annotation

In contemporary Russia, the representation of victory in World War II plays a significant role and overshadows and represses from the public conscious other war events and – generally – facts of the Soviet history. This paper describes this process briefly and specifies that contemporary Russian literature avoids this conventional approach to focus on the traumatic moments of the Soviet past and revise them. “The Raven’s Children” (2016) by Yulia Yakovleva was chosen in this paper to illustrate this idea.

## Key words:

historical trauma, children's literature, Yuliya Yakovleva

## Traumatická minulost jako předmět (ne)zájmu

Vítězná 2. světová válka (rusky *Великая Отечественная Война*) je velmi živě přítomna v současné ruské společnosti, spoluutváří její identitu. Podle sociologických průzkumů, které provádělo Levada-centrum (Дергачев, 2017), se v roce 2008 až 55% dotázaných nejvíce z celé ruské historie zajímalo právě o období 2. světové války, v roce 2017 to sice bylo již jen 38%, ale válka zůstala na prvním místě. Přitom analýza války je i v dnešní době problematická, protože je dlouhodobě bolestivě nahlížena jako rouhání a zneuctění památky padlých: „Jakákoliv analýza válečných událostí a následků války, která se odkláněla od obecně přípustné, byla dlouhou dobu přijímána (a do značné míry je tomu tak dodnes) jako útok na svatá místa, jako urážka památky padlých, jako svatokrádež ve vztahu k nejvyšším národním hodnotám“ (Гудков, 2005).

Obecně je v souvislosti se sovětskými dějinami možné říci, že neexistuje shoda o jejich chodu a významu, a ony tak i nadále zůstávají „objektem projekcí, přenosu a symbolizování – tedy neukotveným traumatickým objektem“ (Щербенок, 2011). L. Brežněv rehabilitoval ve své době obraz Stalina jako vítěze, a celková interpretace války byla sjednocena pod jistý stereotyp slovních i pojmových klišé, které se udržely dodnes: „představy, prožitky, vědomosti celé generace byly ideologicky zpracovány a zabaleny profesionálními interpretátory“ (Гудков, 2005). Válka a vítězství se staly „prvkem kolektivního sebeurčení“ (Гудков, 2005), neboť je to „jediná pozitivní opora národního uvědomění postsovětské společnosti“ (Гудков, 2005). V dané souvislosti mluví o mýtu I. Kukulín (2005): „V 70. letech jediným mýtem, který mohl semknout společnost, byl mýtus o válce a vítězství“; nebo D. Khapaeva (2008): „Válečný mýtus byl ve skutečnosti vytvořen s tím cílem, aby vzpomínka na gulag a na nesmyslné a neospravedlnitelné utrpení obětí sovětského systému byla chápána jinak či byla zcela potlačena“.

Vítězství je neustále připomínáno a slaveno (srov. Scharlaj, 2014), a tím se společnost ocitá v jakési „permanentní válce“ (Зверева, 2005). Násilí je běžnou součástí televizních seriálů i filmů, válečná tematika je velmi oblíbená a rozšířená. Pocit trvalého ohrožení vede k potřebě jednoty a stability, které garantují oficiální struktury, jež mýtus o válce nadále uchovávají a přiživují. Válka je nahlížena ryze pozitivně, legitimuje totalitární režim i působení J. Stalina, stejně jako násilí obecně. Vzpomínka na vlastní dějiny je tím pádem ale velmi redukována:

„postsovětská společnost je vážně postižena částečnou ztrátou paměti (...), sovětská minulost je historie bez vzpomínek“ (Khapaeva, 2008).

Oslavovaná vítězná válka zakrývá hluboká společenská traumata, ta však „není možné vyléčit zapomenutím“ (Ассман, 2014, str. 48), neboť historické trauma „nemobilizuje a nespolečuje národ, naopak jej narušuje, dokonce ničí jeho identitu“ (Ассман, 2014, str. 41). Společnost může podle polského sociologa Piotra Sztompky přistupovat k traumatu dvěma způsoby. Jedním je jakýsi bludný kruh, který jen prohlubuje traumatickou situaci, kdy se starý vzor podporuje a zachovává „díky vytrvalému kultivování vzpomínek“ (Штомпка, 2001), což se dlouhodobě děje právě v Rusku; druhou možností je kulturní rekonstrukce, tedy snaha o změnu přístupu, přijetí traumatu a jeho odstranění, kterou spatřujeme částečně v současné ruské literatuře: „Každá kultura vytváří své paradigma toho, co je třeba si pamatovat (tedy uchovávat), a na co zapomenout. (...) Ale mění se čas, systém kulturních kódů, a mění se i paradigma paměti-zapomnění“ (Лотман, 1992, str. 201).

Sama společnost sice zůstává nadále konfrontována s podobnými principy a společenskými náladami jako dříve, pod tlakem nemožnosti žít ve svobodné otevřené zemi se ukazuje „katastrofický charakter společnosti, ve které jsme žili a nadále žijeme“ (Эткинд, 2008), ale právě v takové společnosti, spoutané strachem ze ztráty vlastní velikosti, podřízené stereotypnímu přístupu ke své historii i současnosti, má literatura výjimečné postavení. Opětovně se „repolitizuje“ (Schwartz; Weller, 2011, str. 226), a znovu tak supluje funkci, kterou by měla naplňovat otevřená společenská diskuze či svobodný tisk, čímž „nyní, více jak dvě desetiletí po konci veškerých státních regulací, začala nově určovat svou společensko-politickou pozici“ (Schwartz; Weller, 2011, str. 227). Současní autoři totiž navzdory oficiálnímu přístupu k národním dějinám „tematizují chybějící vyrovnání se s minulostí“ (Schwartz; Weller, 2011, str. 231).

Sovětská literatura traumata cíleně vytěšňovala: „spojenými silami autorů, kritiků a cenzury na jedné straně, a části čtenářů na druhé, kteří by chtěli zapomenout na vše děsivé, spojené s válkou, vedlo k tomu, že katastrofická zkušenost nebyla integrována v celospolečenské vědomí, a získala kontury nezpracovaného kolektivního traumatu“ (Кукулин, 2005). Mobilizující rétorika oficiálních instancí byla efektivní proto, že odpovídala „přirozené lidské snaze přežít, zvítězit a pomstít padlé“ (Кукулин, 2005), literatura navíc naplňovala lidskou potřebu jistého významového prostoru, které by přinášelo vysvětlení prožívaného utrpení. Utvářely se odpovídající významové kontexty, kdy smrt byla popisována jako oběť (жертва), a nemoc jako zkouška (испытание). Nežádoucí byla subjektivita postav (субъективность персонажей), stejně jako jejich fyzično (телесность) – bolest, chlad, hlad (Кукулин, 2005).

Literárního odcizení si všímá i E. Bežljan, kdy podle ní subjekt sám sebe nepokládá za cosi jedinečného a neopakovatelného: „Jeho smrt je hrdinství. Pouhá epizoda. Metafyzicky je nesmrtelný“ (Бежлян, 2016), zatímco v současné literatuře hraje subjekt dominantní roli, což dává podle autorky čtenáři možnost ztotožnit se s ním, tedy s obětí, a tím se přiblížit k historickému traumatu na zcela jiné úrovni.

Autorka dále uvádí, že „identičnost všech dostupných textů o minulosti měla vytvářet u sovětského člověka představu o tom, že právě tak se vše odehrálo“ (Бежлян, 2016), a tedy pouze nové literární zpracování dané události „může vést ke změně převládajícího narativu o válce“ (Бежлян, 2016). Společnost se tomu však vzpírá jako novému kulturnímu traumatu

způsobenému „přehodnocením minulosti“ (Штомпка, 2001), jak je vidět na příkladu veršů Vitalije Puchanova *В Ленинграде, на рассвете...* z roku 2009. Zlostná společenská odezva, která obvinila autora v rouhání a urážce památky padlých dokládá, jak dodnes „funguje (přesněji nefunguje) narativ o válce alternativní oficiálnímu“ (Бежлян, 2016).

### Neotřelé návraty k traumatickým momentům národních dějin

V souvislosti s politickou a společenskou neochotou k hluboké reflexi národních dějin je velmi zajímavé sledovat literární díla posledních let, která se ustálenému obrazu sovětské minulosti vyhýbají. Zmiňme např. přístup k stalinským represím v románě D. Bykova *Оправдание* (2005), kde autor prolíná fakta s výmysly, což v kontextu nedotknutelnosti vlastní historie rozhodně není všemi přijímáno s nadšením: „...proč by měla být skutečná historie a skuteční lidé loutkami v této divné, negramotné a amorální, sadomasochistické frašce?!“ (Хазарегова, 2001). Už samotný návrat k opomíjeným a společensky vytěsněným masivním represím a jejich následkům hraje důležitou roli při jejich aktualizaci, a to tím spíše, že autor se svou dějinnou nepřesností dotýká jednoho z nejpálčivějších problémů současného Ruska – pojetí a vnímání pravdy o sobě samých a své vlastní minulosti: „Vnitřní rozporuplnost ideové a estetické konstrukce románu je předurčena podle všeho k tomu, aby zaměřila čtenářovu pozornost na kontrast mezi současným zmytologizovaným a zideologizovaným vnímáním naší minulosti, která se prolíná do přítomnosti, a touto minulostí/přítomností samotnou“ (Иваницкая, 2001).

Osobitým přístupem k vlastním dějinám se také vyznačují hluboce subjektivní vidění tragických momentů národní historie primárně určená dětskému čtenáři: mystická pohádka *Сталинский нос* (2013) Jevgenije Jelčina o obětech komunistického režimu, *Девочка перед дверью* (2015) Mariany Kozyreové o životě na přelomu 30. a 40. let v Sovětském svazu či *Седьмая симфония* (2015) Tamary Cinbergové popisující blokádu Leningradu. V neposlední řadě je na místě zmínit pětidílný cyklus *Ленинградские сказки* Julie Jakovlevové, z něhož zatím vyšel první díl *Дети ворона* (2016) o stalinských represích a druhý díl *Краденый город* (2017) o blokáde Leningradu. Třetí část by měla vyjít ještě letos a pod názvem *Жуки не плачут* pojednávat o poválečném období.

Novinářka a dramatička Julie Jakovlevová poukazuje na roli, kterou ve vztahu k dětské literatuře sehrály 70. léta, výše též zmiňovaná ve spojitosti se vznikem mýtu o válce i pojmových klišé. Ta na dlouhou dobu určila podobu „dobře vychované knihy“ (Аромштам, 2017), uhlazené, normované, jejíž obraz se nedařilo překonat ještě do nedávné doby. V posledních letech je však podle Julie Jakovlevové patrný odklon od ideálu 70. let, jakýsi „posun ve vědomí“ (сдвиг в сознании) (Яковлева, 2016), na němž se autorka svou tvorbou sama podílí. Odmítá slepé oslavování války, válka je pro ni čímsi hrůzostrašným, kde trpí nevinné děti, což není možné omluvit ničím. Právě dětem dává ve své tvorbě slovo, a (slovy E. Bežljan zmíněnými výše) tak mění „převládající narativ o válce“.

Julie Jakovlevová první díl cyklu *Ленинградские сказки*, tedy knihu *Дети ворона* (2016), dedikovala svému dědovi a jeho sestřám, jejichž reálné zkušenosti se do příběhu promítly. Kniha je podle vydavatele určena dětem od 10 let, i když autorka sama říká, že věková omezení neuznává: „Dobré knihy nepotřebují „věk čtenáře“, mají totiž smyslové úrovně, na které je možné dosáhnout v tom nebo jiném věku“ (Дмитриева, 2015). Autorka se příběhem

vrací do Leningradu roku 1938, který přibližuje pomocí fantastických prvků, ty však na dobové přesnosti dílu neubírají, naopak, vždyť doba sama se vymkla veškeré lidské logice.

Hlavní postavou je sedmiletý chlapec Šurka, který žije s rodiči a sourozenci v leningradském komunálním bytě, až do chvíle, kdy mu tátu, a později i mámu s mladším bratrem odnese „havran“. Na své pouti k pochopení toho, co se vlastně stalo a proč, se Šurka dostane do dětského domova, kde jsou děti „nepřátel lidu“ umístěny k převýchově. Dostane se i před „Velký dům“ (Большой дом, sídlo NKVD), kde příbuzní odsouzených stojí nekonečné fronty s touhou dozvědět se něco o osudu svých blízkých, orodovat za ně, anebo jim alespoň poslat jídlo. Putuje Leningradem, a zjišťuje, že pro většinu lidí je neviditelný...

Kniha začíná tísnivým obrazem vlaku: „...kolem projela tmavě zelená parní lokomotiva. Za ní se táhly hnědé vagóny bez oken se zámky na dveřích a štěrbinami kvůli vzduchu. - Ach! - téměř zakřičel Šurka. Měl pocit, jako by štěrbinami hleděly oči. (...) Oči byly lidské. Ještě vagón. Ještě oči. Vagón. Oči. Vagón. Oči...“ (Zde i dále překlad autorky, Яковлева, 2016). Na rozdíl tedy od sovětské literatury s popřením subjektivnosti, jak bylo zmíněno výše, zde vnímáme nečekaně tísnivou událost očima sedmiletého chlapce. Z lístku, který z vagónu vyletí, se Šurka dozví, že vlaky míří na Kolymu, a otec mu později doma vysvětlí, že lidé ve vagónech byli zločinci, a tedy je správné, že musely z Leningradu odjet: „Takoví zločinci nemají v Leningradě co dělat. Mezi čestnými lidmi. Proto je vezli ve vlaku se zámky. Chápeš?“ Víra chlapce v řád a spravedlnost ještě není narušena, vezou je, tedy jsou vinni.

Jenže v noci si pro otce přijel „černý havran“. A příští noc i pro matku a mladšího bratra Bobu. Sedmiletý Šurka zůstal jen s devítiletou sestrou Táňou... (Z kontextu je zřejmé, že na „příkladnou sovětskou rodinu“ donášela sousedka, která žila v malém temném kamrlíku, kdežto rodiče Šurky obývali v komunálce celé dva pokoje, které sousedka brzy převezme.) Jsou rodiče vinni? Je důkazem viny sám fakt, že je odvezli?

Sousedí děti z bytu vyženou, aby se sami nedostali do potíží, nic však nevysvětlují, a děti začínají hledat odpovědi na své otázky u ptáků, mluví s holuby, vrabci, labutěmi, racky, a v ptačí řeči je slyšet lidská vyhýbavost a strach:

„Vrabci se zastavili. A znovu čimčarara jeden přes druhého: - Neslýchané! Viděli jste? Slyšeli jste? Nazval nás pr'atama. Drzost! Copak jsme děti? My jsme mimochodem dospělí! Sami máme děti! Musíme je krmit! Máme spoustu práce! Ani chvíli klidu! (...)

Nebrala jsem to! Nic jsem nebrala! - zaskřehotala straka jako slabomyslná. - Mně se to netýká! Nevím! Neslyšela jsem! Neviděla! (...)

Černý havran sám najde, koho je třeba, - záhadně pronesla labuť. (...)

Holubi (...) nespokojeně hučeli: - Kdo to je? Co to je? Sedí jedí. Sedí jedí! U nás sedí! Naše jedí!“

Lidská řeč je plná stejného tísnivého zděšení. Sousedé vyhánějí děti z komunálky:

„- Ne-ne-ne-ne-ne! - zaskřehotalo a zadrncelo ze všech stran, zabouchaly dveře. - Jen aby z toho něco nebylo! - Neříkejte nic. Nechci o tom vědět... - Kdo nic neví, nic nepoví... - Nic nevím... - Nic jsem neslyšela... Neviděla...“

Šurka se nechá dobrovolně sebrat příslušníky, jde „havranovi“ naproti. Ocítá se v dětském domově s dalšími dětmi „nepřátel lidu“: „Tví rodiče jsou špióni. Špióni a nepřátelé. Ještě nám poděkuješ. Tady z tebe udělají člověka. Převychovají tě.“ Chlapci i dívky jsou zde stejně ostříhání, oblečení do šedé uniformy, jí stejnou šedou kaší. Pamatují si ještě svá

„opravdová“ jména, ale slyší již na nová, která jim dali: Ninel (Lenin pozpátku), Staljud (Stalin má rád děti), Kommunij, aj.

Šurka se později dostane do nekonečné fronty před Velký dům, píše jako tolik jiných dopis „havranovi“, který je však jako všechny ostatní dopisy spálen, aniž by jej někdo četl. Potká chlapce, který žije na ulici, ale očividně patřil k těm, kterým zabavovali rozsáhlé byty s klavíry a porcelánem, aby je rozkouskovali na komunálky. Jenže dnes, je stejně jako Šurka pro ostatní neviditelný. Neviditelný proto, že lidé nechtějí nic vidět ani vědět, každý se bojí, a tedy se o nic nezajímá.

Všechny události jsou zprostředkovány pohledem dítěte, které nezná historický ani politický kontext, nevyslovuje jasné soudy, odvážně a vytrvale pátrá po pravdě. Používá pojmy, které ho učí ve škole, zahraniční agent (иностранный агент), záškodník (диверсант), nepřítel lidu (враг народа), ale zároveň nahlíží, že všechno může být možná zcela jinak, protože „havran“ trestá nevinné děti (dětský domov), nechává trpět bezmocné a zoufalé (fronta před NKVD), rozlučuje sourozence i celé rodiny apod.

Již samotný popis některých traumatických dějinných okamžiků, jako je právě vlak s trestanci, dětský domov i fronta příbuzných obětí, rekonstruuje ty momenty národní historie, které nejsou oficiálně „kultivovány a oslavovány“, a tím je aktualizuje. Zároveň tak činí nezvykle otevřeně (Šurka u výslechu), s využitím prvků fantastična (ze stěn vyrůstají uši, plují po nich oči, krysa mluví a ukazuje cestu). Putování Šurky k překonání vlastního strachu (na konci cesty je propast, do níž po lehkém zaváhání skočí a tím sebe i bratra vysvobodí), k pochopení situace i chování ostatních tak vykresluje nejen celospolečenskou tragédii té doby, ale nabízí jistou paralelu i k současnému stavu věcí, když autorka apeluje na svého čtenáře, aby se nenechal mást: „Tyhle myšlenky se do člověka vkrádaly nenápadně. Skrývaly se za krásnými slovy „vlast“, „my“, „hrdinové“, „patriot“, „lid“. (...) Člověk byl ochoten pokládat vlastní mámu a tátu za špiony. Byl si jist: Jestli si pro ně přišli, znamená to, že byli vinni. Myslel si „dobře jim tak“ o těch, kdo se dostal do problémů. Nepochyboval. Nehádal se. Nebojoval. Báł se. A věřil v Havrana...“ Tím se vlastně potvrzuje výše uvedená teze o repolitizaci literatury, která už samotným jasným postojem k tomu, co bylo dříve, předkládá i jednoznačné nároky na to, jak by to už nyní být nemělo.

### Použitá literatura

Scharlaj, Marina: Krieg als Norm? Russlands patriotische Erinnerung und heroische Diskurse. In: Zeitschrift für Slawistik 59 (2014), 2, s. 222-237. Berlin: Akademie-Verlag. ISSN 0044-3506.

Schwartz, Matthias a Weller, Nina: Putins Matrix: Zur Mystifizierung, Banalisierung und Subversion des Politischen in aktueller russischer Fantastik. In: Wiener Slawistischer Almanach 68 (2011), s. 225-273. ISSN 0258-6819.

Ассман, А.: Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика; М.: Новое литературное обозрение 2014. 328 с. ISBN 978-5-4448-0146-8

Лотман, Ю. М.: Память в культурологическом освещении. Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн, Александра 1992. 479с.

## Elektronické zdroje

Khapaeva, Dina: Geschichte ohne Erinnerung. Zur Moral der postsowjetischen Gesellschaft [online]. Eurozine, 10.12.2008. [cit. 24.3.2017]. Dostupné z Eurozine: <http://www.eurozine.com/articles/2008-12-10-khapaeva-de.html>

Аромштам, Марина: Литература служит детям щитом Персея... [online]. Папмамбук, 27.3.2017 [cit. 28.3.2017]. Dostupné z Papmambook: <http://www.papmambook.ru/articles/2696/>

Бежлян, Е.: Прорвать заграждение: блокада Ленинграда как символ и опыт [online]. НЛО 2016, 1(137) [cit. 22.3.2017]. Dostupné z Magazines.russ: <http://magazines.russ.ru/nlo/2016/1/prorvat-zagrazhdenie-blokada-leningrada-kak-simvol-i-opyt.html>

Гудков, Лев: „Память“ о войне и массовая идентичность россиян [online]. Неприкосновенный запас 2005, 2-3(40-41). [cit. 12.3.2017]. Dostupné z Magazines.russ: <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/gu5.html>

Дергачев, Владимир: В России резко упал интерес к истории Великой Отечественной войны [online]. РБК 22.3.2017 [cit. 26.3.2017]. Dostupné z Rbc: <http://www.rbc.ru/politics/22/03/2017/58d0f8e79a7947092658072d>

Дмитриева, Анастасия: Сталин и дети [online]. Журнал Такие дела, 27.11.2015 [cit. 12.3.2017]. Dostupné z Takiedela: <https://takiedela.ru/2015/11/stalin-i-deti/>

Дубин, Борис: Бремя победы [online]. Критическая масса 2005, 2. [cit. 30.3.2017]. Dostupné z Magazines.russ: <http://magazines.russ.ru/km/2005/2/du6.html>

Зверева, Галина: Вечная война [online]. Критическая масса 2005, 2. [cit. 30.3.2017]. Dostupné z Magazines.russ: <http://magazines.russ.ru/km/2005/2/zv7.html>

Иваницкая, Елена: Преступление и оправдание [online]. Дружба народов 2001, № 7. [cit. 26.3.2017]. Dostupné z Magazines.russ: [http://magazines.russ.ru/druzhba/2001/7/tech\\_ivan.html](http://magazines.russ.ru/druzhba/2001/7/tech_ivan.html)

Кукулин, Илья: Регулирование боли. (Предварительные заметки о трансформации травматического опыта Великой Отечественной / Второй мировой войны в русской литературе 1940-1970-х годов) [online]. Неприкосновенный запас 2005, 2-3(40-41). [cit. 2.3.2017]. Dostupné z Magazines.russ: <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ku37.html>

Липовецкий, М.; Эткинд, А.: Возвращение тритона. Советская катастрофа и постсоветский роман. Постсоветское сознание и postcolonial studies [online]. НЛО 2008, 94. [cit. 24.3.2017]. Dostupné z Magazines.russ: <http://magazines.russ.ru/nlo/2008/94/li17.html>

Хазагерова, Светлана: «У них там были забавные представления о писательстве...» [online]. Знамя 2001, № 9. [cit. 24.3.2017]. Dostupné z Magazines.russ: <http://magazines.russ.ru/znamia/2001/9/hazger.html>

Штомпка П. Социальное изменение как травма: (статья первая) [online]. Социологические исследования 2001, № 1, с.6-16. [cit. 24.3.2017]. Dostupné z Ecsocman: <http://ecsocman.hse.ru/socis/msg/19004905.html>

Щербенок, Андрей: Научная конференция «Между историей и прошлым: советское наследие как травматический объект современной российской культуры» [online]. НЛО

2011, 109. [cit. 24.3.2017]. Dostupné z Magazines.russ:  
<http://magazines.russ.ru/nlo/2011/109/sh44.html>

Яковлева, Юлия: Дети ворона [online]. Самокат, Москва 2016. [cit. 13.3.2017]. Dostupné z Flibusta: <http://www.flibusta.is/b/441334/read>

Приключения детской литературы на фоне нон-фикшн [online]. Солта, 25.11.2016. [cit. 28.3.2017]. Dostupné z Colta: <http://www.colta.ru/articles/literature/13186>

**Mgr. Jana Guljuškina**

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Ústav východoevropských studií

Nerudova 524, Zdice

[guljuskina@gmail.com](mailto:guljuskina@gmail.com)

Autorka je studentkou 1. ročníku doktorského studia v oboru Slovanské literatury na FFUK v Praze.

# Preklad poémy *Čornyj čelovek* (S. A. Jesenin) v slovenskom jazyku

*Michal Guza*

## Abstract

This article deals with the analysis of the original text and the translation into the Slovak language of the Sergei Alexandrovich Yesenin's work *Chyornyy chelovek* (literal translation into English: *The Black Man*). In the first part of the article, we are analysing the euphonic components of the poem. In this part, we are focusing on the euphonic expressiveness and acoustic poetic figures of speech. In the second part of the article, we are analysing semantic and compositional aspects of the original work and the translation into the Slovak language. We are focusing on the way of figurative meanings translation of individual parts into the Slovak language and we are aiming also at compositional-semantic structure.

## Keywords

Sergei Alexandrovich Yesenin, The Black Man, Imaginism, Poetry, Translation.

## Úvod

V tejto práci sa sústreďíme na analýzu prekladu diela *Čierny človek* od Lubomíra Feldeka. Ruský originál budeme používať z voľne dostupných internetových zdrojov a preklad zo zbierky Lubomíra Feldeka *Neodovzdaná lýra* (2005).

## Eufonická rovina básnického textu

V tejto časti práce sa sústreďíme na rozbor zvukovej roviny poémy z hľadiska eufonickej príznakovosti. Zvukomalebne prvky použité v poéme by mali mať emocionálny charakter a u čitateľa by mali po prečítaní poémy *Čierny človek* navodiť pocity obavy, strachu, úzkosti (pocity, ktoré prežíval Sergej Jesenin v čase, kedy písal túto poému).

V ruskej poéme sa nachádza celkovo 1482 konsonantov a 1044 vokálov. V preklade Lubomíra Feldeka sa nachádza 1421 konsonantov a 949 vokálov. V analýze sa sústreďíme na významovonosné a eufonicky príznakové fonémy.

Používanie vokálu O v oboch textov zaradujeme do našej analýzy (originál: 276x, preklad: 241x). V tomto prípade by sa dalo tvrdiť, že ide o autorský zámer používania tohto vokálu. Ak sa pozrieme na grafickú štruktúru vokálu, vidíme, že tento vokál sa vyskytuje vo forme kruhu. Tento vokál by sa v poéme *Čierny človek* mohol považovať aj za symbol alebo obraz istej uzavretosti alebo osudovosti (symbol uzavretého kruhu).

Ďalšou eufonicky príznakovito používanou hláskou sa nám javí používanie hlásky Č v oboch jazykoch. V ruskom jazyku sa párový neznelý konsonant Č vyskytuje 57x a v slovenskom jazyku 56x. Tento jav nastáva predovšetkým z dôvodu výskytu aliterácií v poéme. V ruskej poéme sa viackrát nachádza anafora (*Черный... / черный... / Черный...*), epizeuxa spolu so symploké (*черный, черный*) a epanastrofa (*...черный, / Черный...*). Tieto figúry vidieť kombinovane vo veršoch: *Čornyj čelovek, / čornyj, čornyj, / čornyj čelovek* alebo „*Čornyj čelovek, / čornyj, čornyj...*“ čomu v slovenskom preklade Lubomíra Feldeka zodpovedajú tieto verše: *Čierny človek, / čierny, čierny, / čierny človek* alebo opakovanie *Čierny človek, / čierny, čierny!* Tieto verše predstavujú prehovor samotného autora, ktorý vedie dialóg s čiernym človekom. Opakovanie konsonantu Č sa odohráva nielen na úrovni jedného verša, ale aj na úrovni viacerých veršov. Rozdiel v prednese daných veršov je z hľadiska dĺžky slabík

a prízvučnosti značný. V ruskom jazyku je v slove **Черный** prízvuk na prvej slabike a v slove **человек** je prízvuk na poslednej slabike. V danom prípade vidíme zvukovú uzavretosť verša, kedy sa verš začína a aj končí prízvučnou slabikou.

Ďalej sa v tejto časti práce budeme zaoberať aliteračnými zložkami textu, ktoré taktiež zvukovo vplývajú na recepciu poémy. V predchádzajúcich odsekoch sme spomenuli aliteráciu ako príklad na výraznú skupinu konsonantov a tu sa sústredíme na celkový vplyv aliterácie na poému.

V prvej strofe sa nachádza verš, v ktorom sa opakuje zvuk *М* „Над пустым и безлюдным полем,“ v strofe „Друг мой, друг мой, / Я очень и очень болен. / Сам не знаю, откуда взялась эта боль. / То ли ветер свистит / Над пустым и безлюдным полем, / То ль, как роицу в сентябрь, / Осыпает мозги алкоголь.“ (preklad do slovenského jazyka: L. Feldek (2005): *Druh môj, druh môj, / som veľmi, veľmi chorý. / Sám neviem, kde sa vzal ten ból. / Je to hvizd vetra, ktorý / na vyľudnenom poli zašuchorí, / či to len ako septembrový háj / môj mozog zasypáva alkohol?*). Celý tento verš pôsobí navodzuje pocit prázdnoty (tento jav sa objavuje aj v jedenástej strofe, ktorou sa začína druhá časť poémy).

V druhej strofe poémy sa nachádza text „*машет ушами*“, ktorý aliteračne nabáda čitateľa, aby si pri tomto pohybe predstavoval aj pohyb a zvuk kývania krídlami, resp. zvuku vetra vznikajúceho počas tohto pohybu, čo je následne doplnené druhým veršom „*Как крыльями птица.*“ (originál: „*Голова моя машет ушами, / Как крыльями птица. / Ей на шее ноги / Маячить больше невмочь. / Черный человек, / Черный, черный, / Черный человек / На кровать ко мне садится, / Черный человек / Спать не дает мне всю ночь.*“, preklad do slovenského jazyka: L. Feldek (2005): *Z nôh moju šiju / pokúša sa striasť – / len ako okrídlený vták už / ušami máva moja hlava. / Čierny človek, / čierny, čierny, / čierny človek / si sadá ku mne na peľasť, / celú noc čierny človek / so mnou nezaspáva.*). V preklade do slovenského jazyka sa na tomto mieste aliterácia nenachádza, a to z dôvodu, že prekladateľ musel vymeniť poradie veršov kvôli zachovaniu rýmu, a ten je v slovenčine pre prekladateľa rozhodujúci. V origináli toto štvorveršie znie takto: „*Голова моя машет ушами, / Как крыльями птица. / Ей на шее ноги / Маячить больше невмочь.*“. A v preklade do slovenského jazyka: *Z nôh moju šiju / pokúša sa striasť – / len ako okrídlený vták už / ušami máva moja hlava.*

V tejto strofe je zaujímavý preklad verša „*Ей на шее ноги*“, ktorý bol preložený ako *Z nôh moju šiju*. Napriek tomu, že v tejto strofe dochádza k zámene veršového poradia, v prednáške Dmitrija Bykova (2016) sa píše o tom, že v rukopise S. A. Jesenina bolo písanie ruského písmena *г* a *щ* (*г* a *щ*) takmer identické a prvá osoba, ktorá prepisovala poému *Черный человек* bola Irina Surat. Podľa D. Bykova táto osoba prepísala text chybné. D. Bykov vo svojej práci píše: „«ей на шее ночи болтаться больше невмочь», тут получается действительно мощный и трагический образ“ (Быков, 2016).

V poslednom verši siedmej strofy je aliterácia s konsonantom *Ж* („*И лживые жесты*“ – „*Это ничего, / Что много мук / Приносят изломанные / И лживые жесты.*“, preklad do slovenčiny L. Feldek (2005): *To nič, / že prinášajú aj dosť múk / tie klamárske / a znetvorené gestá.*). V slovenskom preklade je táto aliterácia nahradená zmyslovo tým, že verš je zexpresívnený (*znetvorené gestá*). Aliterácia pomocou konsonantu *Ж* evokuje v tejto strofe u čitateľa istú mieru bezcitnosti, bezočivosti a nemilosrdnosti, ktorá je v ruskom jazyku

znásobená samotnou tvrdou výslovnosťou tohto konsonantu, lebo v ruskom jazyku sa tento konsonant vyslovuje tvrdšie ako v slovenskom jazyku.

V desiatej strofe poémy v ruskom jazyku vidíme aliteráciu s konsonantom *В* („Голубой блевотой.“ – „Черный человек / Глядит на меня в упор. / И глаза покрываются / Голубой блевотой.“, preklad do slovenčiny L. Feldek (2005): Čierny človek / oči v modrej zlobe / vyvracal / na mňa opäť), ktorá je, ako v predchádzajúcom prípade nahradená vhodným zmyslovým prekladom (oči v modrej zlobe / vyvracal) spolu s výmenou jednotlivých veršov. V ruskom jazyku tu S. A. Jesenin používa slovo „голубой“, aby vznikol zvukový vnem v spojení so slovom „блевота“, ktoré v ruskom jazyku znamená zvracanie. Ruské slovo „голубой“ predstavuje belasú farbu, ktorá sa taktiež vyskytuje v Jeseninovej poézii (názov *Belasá Rus* nesie aj zbierka preložených Jeseninových básní s tematikou belasej farby). Belasá farba u Jesenina predstavuje tvorivé obdobie, kedy písal krásnu lyriku a veršom „голубая блевота“, čierny človek negatívne odkazuje na obdobie jeho tvorby, kedy písal „belasú“ lyriku.

V pätnástej strofe sa znova nachádza aliterácia pomocou fonémy *Ю* („Своюдохлую томную лирику?“ – „Может, с толстыми ляжками / Тайно придет "она", / И ты будешь читать / Своюдохлую томную лирику?“, preklad do slovenčiny L. Feldek (2005): A možno tajne objaví sa tu / tá ritnatá / a ty jej budeš čítať svoje snivé, / položivé básne.). V týchto veršoch má aliterácia vyvolávať hlboké negatívne prázdno, umocnené fonémou *О*, ktorá je v slovách „дохлый“ a „томный“ v prízvukovej dobe. V slovenskom preklade Ľubomíra Feldeka je tento verš preložený bez aliterácie a nemá taký silný emocionálny účinok ako v origináli. V tomto prípade bola „дохлая томная лирика“ (v doslovnom preklade: zdochnutá (v zmysle neduživá, umierajúca, zlá) žiadostivá lyrika) preložená ako snivé položivé básne. V tomto prípade sa v preklade stratila určitá miera expresivity, ktorá sa nachádza v ruskej poéme tým, že Feldek preložil slovo „дохлый“ slovom *положивый*. Na istých miestach v preklade dochádza k zintenzívneniu výrazovosti a na druhej strane je výraznosť oslabená, čím sa celková expresivita v texte zachováva.

Pri analýze eufonickej roviny oboch textov sa zameriame aj na rytmus poémy v ruskom jazyku a aj na rytmus v preklade Ľubomíra Feldeka. F. Štraus vo svojej práci (2003) píše o skúmaní rytmu, že „rytmus verša ako dominantnú zložku zložitej zvukovej výstavby verša treba skúmať z významového hľadiska, pretože je spätý nielen s tradíciou, s určitými formami verša, metrickými schémami, strofickými útvarmi, ale aj s tematikou a druhovými formami, žánrami“ (Štraus 2003, s. 50). O skúmaní rytmu v rovnakom duchu píše aj B. Tomaševskij v komparácii prozaického a veršovaného textu. Vo svojej práci podáva nasledovný výrok tejto komparácie: „Verš je v ostrom protiklade s prózou v tom, že v próze je rytmus výsledkom významovej a výrazovej konštrukcie reči, kým vo verši je rytmus momentom určujúcim výstavbu a do rytmu sa vkladá zmysel a výraz“ (Tomaševskij 1971, s. 103). Preto by sa dalo predpokladať, že rytmus bude mať v poéme dominantné postavenie nadradené nad všetky ostatné zložky poémy. Na druhej strane, ak preskúmame tvorbu S. A. Jesenina a literárny smer, ku ktorému sa S. A. Jesenin zaraďuje, vidíme, že v imażinizme sa autori nesústredujú na zvukový, ale na obrazový stránku básne. Ako vo svojej práci píše S. Pašteková: „Na rozdiel od futuristov ich nezaujímal estetika zvukovej stránky verša (tvrdili, že sa pri preklade do iného jazyka stráca), ale zdôrazňovali hodnotu básnického obrazu, obrazu slova ako samoučelného efektu, oslobodeného od zmyslu, témy a významu.“ (Pašteková 1998, s. 75).

O rytmickom spôsobe usporiadania poémy existuje viacero názorov. V diele Sone Paštekovkej sa spomína voľnosť formy a dôraz na význam ako všeobecnú črtu tvorby S. A. Jesenina (Pašteková 1998). V ruskej štúdií, ktorú napísal český profesor Oldřich Richterek, sa spomína: „Ритмическая структура поэмы *Чёрный человек* отличается например, определенным характерным хаосом, в котором переплетаются анапест и амфибрахий с элементами хореического стиха“ (Рихтерек 1998, с. 283). Poéma *Čornyj čelovek* v ruskom jazyku je napísaná v tónickom veršovom systéme. Iné štúdie a naša analýza potvrdili, že táto poéma je napísaná dolníkom. Dolník je tónický metrický systém, ktorý „sa vyznačuje pevným počtom prízvukov (metrom), ale určitou voľnosťou neprízvučných slabík“ (Štraus 2003, s. 150). Dolník predstavuje verš používaný prevažne v ruskom jazyku.

Tým, že ruský jazyk v rámci prízvuku slov variabilnejší, autor si mohol dovoliť použiť tento typ tonického verša. Slovenský jazyk, na rozdiel od ruského jazyka má striktnjšie odlišné pravidlá (Popovič – konštitutívny posun (1983)), a preto sa v slovenskom jazyku tento typ verša vyskytuje iba zriedkavo. Ľubomír Feldek sa ho preto snažil nahradiť príslušným spôsobom. Prekladateľ v tejto poéme použil prevažne jambický verš (podobný rytmický systém použil aj pri preklade Majakovského poémy *Oblak v nohaviciach* alebo Jeseninovej ľúbostnej básne *Šagané, ty moja Šagané*, ktorú analyzovala A. Valcerová vo svojej štúdií *Preklady poézie Sergeja Jesenina do slovenčiny* (Valcerová 2008)), ale používa aj iné druhy veršového systému (trochej, daktyl) v rámci zachovania rytmickej variability poémy. Prekladateľ používa na začiatkoch veršov predrážky a v strofách použije aj iný rytmický systém verša, aby aspoň určitým spôsobom navodil tónickosť pôvodiny. Túto rytmickú zmenu sa však Ľubomír Feldek snažil vykompenzovať väčším počtom presných rýmov, ktorých je na rozdiel od ruskej verzie poémy v preklade viac. Jamb je v slovenčine oveľa voľnejší ako v ruštine, niekedy je predrážka až päťslabičná, preto môže byť náhradou rytmickej variability originálu.

### **Významová a kompozičná rovina básnického textu**

V tejto časti práce analyzujeme štruktúru a významovú stránku poémy. Tieto dve časti sú podľa nášho názoru navzájom prepojené, čo sa pokúsime analýzou objasniť. Na úvod uvedieme tabuľku, v ktorej budú ukázané a číselne označené jednotlivé strofy. V tejto tabuľke ďalej poukážeme na prípadné rozdiely v počte veršov v ruskom origináli a v slovenskom preklade poémy *Čierny človek*.

V poéme *Čierny človek* sa nám naskytá pohľad na posledné pocity S. A. Jesenina. *Čierny človek* je plný duálnych obrazov a odzrkadľuje sa v ňom téma dobra a zla, života a smrti, dňa a noci, bielej a čiernej farby, pomoci a škodenia. Nasledovným spôsobom protikladov je napísaná aj samotná poéma. Dielo je rozdelené na dve časti, ktoré majú dialogickú štruktúru. V týchto častiach raz prehovára autorské ja a druhýkrát *čierny človek*. V druhej časti poémy je to naopak. Najprv vidíme prehovor *čierneho človeka*, za ktorým nasleduje prehovor autorského ja. Samotný prehovor autorského ja je rozdelený znova na dve časti. Dôvod, prečo sme za týmto textom uviedli tabuľku je ten, že sa budeme snažiť poukázať na presné rozdelenie poémy na dve polovice, v ktorých sa nachádza ďalšie rozčlenenie poémy na menšie časti podľa významu.

Tabulka 1: Analýza strofickej výstavby originálneho textu a prekladu

Por. číslo strofy	Počet veršov	
	Ruský jazyk	Slovenský jazyk
1	7	7
2	10	10
3	9	9
4	8	9
5	7	7
6	8	8
7	8	8
8	6	6
9	8	8
10	8	8
11	7	7
12	8	8
13	8	8
14	8	9
15	8	8
16	8	8
17	8	8
18	8	8
19	8	8
20	8	8
<b>Spolu</b>	<b>158</b>	<b>160</b>

Z tabuľky je zrejmé, že poéma *Čierny človek* sa skladá z 20 strof v oboch jazykoch. Malý rozdiel nastáva v počte veršov. V ruskom origináli poémy je 158 veršov a v slovenskom preklade od Ľubomíra Feldeka je 160 veršov. Prekladateľ zámerne pridal dva verše. Jeden verš bol pridaný v 4. strofe a jeden verš bol pridaný v 14. strofe. V 4. strofe je to verš *tu a tam sa pošťastí*. Ak sa pozrieme na celkovú štruktúru strofy, vidíme, že tento verš stojí v rýmovom postavení k veršu *akoby žil vo vlasti*. Z toho dôvodu usudzujeme, že tento verš bol pridaný kvôli zachovaniu rýmu v poéme. V 14. strofe bolo celkom pozmenené poradie veršov v prvej polovici strofy. V ruskom jazyku je poradie veršov v poéme nasledovné: „*Слушай, слушай! / Хрипит он, смотря мне в лицо, / Сам все ближе / И ближе клонится.*“ - „*Ej, počuj! / čoraz viac/ sa ku mne nakláňa, / chripí / a zabodne zrak do mňa prsto.* Po analýze tejto veršovej zámeny v slovenskom preklade poémy sme došli k záveru, že nedošlo k zmyslovým posunom, ale táto zámena nastala z dôvodu zachovania striedavého rýmu v preklade poémy. K výmene poradia veršov z dôvodu zachovania pôvodnej rýmovej štruktúry došlo v 5. strofe 2x (výmena veršov *a na veselé priadky / metelice zvú.* oproti pôvodnému „*И метели заводят / Веселые прялки.*“ a verše *A z toho človeka dost' rýchlo vykľul sa tam / dobrodruh,* oproti pôvodnému „*Был человек тот авантюрист, / Но самой высокой / И лучшей марки.*“). Ďalšie zmeny nastali v strofe č. 9 (*Nevod' ta po dne – / nie si potárač.* oproti pôvodnému „*Ты ведь не на службе / Живешь*

водолазовой.“), v strofe č. 10 je vymenené celé prvé štvorveršie (*Čierny človek / oči v modrej zlobe / vyvracal / na mňa opäť*, oproti pôvodnému „*Черный человек / Глядит на меня в упор. / И глаза покрываются / Голубой блевотой.*“), v strofe č. 12 sa tento jav vyskytuje 2x (*Pokojný rázcestie / Noc mrazivá* oproti „*Ночь морозная... / Тих покой перекрестка.*“ a *V sade sa stromy / ako jazdci v sedlách klátia*. oproti pôvodnému „*И деревья, как всадники, / Съехались в нашем саду.*“), v strofe č. 13 nastávajú 2 prípady zámény veršov (*Zlovestný počný vták / sa rozparieka kdesi*. oproti „*Где-то плачет / Ночная злоеющая птица.*“ a verše *A v tomto kresle zas / ten čierny, čo ma desí!* oproti veršom „*Вот опять этот черный / На кресло мое садится,*“), v strofe č. 14 je vymenené celé prvé štvorveršie (zmena štruktúry tohto verša je už opísaná v predchádzajúcich riadkoch), v strofe č. 16 (*Ten známy príbeh / sledujem vždy s citom:* oproti „*В них всегда нахожу я / Историю, сердцу знакомую,*“) v strofe č. 17 („*Желтоволоосый, / С голубыми глазами...*“ oproti *modrooký / a žltovlasý*).

Poéma *Čierny človek* je rozdelená na dve časti, ktoré sú rozdelené na ďalšie 3 časti. V každej z týchto 2 hlavných častí sa nachádzajú dve postavy. Prvou postavou je samotný autor, S. A. Jesenin, (autorské ja), ktorý sa v prvej strofe sťažuje čitateľovi na svoje problémy („*Друг мой, друг мой, / Я очень и очень болен.*“... „*Осыпает мозги алкоголь.*“). Druhá časť pozostáva z 2. a 3. strofy a predznamenáva príchod *Čierneho človeka* a vnútorné pocity autora („*Голова моя машет ушами, ... Черный, черный...*“). Ďalšia časť obsahuje 5 strof, v ktorých už vidíme rozprávanie druhej postavy, *Čierneho človeka*, a to začína volaním na autora („*Слушай, слушай,-*“). Tento prehovor trvá od 4. do 8. strofy. Ôsmou strofou sa končí reč *čierneho človeka* („*Самое высшее в мире искусство.*“). Za týmto prehovorom *čierneho človeka* nasledujú 2 strofy (9, 10) prehovoru autora, ktorý prejavuje strach a snaží sa zastaviť jeho činy, pričom sa priznáva vo svojich duševných ťažkostiach („*Черный человек!... Обокравший кого-то.*“). Koniec prvej časti je taktiež naznačený aj graficky, a to predelom vytvoreným z interpunkcie (bodkami), ktorý sa nachádza za 10. strofou. Nová časť poémy sa začína 11. strofou a znova tými istými veršami prehovoru autora k čitateľovi, ako v prvej časti poémy („*Друг мой, друг мой,*“). Nasledujúce dve strofy (12, 13: „*Ночь морозная...*“... „*И откинув небрежно сюртук.*“) významovo predstavujú duševnú spoveď ako v strofách 9 a 10. Päť nasledujúcich strof sú strofy, kedy rozpráva *čierny človek*. Tieto strofy sa začínajú tým istým veršom ako v predchádzajúcom prípade („*Слушай, слушай!-... И своею милою.*“). Predposledná strofa predstavuje znova prehovor autora, kedy sa obracia k *čiernemu človeku* („*Черный человек!...*“). Za touto strofou nasleduje ďalší grafický predel, ktorý by sa dal významovo chápať ako koniec noci, tmy, smrti alebo určitého celku (uzatvoreného kruhu). Za touto strofou nasleduje koncová strofa. V nej autor opisuje nový deň (obrazne) a prvý verš tejto strofy sa začína apoziopézou („*...Месяц умер,*“). Ak sa pozrieme na štruktúru celej poémy tak vidíme strofické rozdelenie poémy na tieto časti:

1. 1. strofa – autorské ja sa prihovára čitateľovi;
2. 2. – 3. strofa – autorské ja vyjadruje svoje vnútorné pocity;
3. 4. – 8. strofa – *čierny človek*;
4. 9. strofa – autorov prehovor k *čiernemu človeku*;
5. 10. strofa – koncová strofa;
6. 11. strofa – autorské ja sa prihovára čitateľovi;
7. 12. – 13. strofa – autorské ja vyjadruje svoje vnútorné pocity;
8. 14. – 18. strofa – *čierny človek*;

9. 19. strofa – prehovor autorského ja k *čiernemu človeku*;

10. 20. strofa – koncová strofa.

V tomto rozdelení sa objavuje štruktúrovanosť poémy: 1. časť: 1+2+5+1+1 a 2. časť: 1+2+5+1+1. Obe časti poémy sú štruktúrne a významovo rovnaké, čo nás iba utvrdzuje o duálnosti celej poémy. Obe časti poémy majú tú istú zmyslovú štruktúru. Jediný rozdiel medzi 1. a 2. časťou poémy je to, že v 1. časti poémy je počas spovede autorského subjektu (2. – 3. strofa) o jeho vnútornom stave o určitý počet veršov navyše, ktoré majú graficky poukázať na novú časť. V tejto strofe sú pridané verše, duplicitne sa odvolávajúce na čierneho človeka („*Черный человек, / Черный, черный, / Черный человек*“). V slovenskom jazyku prekladateľ túto formu strofu ponechal (*Čierny človek, / čierny, čierny, / čierny človek*). Zo samotného výstavbového hľadiska poémy je tento jav rozdelenia na dve časti veľmi zaujímavý, lebo týmto rozdelením chce autor akoby 2x uviesť čitateľa vtiahnúť do deja, umocniť v čitateľovi pocity a snaží sa, aby mu čitateľ pomohol a chce v ňom zintenzívniť emócie už nadobudnuté z prvej časti poémy. Štruktúra poémy sa vyznačuje predovšetkým presnosťou, lebo v druhej časti sa rovnakou strofou (podľa poradia) začína tá istá časť, ako v prvej časti poémy.

Názov poémy bol do slovenského jazyka preložený doslovne. Tento názov predstavuje ľahko preložiteľné slovné spojenie nesúce primárny význam celej poémy, a preto sa tento názov Ľubomír Feldek rozhodol zachovať.

V prvom verši prvej strofy prekladateľ ponecháva slovo *druh* v preklade do slovenského jazyka, kedy verš „*Друг мой, друг мой,*“, preložil ako *Druh môj, druh môj*. Toto ponechanie slova *druh* sa nám nejaví ako negatívne, keďže pod pojmom *druh* sa v slovníku Slovenskej akadémie vied<sup>1</sup> uvádza definícia: „spoločník, priateľ, kamarát: jeho najbližší d.“ V tomto prípade ide o oslovenie čitateľa, ktorého považuje za svojho najväčšieho priateľa, pričom ho tento čitateľ nikdy nesklamal a neustále stál pri ňom. Prekladateľ sa snaží dielo priblížiť pôvodine, aby aj čitateľ prekladu mohol zažiť to, čo čitateľ originálu. To by mohlo byť zapríčinené tým, že sa prekladateľ snažil ponechať rytmus originálu a nepoužiť viacslabičné slovo v tomto verši.

Ako prípad konkretizácie v preklade uvedieme preklad slova „*кровать*“, ktoré prekladateľ preložil ako *peľast'* (vo verši *si sadá ku mne na peľast'*). V tomto prípade prekladateľ použil synekdochu, lebo ruské slovo „*кровать*“ (vo verši „*На кровать ко мне садится,*“) sa do slovenského jazyka prekladá ako *postel'*. Ide o všeobecné pomenovanie a nie o pomenovanie konkrétnej časti postele. Krátky slovník slovenského jazyka<sup>2</sup> uvádza definíciu slova *peľast'*: „bočná doska postele: sadnúť si na p.“

Významnými veršami tejto poémy sú verše „*Черный человек, / Черный, черный, / Черный человек*“, ktoré boli preložené ako *Čierny človek, / čierny, čierny / čierny človek*. Ľubomír Feldek tieto verše preložil doslovne. Tieto verše sa v texte nachádzajú veľakrát. Sú

1

<http://slovníky.juls.savba.sk/?w=druh&s=exact&c=oe22&d=kssj4&d=psp&d=sss&d=sss2&d=scs&d=sss&d=peciar&d=ma&d=hssjV&d=berolak&d=obce&d=priezviska&d=un&d=locutio&d=pskcs&d=psken&d=nounb&ie=utf-8&oe=utf-8#>

2

<http://slovníky.juls.savba.sk/?w=pe%C4%BEas%C5%A5&s=exact&c=z7a0&d=kssj4&d=psp&d=sss&d=sss2&d=scs&d=sss&d=peciar&d=ma&d=hssjV&d=berolak&d=obce&d=priezviska&d=un&d=locutio&d=pskcs&d=psken&d=nounb&ie=utf-8&oe=utf-8#>

významovo dôležité z toho dôvodu, že sa neustále odvolávajú na *čierneho človeka* a stále zdôrazňujú jeho hlavné črty. V tomto prípade je hlavná čierna farba. Verše, v ktorých sa nachádza čierna farba sú kompozične dôležité a predstavujú archisému poémy. Čierna farba je symbolom temnoty, smrti, negativity, agresivity, strachu, zla alebo konca. Z fyzikálneho hľadiska ide o farbu, ktorá neprepustí žiadne svetlo a všetko pohlcuje. V tejto poéme je zásadné ponechanie čiernej farby v širšom kontexte, lebo uvádza temnú a tajomnú postavu, ktorá predstavuje myšlienky samotného autora Sergeja Jesenina. Z hľadiska tejto poémy, *čierny človek* pohlcuje všetko dobré v druhej postave a ukazuje temnú stránku druhej postavy (autora), ktorý sa takýmto spôsobom správal v minulosti (alkohol, hazard, ...). Čierna farba v tomto prípade znázorňuje aj negatívnu budúcnosť Sergeja Jesenina. V preklade bola táto farba zachovaná v rovnakom počte a na tých istých miestach, čím nedošlo k neželaným posunom, a tým sa zachovala obraznosť poémy.

V origináli poémy v piatej strofe nachádzame oxymoron „*В декабре в той стране / Снег до дьявола чист*“, ktorý bol do slovenského jazyka preložený ako *V decembri sneh v tej krajine / je čistý, ako bielil by ho satan*. Daný oxymoron je vytvorený spojením pozitívneho a negatívneho pomocou snehu a pekelnej sily. Táto čistota a dokonalosť je u Jesenina spojená s niečím nadprirodzeným, čo sa nedá dosiahnuť poctivo, ale s pomocou „nečistej“ sily.

Oxymoron sa nachádza aj v 6. strofe vo veršoch „*И какую-то женщину, / Сорока с лишним лет, / Называл скверной девочкой / И своею милою*“.“, ktorá bola do slovenského jazyka preložená ako *akúsi ženu, / čosi nad štyridsať, / nazýval mrzkým dievčatkom / a svojou milou*. Autor sa v tomto prípade odvoláva sám na seba, na spôsob svojho života, kedy vo svojej blízkosti uprednostňoval ženskú spoločnosť a každá žena mu bola milovanou osobou, len aby nebol sám.

## Záver

V práci sme sa zaoberali eufonickou stránkou originálu a prekladu. Zameriavali sme sa na eufonickú príznakovosť, rým a rytmus poémy. Po analýze sme prišli k záverom, že prekladateľ zachoval eufonický pôdorys básne a v rámci konštitučných posunov v preklade (Popovič, 1983) nahradil typické prvky originálu tak, aby mal čitateľ prekladu rovnaký estetický zážitok, ako čitateľ originálu.

V rámci posunov došlo hlavne ku konštitučným posunom, ktoré sú charakteristické pre preklad diela z jedného jazykového systému do iného jazykového systému s vlastnými tradíciami, kultúrou alebo vyjadrovaním.

Hlavná zvuková organizácia je založená na rozličných typoch opakovaní - anafora, epizeuxa, symploké a epanastrofa, ktoré podčiarkujú sémantiku a rytmus básne a podieľajú sa na celkovom expresívnom vyznení textu, vyjadrujúcom existenciálnu situáciu – ohrozenie autorského subjektu na hranici života a smrti. Feldekov preklad spĺňa požiadavky súčasnej teórie prekladu na kvalitný preklad na všetkých rovinách. Zachováva intencie originálu a funguje ako samostatná, esteticky hodnotná báseň.

## Bibliografia

- JESENIN, Sergej Alexandrovič. *Neodovzdaná lýra*. Bratislava: Columbus. 2005. ISBN 800-7136-116-X.
- PAŠTEKOVÁ, Soňa. *Bunin, Andrejev, Jesenin: štúdie z ruskej moderny a avantgardy*. Bratislava: Veda. 1998. ISBN 8022405205.
- POPOVIČ, Anton. *Originál – preklad. Interpretáčnā terminológia*. Bratislava: Tatran. 1983.
- SLOVENSKÁ AKADEMIA VIED. *Slovníky slovenského jazyka*. [online]. Bratislava. [cit. 2017-02-26]. Dostupné z: <http://slovníky.juls.savba.sk>
- ŠTRAUS, František. *Základy slovenskej verzológie*. Bratislava: Literárne informačné centrum. 2003. ISBN 80-88878-81-0.
- TOMAŠEVSKIJ, Boris. *POETIKA*. Bratislava: Smena. 1971.
- TURČÁNY, Viliam. *Rým v slovenskej poézii*. Bratislava: Veda. 1975.
- VALCEROVÁ, Anna. Preklady poézie Sergeja Jesenina do slovenčiny. In: *Literatúra v medzikultúrnych vzťahoch*. Prešov: FF UNIPO. 2008. ISBN 978-80-8068-864-6.

- ЕСЕНИН, Сергей Александрович. *Черный человек*. [online]. 1925. [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://stih-rus.ru/1/Esenin/154.htm>
- РИХТЕРЕК, Олдржих. *К современной чешской интерпретации эпической поэзии С. Есенина*. [online]. Brno: Digitální knihovny Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. 1998. [cit. 2017-02-27]. Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/132464/LitterariaHumanitas\\_006-1998-1\\_33.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/132464/LitterariaHumanitas_006-1998-1_33.pdf?sequence=1)
- Телеканал Дождь. Сто лекций с Дмитрием Быковым. *Сергей Есенин «Черный человек»*. 1925 год [online]. 2016 [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: [https://tvrain.ru/lite/teleshov/sto\\_lektsij\\_s\\_dmitriem\\_bykovym/cherny\\_chelovek\\_esenin-406235/](https://tvrain.ru/lite/teleshov/sto_lektsij_s_dmitriem_bykovym/cherny_chelovek_esenin-406235/)

### **Bc. Michal Guza**

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Ul. 17. novembra č.15, 080 01 Prešov, Slovakia, e-mail: [misoguza@gmail.com](mailto:misoguza@gmail.com), Školiteľ: Prof. PhDr. Anna Valcerová, CSc.

Bc. Michal Guza. Študent Prešovskej univerzity v Prešove na Slovensku v magisterskom odbore prekladateľstvo a tlmočníctvo ruského a anglického jazyka (študijný program: anglický jazyk a kultúra – ruský jazyk a kultúra). Účasť na študijnom pobyte v moskovskom Inštitúte ruského jazyka A. S. Puškina v rámci medzivládnej bilaterálnej dohody (2x) a na Karlovej univerzite v Prahe na Inštitúte translatológie v rámci programu ERASMUS+ (1x). Publikáčnā činnosť: výstup na konferencii PRZESTRZENIE PRZEKŁADU 2 (Priestory prekladu 2) v Poľsku (Sosnowiec) a publikácia v zborníku ako výstup z konferencie v Astane (Международная научная студенческая IV он-лайн конференция Русский язык в XXI веке: Исследования молодых). Pracovné príležitosti v rámci letných brigád. V posledných 2 rokoch prac ako prekladateľ pre jazykovú agentúru Andreus s. r. o. a preklad motivačných článkov pre slovenský portál [www.financnytrh.com](http://www.financnytrh.com). Aktuálne práca na pracovnej pozícii terminológia v spoločnosti Moravia IT s. r. o.

# Что было бы, если бы...? На примере рассказа Вячеслава Рыбакова «Давние потери»

Яна Гутёва

## Abstract

This paper provides an overview of an actual genre in the Russian literature such as the alternative history fiction. The purpose of this paper is defined the specifics of this type of prose and focused on the characteristics of the principles of constructing an alternative reality in the story *Davnye potery* by Vyacheslav Rybakov. The story takes place in Moscow in the late 80s of the 20th century. V. Rybakov, using the method of alternative history fiction depicts a world in which some events is contrary to historical facts. The author models the alterative history in which there was possible to stop fascism in the 1930s, and thereby avoid the Second World War. Thanks to the author's interpretation of history, Russia develops to a communist country led by Stalin.

## Keywords

Alternative History Fiction, Vyacheslav Rybakov, Alternative Reality, Joseph Stalin

Вячеслав Михайлович Рыбаков (1954, Ленинград) – современный русский писатель, историк, специалист по средневековому Китаю, сценарист<sup>1</sup> и публицист. Один из выдающихся представителей русской фантастической литературы, в частности жанра альтернативно-исторической прозы. Он является лауреатом множества литературных премий в области фантастики: например, премии «Меч в зеркале» (1995) за роман «Гравилёт «Цесаревич» (1993), литературной премии имени И. А. Ефремова (2016) за выдающийся вклад в развитие русской фантастической литературы, премий «Аэлита» (2015), «РосКон» (2011, 2017), «АБС-премии» за роман «Се, творю» (2010) как лучшее художественное произведение года в жанре фантастики (2011) и многих других.

В содружестве с Игорем Алимовым Вячеслав Рыбаков разработал книжный проект под названием «Хольм ван Зайчик» – «Плохих людей нет (Евразийская симфония)». Этот цикл романов, написанных от лица Хольм ван Зайчика, замаскированных под переводы с китайского, безусловно, относится к лучшим произведениям жанра альтернативно-исторической прозы.

К первым произведениям В. Рыбакова, которые написаны в жанре альтернативной истории относится рассказ «Давние потери» (1984).

Альтернативно-историческая проза в современном литературоведении (Е. Петухова, И. Чёрный, К. Фрумкин, Д. Володихин, С. Чупринин) рассматривается как один из жанров фантастической литературы. С фантастической литературой её роднит приём фантастического допущения<sup>2</sup>, наличие новых открытий в области науки и техники – научная фантастика, иногда это вмешательство сверхъестественных существ и явлений, наличие мифологических и сказочных мотивов, характерных для фэнтези.

---

<sup>1</sup> За сценарии фильма «Письма мёртвого человека» (1986) режиссёра Константа Лопушанского, Вячеслав Рыбаков является лауреатом премии РСФСР им. братьев Васильевых. Он также написал сценарии ещё к одному фильму К. Лопушанского «Гадкие лебеди» по мотивам одноименной повести братьев А. Н. и Б. Н. Стругацких.

<sup>2</sup> Фантастическое допущение – это литературный приём, заключающийся в ведении в повествование элемента необычайного, не состоявшегося в реальности.

Однако в произведениях альтернативно-исторической прозы этот приём фантастического<sup>3</sup> и сверхъестественного выполняет иную функцию. Автор изображает хорошо знакомый нам мир, ту действительность, в которой мы живём со всеми её реалиями и явлениями, мир, построенный по законам формальной логики. Следует оговориться, что это всё-таки в какой-то степени альтернативный мир, иная реальность, в которой семиотическое время, время текста, пространственно-временный пласт противоположным образом отличаются от времени физической реальности. (Руднев, 2000, с. 12).

События в произведении изображаются с точки зрения современности, действие происходит в настоящее время (обычно совпадает с временем написания данного произведения), а важнейшие исторические события: например, 1812 год, война с Наполеоном, Мировые войны, Февральская и Октябрьская революции, события 1985 года и прочее «искажаются» и переосмысляются, и таким образом они становятся основой для дальнейшего развития исторического процесса в целом. Это авторская (художественная) интерпретация истории, то есть одного из возможных или же альтернативных вариантов её развития.

Относительно типологии произведений, написанных в жанре альтернативной истории, выделяются: **чистая альтернативно-историческая проза** – изменение событий происходит в соответствии с известными законами физического мира и формальной логики, **фантастическая альтернативно-историческая проза** (альтернативно-историческая фантастика) – изменения истории происходят в результате абсолютно нереального, сверхъестественного вмешательства (пришельцы из космоса, путешественники во времени, изобретение машины времени и научно-технические достижения) и **псевдоальтернативная историческая проза**, в которой причиной расхождения является вмешательство сверхъестественных существ. (Невский, 2004).

В основе альтернативно-исторической прозы лежит так называемое контрафактическое моделирование возможного развития исторических событий. Имеется в виду такое моделирование истории, тех исторических событий, которые или не произошли так, как мы привыкли полагать, или по какой-то причине не могли на самом деле произойти. Таким образом, история понимается, как определённая система, передающая события прошлого при сохранении принципа целостности этой же самой системы и рассмотрения её частей во взаимодействии друг с другом.

Альтернативно-историческая проза стала особенно популярной в русской литературе на рубеже 1990 - 2000-х гг. Это было связано прежде всего с изменением общественного-политической обстановки в России, в том числе с повышением интереса к истории, с вопросом о её объективности/субъективности и переоценкой пройденного исторического пути страны в целом. Следует оговориться, что историческая тематика появляется в художественной литературе намного раньше, она имеет свою традицию и перспективы, однако с конца 1990-х гг., когда резко меняется общественно-

---

<sup>3</sup> По словам Ц. Тодорова (1999) «фантастическое – это колебание, испытываемое человеком, которому знакомы лишь законы природы, когда он наблюдает явление, кажущееся сверхъестественным», поэтому «понятие фантастического определяется по отношению к понятиям реального и воображаемого» (Тодоров, 1999, с. 25).

политическое и культурно-историческое устройство России (бывший Советский Союз), следовательно, история вместе с её важнейшими событиями начинается воспринимать с точки зрения современности. Относительно литературной ситуации в конце XX в. она оказалась сложной и неоднозначной, причём особенно заметно это отразилось на сфере литературных жанров. Таким образом, в литературе всё больше «наблюдается активизация разнообразных процессов: усиление взаимодействия между элементами жанровой системы, трансформация жанров, в результате чего возникают новые жанры, междуродовые образования, модернизированные модификации архаичных жанров, авторские жанровые формы» (Тими́на, 2013, с. 14) в рамках фантастической литературы новым и довольно молодым жанром считается именно альтернативно-историческая проза.

Интерес к альтернативно-исторической прозе был связан и с возникновением в начале XIX в. в мировой литературе жанра исторического романа. Однако по словам А. Н. Копылова, «основополагающими признаками исторического романа является наличие в нём описания какой-либо исторической эпохи, к настоящему времени уже завершившейся, событий, в эту эпоху происходящих, а также лиц, принимающих активное участие в этих событиях» (Копылов, 2011, с. 72), в отличие от альтернативно-исторической прозы, в которой повествование переносится в действительность (в настоящее), образовавшуюся после определённого изменения исторического события в прошлом.

В основу альтернативно-исторической прозы положен вопрос: что было бы, если бы история в одном из своих переломных моментов или в так называемой «точке развилки» пошла другим путём? Если бы, например, в 40-х г. XX в. всеобщим усилием удалось избежать Второй мировой войны, или если бы Сталин не умер в 1953 г., а остался при власти вплоть до конца 80-х г. XX в. Именно эти вопросы легли и в основу первого рассказа Вячеслава Рыбакова «Давние потери».

Несмотря на постепенную утрату интереса со стороны писателей и читателей к этому типу произведений, жанр альтернативно-исторической прозы всё-таки остаётся на сегодняшний день более или менее актуальным и привлекательным.

Действие рассказа «Давние потери» Вячеслава Рыбакова происходит в Москве конца 80-х г. XX в. Но в отличие от известного исторического факта, а именно, что с 1922 г. по 1991 г. существовал Советский Союз, как единое многонациональное социалистическое государство в рассказе Советского Союза как такого нет, а территория России названа «Первой державой мира». В Кремле вместо Михаила Горбачёва (с 1985 г. Генеральный секретарь ЦК КПСС, в позднейшем президент СССР) сидят Сталин (1878-1953), Молотов (1890-1986), Бухарин (1888-1938) и прочие. Оказывается, что Сталин не умер в 1953 г., а на самом деле он вместе с Молотовым и Бухариным остался при власти вплоть до конца 80-х г. XX в.

Таким образом, Рыбаков, используя приём альтернативной истории создаёт возможную (но всё-таки не состоявшуюся) «альтернативную» реальность, в которой история развивается по-другому пути и впоследствии она кардинально отличаются от того, что мы привыкли считать (называть) официальной историей.

Точкой развилки (то есть тот момент, когда нарушается известная последовательность исторических событий и развитие исторического процесса в целом),

происходит в конце 30-х г. XX в., когда благодаря союзу Коминтерна, Социнтерна, буржуазно-демократических правительств и партий, удалось прекратить все попытки тоталитарно-фашистских группировок прорваться к государственной власти в Италии, Японии, Германии, Венгрии, Франции, Испании, и эта *«общая победа предотвратила войну, которая наверняка оказалась бы куда более кровопролитной, чем так называемая мировая, то есть война 1914-1918 годов. Катастрофические последствия войны, начнись она в сороковых, просто трудно себе представить. Особенно если учесть, что атомное оружие, очевидно, могло быть разработано уже в ходе войны и тогда же применено»* (Рыбаков, 1984).

После этих событий во многих странах мира применяется «советская» форма управления «последних десятилетий», но к сожалению, она всё-таки не даёт оснований для полной успокоенности. В описываемой автором альтернативной реальности на территории России (Первой державы мира) развивается истинный коммунизм.

Это своего рода *«подъем на новый уровень этики и понимания, а, следовательно, и образованности, и ответственности, и самостоятельности каждого человека с тем, чтобы никому фактически уже не требовалось управление, а требовалось бы только информирование и свобода действовать»* (Там же). Ударной силой коммунизма в рассказе являются интеллигенты из всех социальных групп. Однако этому в значительной мере утопическому представлению о коммунистической идеологии автор противопоставляет фашизм, переросший в террористический тоталитаризм. *«Это война, фашизм из подполья все же развязал её»* (Там же).

Впрочем, в таком почти фантастическом мире *«правительства почти всех стран планеты связаны друг с другом договорами о мире»*, поэтому *«с одна тысяча девятьсот шестьдесят третьего года ни одна из держав не производит ни атомного, ни химического оружия, а также все прочие отрядные факты политической жизни»* (Там же).

Фактически в 1963 году было в СССР объявлено о наличии 100-мегатонной водородной бомбы. С учётом объективной исторической действительности можно говорить о больших достижениях в области науки и техники и одновременно о первых полётах в космос. Примерно с такими же достижениями в упомянутых областях – прогрессом, мы встречаемся и в повествовательной ткани рассказа «Давние потери». Все эти события и общественно-политическая ситуация, которая образовалась к концу 80-х гг. XX в., в рассказе В. Рыбакова, сложилась примерно в 20-х гг. XX в., после Великой Октябрьской социалистической революции. Доказательством такого кардинального изменения исторического процесса служит полное авторское переосмысление не только общественно-политической, но и историко-культурной обстановки на территории всей России.

В рамках повествовательной формы в альтернативно-исторической прозе часто решаются и сложные историософские задачи, в первую очередь это проблема роли личности и случая в истории.

Таким образом, среди центральных персонажей в рассказ введены реальные исторические лица наряду с вымышленными персонажами. Если говорить об исторических лицах к ним, безусловно, относятся Иосиф В. Сталин (1878-1953), В. М. Молотов (1890-1986), Н. Бухарин (1888-1938), но и Осип Мандельштам (1891-1938),

Михаил Зощенко (1894-1958). Вымышленные персонажи: это стенографистка Ира, караул и некий «чудик», появляющийся в конце рассказа. Однако не надо забывать, что действие рассказа помещается в Москву конца 80-х гг. XX в., когда уже ни Сталина, ни Молотова, ни Бухарина, ни Осипа Мандельштама, ни Михаила Зощенко не было в живых.

Вячеслав Рыбаков как историк одновременно писатель и публицист, используя художественный вымысел, предлагает читателю альтернативное развитие истории, в которой явно нарушается привычное представление о более или менее известных исторических фактах. Своих персонажей, особенно Сталина, он наделяет положительными чертами характера в противоположность тому, как они описываются в книгах или в учебниках по истории.

В рассказе есть эпизод, когда Сталину заносят журнал «Ленинград»<sup>4</sup> с новыми стихами Мандельштама — на день, потому что есть много желающих. Сталин на это говорит: «*Это же сколько теперь пишут...и хорошо ведь пишут...хоть совсем не спи...*» (Там же).

А на самом деле мы знаем, что в 1934 г. Осип Мандельштам «был арестован за стихи о Сталине, в которых сказано не только о «кремлёвском горце», но и о потере связи явлений, утрате основы основ – страны, смысла речи: «Мы живём, под собою не чуя страны, / Наши речи за десять шагов не слышны». Поэт был приговорён к ссылке, которую отбывал в Чердынске, затем в Воронеже («Воронежские тетради»)» (Кузьмина, 2004, с.163). В начале 1938 г. поэт был опять арестован, затем последовал приговор пять лет исправительно-трудовых лагерей за «контрреволюционную деятельность».

Журнал «Ленинград» был закрыт по постановлению Оргбюро ЦК ВКП (б) «О журналах «Звезда» и «Ленинград» от 14 августа 1946 г., причём в писательских кругах его часто называли «постановлением по Зощенко и Ахматовой». Зощенко был назван «подонком» и «подлецом», он был лишён пенсии и возможности печататься (Журавлев, 2004, с. 381).

Однако в рассказе «Давние потери» автор рисует совсем другую картину, на которой несмотря на то, что М. Зощенко (ещё) на XX съезде критиковал товарища Сталина за то, что *«тот с годами начинает не говорить, а вещать. С тех пор Сталин не раз просил друзей при каждом подобном случае незамедлительно «сбивать его с котурнов»*<sup>5</sup> (Рыбаков, 1984), не был ни арестован, ни его произведения не подверглись запрету со стороны цензуры.

Рассказ «Давние потери» это метафора, смысл которой заключается в том, что в этом мире сущность любого явления соответствует его названию. Свободная страна — значит, свободная, счастливая — значит, счастливая. Коммунизм — значит, коммунизм. Поэтому в конце рассказа появляется некий «чудик», спрашивающий: *«как пройти на*

---

<sup>4</sup> «Ленинград» – журнал выходил в разное время, с 1922 г. по 1925 г., с 1930 г. по 1940 г. и с 1940 г. по 1946 г., когда был закрыт постановлением Оргбюро ЦК ВКП (б) «О журналах «Звезда» и «Ленинград» от 14 августа 1946 г.

<sup>5</sup> «Становиться на котурны» (книжн. ирон.) – перен. впасть в напыщенный, величественный тон, вести себя с ложной внушительностью (Волкова, 2014). В античном театре: род обуви с толстой подошвой. Котурны надевали трагические актёры, чтобы увеличить свой рост, придать облику внушительность. (Крысин, 1998).

улицу Кузнецкий мост? Мне нужен Выставочный зал Союза художников...» (Рыбаков, 1984), и одновременно девушка, шагающая по тому самому Кузнецкому мосту над Москвой-рекой, причём это действительно мост, а не улица<sup>6</sup>.

В заключение можно сделать вывод, что Вячеславу Рыбакову, используя приём альтернативной истории и художественного переосмысления исторических фактов, удалось в рассказе «Давние потери» построить (воспроизвести) вневременную действительность, альтернативную реальность, в которой взаимно переплетается прошлое и настоящее, обыденное и необычайное, явления и реалий русской действительности, начиная с 20-х гг. XX в. по 70-е гг. XX в., наряду с явлениями конца 80-х гг. XX в.

### Используемая литература

- ВОЛКОВА, Татьяна. *Фразеологический словарь русского языка*. [online]. 2014. [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: [http://phrasebook\\_ru.academic.ru/659](http://phrasebook_ru.academic.ru/659)
- ЖУРАВЛЕВ, Виктор. *Русская литература XX века*. 11 кл. Учеб. для общеобразоват. учреждений. Москва: Просвещение, 2004. ISBN 5-09-013414-6.
- КОПЫЛОВ, А. Истоки и специфика жанра исторического романа. *Современные гуманитарные исследования*. 2011. №2: С. 71-76.
- КРЫСИН, Леонид. *Толковый словарь иностранных слов*. Москва: Русский язык, 1998.
- КУЗЬМИНА, Светлана. *История русской литературы XX века: Поэзия Серебряного века: Учебное пособие*. Москва: Флинта, 2004. ISBN 5-89649-622-1
- НЕВСКИЙ, Борис. Носик клеопатры. Альтернативно-историческая фантастика. *Мир фантастики*. [online]. № 10, июнь 2004. [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://www.mirf.ru/Articles/art61.htm>
- РУДНЕВ, Вадим. *Прочь от реальности: Исследования по философии текста*. Москва: «Аграф». ISBN 5-7784-0093-4
- РЫБАКОВ, Вячеслав. *Давние потери*. [online]. [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: [http://lib.ru/RYBAKOW/old\\_loss.txt](http://lib.ru/RYBAKOW/old_loss.txt).
- ТИМИНА, Светлана. *Современная русская литература (1990-е гг. – начало XXI в.): учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Издательский центр «Академия», 2013. ISBN 978-5-8465-1289-4, ISBN 978-5-7695-9670-4

### Яна Гутёва/Jana Hut'ová, Mgr.

Прешовский университет в г. Прешов  
ул. 17. ноября 1, 08001, Прешов, Словакия  
[jana.hutova@smail.unipo.sk](mailto:jana.hutova@smail.unipo.sk)

Яна Гутёва в настоящее время является аспиранткой первого курса Института русистики Прешовского университета в г. Прешов. В сферу её научных интересов входит современная русская литература. Тема

---

<sup>6</sup> Кузнецкий мост на сегодняшний день, это улица в Москве, а когда-то это был действительно мост, но через реку Неглинную.

кандидатской диссертации «Основные тенденции развития альтернативно-исторической прозы в современной русской литературе».

## Четыре ипостаси поэзии Н. Гумилева

*Максим Пономаренко*

### **Abstract**

The aim of this paper is to analyse the leading forces associated with the lyrical hero of N. Gumilyov, which are directly connected with the activity and world view of the poet himself. We will concentrate especially on the fourth key hypostasis (love), which plays the role of the unifying agent by integrating the prior moving forces of creation into a homogeneous model of artistic world. Full analysis of the motif of Love as encompassing element allows us to reveal, in Gumilyov's poetry, a correlation of «firm manly outlook» (Lyrical «I») and «Eternal Femininity» («You»). That fact is a proof that in the text there is present a leitmotif of «unity of oppositions» (coincidentia oppositorum, masculine and feminine polarity), which rises into a myth as a form of representation of human knowledge about the world. Love appears in the quality of the force which stirs the creative process, the spiritual transformation of literary character. In the process of text analysis there can be noticed many autobiographical elements, especially, the subject-subject type of correlation («I» and «You», human-human).

### **Keywords**

journey, warrior, poetry, adamism, God-Man.

Поэзия Н.С. Гумилева представляет собой уникальный феномен начала века в русской литературе. Впитывая опыт декадентов и символистов, поэт стремится создать т.н. школу адамизма, культурной и философской основой для которой стали искания символистов К.Д. Бальмонта, Ф. Сологуба, Вяч. Иванова. Более того, адамизм или акмеизм следует рассматривать в неразрывной связи с предшествующими направлениями конца XIX века и вступления в качественно новый цикл развития искусства – эпоху модернизма. Искания Н.С. Гумилева неотделимы от философско-онтологического поиска символистов, в частности бальмонтской концепции космополитизма и вовлеченности в художественный мир всех мировых культур как равнозначных явлений. Однако, наиболее интересен тот факт, что его поэзия во многом автобиографична. В ней сходятся четыре ипостаси (стихии), которые органически вплетаются в контекст его художественного мира, в большей или меньшей степени проявляясь от сборника к сборнику, в зависимости от событий его биографии, имеющих место в жизни Н. Гумилева в разные периоды его творчества.

Первой стихией является путешествие. Она связана с исследованиями Н.С. Гумилевым Ближнего Востока и Африки, его экспедициями в Египет (1908), Сомали (1909-1910) и Абиссинию (1910-1911). Эти поездки, в особенности последняя, позволили ему значительно обогатить свой художественный мир, вывести поэзию об Африке, как таинственной неизведанной земле, с абстрактного на близкий к реальности уровень. До посещения Африки поэтом она так или иначе представала в его ранних произведениях 1906-1907 гг., например, таких как «Мореплаватель Павзаний», «Заклинание», «Носорог», «Жираф», «Гиена», «Озеро Чад». Многие мотивы поэзии этого периода созвучны пушкинским. А.С. Пушкин писал об Африке, также используя абстрактные фантазийные образы, так как сам там никогда не был: «Пора покинуть скучный брег / Мне неприятной стихии / И средь полуденных зыбей, / Под небом Африки моей / Вздыхать о сумрачной России...» (Пушкин 2010:36).

Н.С. Гумилев стал первым в истории русским поэтом-исследователем, действительно посетившим Африканский континент и сумевшим сделать свой художественный мир в достаточной степени реалистичным, нежели романтично-абстрактным. Экспедиция в Абиссинию позволила Н.С. Гумилеву переоценить глубину природного и культурного онтогенеза Африки. Уже в 1911 году он пишет «Абиссинские песни» – тематический цикл, в котором лирическим героем выступает рядовой житель Абиссинии – эфиоп, пытающийся защититься от европейских колонизаторов, которых он называет «белые бродяги итальянцы» (Гумилев 1998:12). В «Невольничьей» и «Военной» песнях лирический герой размышляет о возможности начала борьбы с европейскими захватчиками: «От куста к кусту переползайте, / Как ползут к своей добыче змеи, / Прыгайте стремительно с утесов – Вас прыжкам учили леопарды» (Гумилев 1998:12). Европейский мир противопоставляется африканскому, исходя из критерия враждебности, захватнического отношения. Происходит противоборство и социальное, и культурное. Между тем, лирический герой-эфиоп максимально приближен к живой природе, имеет повадки змеи, навыки леопарда и не принимает враждебных «белых» законов. Н.С. Гумилев серьезно проникается темой столкновения культур, показывает себя как поэт-эмпат, интегрирующий в чуждую культуру с целью углубленного и отчетливого её понимания. В «Военной» лирический герой Н.С. Гумилева бросает клич:

Кто добудет в битве больше ружей,  
Кто зарежет больше итальянцев,  
Люди назовут того ашкером  
Самой белой лошади негуса (Гумилев 1998:12).

Ашкером в Абиссинии назывался солдат или слуга. Титул «негус» (или «ныгус») носил правитель наиболее могущественной области. Война с «белыми» явилась для абиссинцев вынужденной реакцией и, конечно же, как и в любой войне, нуждалась в своеобразной пропаганде. Почетное звание слуги, приставленного к лошади правителя, в этом случае весомая награда. В «Невольничьей» Н.С. Гумилев обращает внимание на мнимое подданство жителей Абиссинии, эксплуатирующихся в качестве рабов: «Слава нашему хозяину-европейцу! / Он храбр, но он недогадлив: / У него такое нежное тело, / Его сладко будет пронзить ножом!» (Гумилев 1998:14). Поэт понимает, что рассогласование между двумя культурными мирами ведет к негласному объявлению войны. Со стороны эфиопов – это ножи. Со стороны европейцев – плети и розги. Н.С. Гумилев предпринимает попытку показать наличие внутреннего «Я» у бесправного раба «дикой» земли. Косвенно это может означать попытку уравнивать значимость абиссинца и европейца в звании «Человека». «Абиссинские песни» написаны белым стихом, что обнаруживает близость лирического произведения с прозаическими жанрами документальной прозы и рассказа. Таким образом, ощущение реальности происходящего присутствует в произведении наряду с художественным вымыслом. Путешествие как стихия восходит к идее пути поэта. По словам В.С. Малых: «Лирический герой Гумилева совершает одновременно два путешествия – географическое, горизонтальное и духовное, вертикальное» (Малых 2011:30). На

протяжении всего творческого пути происходит эволюция внутреннего «Я» лирического героя, отождествление с человеком как таковым, а уже после причисление себя к конкретной национальности либо вероисповеданию. Мы не согласны с позицией В.С. Малых касательно того, что мировоззрение поэта основано на «православной картине мира» (Малых 2011:25). Православная культура выступает лишь одним из составляющих художественного мира, но никак не определяющим мировоззренческим критерием. Попытка Н.С. Гумилева соотнести своего лирического героя с представителями различных народов выступает основой идеологии космополитизма, в которой религия выступает в качестве анахронического элемента. Однако исследование В.С. Малых достаточно четко определяет компоненты семантического поля «путь» в поэзии Н. Гумилева как «три доминантные идеи: линейное движение, цикл и восхождение, реализующиеся в категориях времени и пространства» (Малых 2011:29). Эти компоненты реализуются во второй стихии творчества поэта – воинстве, которая тесно связана с путешествием. Его ранняя лирика 1900-х годов развивалась под знаком символизма. Поэт-путешественник часто соотносится с поэтом-воином. Воинство может иметь абстрактный символический характер духовной, поэтической, эволюционной борьбы: «песней битв любовно зачарую» (Гумилев 1998:287), либо гипотетических сражений:

Песни пел о солнечной Кастилье,  
Вспоминал сраженья и любовниц (Гумилев 1998:188).

Воинство – столь же значимая ипостась поэзии Н.С. Гумилева что и путешествие. В 19 лет его воин во многом близок идеалам романтизма и символизма: «Но я вплету в воинственный наряд / Звезду долин, лилею голубую» (Гумилев 1998:287). Голубая лилия, как известно, является символом душевного благородства – необходимого любому серьезному поэту качества. Более поздние стихи обнаруживают мотив любовной битвы:

Это было не раз, это будет не раз  
В нашей битве глухой и упорной:  
Как всегда, от меня ты теперь отреклась,  
Завтра, знаю, вернёшься покорной (Гумилев 1998:274).

Абстрактная природа битвы в ранней лирике поэта имеет большое значение, так как формирует его мировоззренческие установки. А столкновение с реальными военными событиями лишь ускоряет переход к разработке принципов акмеизма. Участие Н.С. Гумилева в возрасте 28 лет в Первой мировой войне, куда он записывается в качестве добровольца, выразилось в таких произведениях, как «Наступление», «Война», «Смерть», «Сестре милосердия», «Ответ сестры милосердия», «И год второй к концу склоняется» и т.д. Война значительно видоизменяет художественный мир поэта, абстрактно-романтический путь, основанный на чувственной рецепции, сменяется натуралистическим; столкновение с войной происходит лицом к лицу: «Та страна, что могла быть раем, / Стала логовищем огня. / Мы четвертый день наступаем, / Мы не ели

четыре дня» (Гумилев 1999:52). Н.С. Гумилев на войне делает лирического героя своих произведений автобиографическим, пишет о своем собственном восприятии войны. Война «белых» с абиссинцами, которую ему довелось увидеть в Африке и Мировая война в рамках гумилевского текста сближаются путем сосредоточения на онтологической проблеме свободы, жизни и смерти, в ряду «вечных вопросов». Столкновение различных культур, верований, свобод и убеждений, как на захватнической необъявленной африканской войне, так и на действующей Мировой, ведет к видоизменению человеческого сознания, перестройке законов жизнедеятельности. Это позднее можно увидеть и в военной поэзии середины XX века, во многих стихотворениях русской литературы, посвященных сражениям Великой Отечественной войны. Путешествие в Африку позволило Н.С. Гумилеву взглянуть на «чужое» культурное пространство. Он воспринял это как возможность построения поэтического межкультурного диалога, основываясь на первоначальном природном единстве всего разнообразия человеческих национальностей. Воинство – не враждебность, а часть путешествия (пути), прежде всего, вертикального, духовного. Лирический герой Н.С. Гумилева периода 1905-1914 г.г. предпринимает попытку продемонстрировать человеческое и природное единство, «сражаясь» при помощи своего главного оружия – Слова, т.е. поэзии.

Поэзия – третья стихия Н.С. Гумилева. Русский поэт и переводчик Н.А. Оцуп указывает на её очевидное сходство с пушкинским творчеством: «Гумилев попросту осовременил уроки Пушкина. Прибегая к силе собственной гениальной интуиции, он, читая иностранных поэтов, вникал в самую душу античных или современных наций, между тем как его личная поэзия оставалась глубоко укорененной в родной почве. Гумилев не в тех масштабах, но по сути, как и Пушкин, обогатил Россию сокровищами международной культуры» (Оцуп 1995:75).

Его лирика отмечена также центральной ролью местоимения «Я», что является ключевой особенностью эпохи модернизма. Начиная с его юношеских опытов и далее, можно проследить выдержанность традиции: «Я в лес бежал из городов» (Гумилев 1998:17), «Я властительный и чудный» (Гумилев 1998:77), «Я всю жизнь отдаю для великой борьбы» (Гумилев 1998:31), «Я не знаю, что живо, что нет» (Гумилев 1998:82), «Я – попугай с Антильских островов» (Гумилев 1998:242), «Я откинул докучную маску» (Гумилев 1998:91), «Я конквистадор в панцире железном» (Гумилев 1998:81), «Я буду вихрем грозвым, / И громом, и огнем <...> / Я тайны выпытаю их <...> / И я приду, приду» (Гумилев 1998:35), «<...> я сверкал на небе, / Я сгорал от бешеных желаний» (Гумилев 1998:120), «Я встретил голову гиены / На стройных девичьих плечах» (Гумилев 1998:149), «Я вырван из жизни тесной» (Гумилев 1999:242), «Я не смотрю на мир бегущих линий» (Гумилев 1998:146), «Я читаю стихи драконам.., / Я люблю – как араб в пустыне» (Гумилев 1999:145), «Я сам над собой насмеялся, / И сам я себя обманул» (Гумилев 1998:137), «Я люблю её взгляд заревой.., / Потому что я сам из пучины» (Гумилев 1998:76), «Я, что мог быть лучшей из поэм <...> / Ничего я в жизни не пойму» (Гумилев 1999:166), «не все ли равно мне, / Если я молод и кровь горяча?» (Гумилев 1998:109), «Я пробрался вглубь неизвестных стран <...> / Древний я открыл храм из-под песка... / Я узнал, узнал, что такое страх» (Гумилев 1998:17), «<...> я теперь спокойный»

(Гумилев 1999:105), «Я их любил, те странные пути» (Гумилев 1998:267), «Я думал, пропал мой голос, / Мой звонкий голос навеки» (Гумилев 1999:157).

Частотность модернистского «Я» позволяет выстроить некую целостную модель художественного мира поэта, проследить путь развития его творческих идей. «Я»-субъектное у Н.С. Гумилева объединяет в себе наднациональный опыт, архетипы коллективного бессознательного, посредством которых обогащается русская национальная культура. Поэзия выступает своего рода межкультурным полем, на котором разворачиваются события греческой, индийской, ирландской, библейской мифологии, часто связанные с реальными событиями в жизни поэта. Однако его путь не мыслится без любви, всякий раз Н.С. Гумилев возвращается к ней, в той или иной форме вплетая её в художественный мир.

Любовь выступает объединяющей четвертой стихией, ключевым субстратом, интегрирующим образ поэта, воина и путешественника в единое целое. Именно любовь к А. Ахматовой является движущей силой его поэзии; ради нее он готов поступиться всем:

Всё, что бессонными ночами  
Из тьмы души я вызвал к свету,  
Всё, что даровано богами  
Мне, воину, и мне, поэту,

Всё; пред твоей склоняясь властью,  
Всё дам и ничего не скрою... (Гумилев 1999:52)

Н.С. Гумилев основывает школу адамизма, отталкиваясь от представлений младосимволистов о Вечной Женственности, понятия, заимствованного В.С. Соловьевым из «Фауста» И.В. Гете. Оно употребляется как синоним некой трансцендентной силы, способствующей вечному творческому духовному подъему; становится последним стихом трагедии. Любовь как ключевая стихия воплощает вертикальный путь Гумилева-поэта. Любовь из абстракции, из категории чувственного реализуется в поэзии как способ познания мира. Вечная женственность близка материальному закону притяжения противоположностей: мужского и женского в их единстве. И.П. Эккерман приводит рассуждения на эту тему И.В. Гете: «...эта магнетическая сила очень велика и воздействует даже на расстоянии. В юности нередко бывало, что на одинокой прогулке меня вдруг охватывало влечение к любимой девушке, я долго думал о ней, и потом оказывалось, что она и вправду встречалась мне. «Мне вдруг стало так тревожно в моей светелке, – говорила она, – что я ничего не могла с собой поделать и поспешила тебе навстречу» (Эккерман 1981:549). Вероятно, именно эти слова И.В. Гете были взяты М.А. Булгаковым за основу первой встречи Мастера и Маргариты. Адамизмом, по словам самого Н.С. Гумилева, является «мужественно твердый <...> взгляд на жизнь» (Гумилев 2006:147). Такая поэзия позиционирует своим основным компонентом одну из двух полярностей – маскулинность, инь или ανήρ (andros). В художественном тексте она проявляется посредством многократного использования местоимения «Я», однако, очень часто поэт задействует и второго героя лирического

сюжета, обозначая его местоимением «Ты». Эта взаимосвязь основывается на романтической, движущей силе любви. «Ты» – олицетворение Вечной Женственности, феминности, ян, γυνή (ginos), т.е. второй полярной силы, составляющей двуединство противоположностей. Наиболее известный, классический миф о природе любви изложен Аристофаном в диалоге Платона «Пир», где ее задачей является «сделать из двух одно и тем самым исцелить человеческую природу» (Платон 2007:121). Эрот (любовь), согласно наблюдениям Эриксимаха «двойствен», «заклучен в самой природе тела», потому как «непохожее стремится к непохожему и любит его» (Платон 2007:114-115).

Адамизм (мужественность) коррелирует с Вечной Женственностью, без наличия которой невозможно преобразование и познание мира. Маскулинная и феминная полярности восходят к архетипу человека-прародителя – андрогину. Андрогинность – ключевой аспект теории единства противоположностей (лат. coincidentia oppositorum). В этом смысле интересна протонаучная теория Эмпедокла, о том, что любовь является интегрирующим активным движущим началом Вселенной. Природные же корни вещей (то, что впоследствии будет названо К. Юнгом архетипами) неизменны, пассивны. Концепция представления любви как формы познания развивается в платонизме, а впоследствии европейском ренессансном гуманизме и философии И. Гете. В начале XX века к этой теме, как известно, возвращается В.С. Соловьев, оказавший мощнейшее влияние на модернистов, выстраивая логику своих онтологических исследований все на той же античной основе – движущей, преобразовывающей силе любви. «Богочеловек» начала XX века – это интеграция вечно-мужского и вечно-женского, целостность противоположностей.

Таким образом, любовь как движение, процесс развития реализуется у Н.С. Гумилева через творческий процесс, через поэтическое слово. Вечная Женственность как синоним духовного преобразования, красоты, нравственного совершенствования, категории идеального соединяется с адамизмом (мужественностью), который, в свою очередь, синонимичен категории материального, ясного, непосредственно доступного для восприятия. Обращаясь к архетипам коллективного бессознательного, поэт реализует два типа корреляции: субъектно-субъектную («Я» и «Ты», человек-человек) и субъектно-объектную («Я» и Мир, человек-природа). Так, в имманентной структуре текста выстраивается некая философская система «четырех стихий», в которой представлен ряд онтологических проблем, актуальных также на сегодняшний день и проявляющихся, к примеру, в создании теорий межкультурной коммуникации, «мирового гражданства» или глобализации.

### Используемая литература

ГУМИЛЕВ, Н.С. *Полное собрание сочинений. В 10 т. Т.1. Стихотворения. Поэмы (1902-1910)*. Москва 1998.

ГУМИЛЕВ, Н.С. *Полное собрание сочинений. В 10 т. Т.2. Стихотворения. Поэмы (1910-1913)*. Москва 1998.

ГУМИЛЕВ, Н.С. *Полное собрание сочинений. В 10 т. Т.3. Стихотворения. Поэмы (1914-1918)*. Москва 1999.

ГУМИЛЕВ, Н.С. *Полное собрание сочинений. В 10 т. Т.7. Статьи о литературе и*

*искусстве. Обзоры. Рецензии.* Москва 2006.

МАЛЫХ, В.С. Творчество Н.С. Гумилева: Проблемы мировоззрения и поэтики // *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина.* 2011. № 4. – С. 25-34.

ОЦУП, Н. Николай Гумилев. *Жизнь и творчество.* СПб 2005.

ПЛАТОН. *Сочинения в четырех томах. Т.2.* СПб 207.

ПУШКИН, А.С. *Евгений Онегин: роман в стихах, критика.* Москва 2010.

ЭККЕРМАН, И.-П. *Разговоры с Гете в последние годы его жизни.* Москва 1981.

### **Максим Пономаренко**

докторант I курса

Поморская Академия в Слупске (Польша)

Историко-филологический факультет, Институт Полонистики

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

maximus.ponomarenko@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 10 научных публикаций.

# Вечная Женственность, муза и несчастная любовница – образ Клеопатры в поэзии Валерия Брюсова<sup>1</sup>

*Martyna Martyna, Ewa Stawinoga*

## Abstract

The article is an attempt at interpreting two poems by Valerij Briusov, entitled identically: *Клеопатра (Cleopatra)* (1899, 1905). In the course of analysis it was established that the Russian poet continues the tradition in his works, presenting Cleopatra as a passionate temptress, simultaneously making her his ideal of Eternal Femininity. However, it is quite different from the one upheld by other poets of that time, e.g. Vladimir Soloviov or Alexandr Blok.

According to Briusov, the queen of Egypt is a personification of passion, which is the poet's creative category. She is a divine and, simultaneously, diabolic beauty, a *femme fatale*, leading the man to doom, and, besides, a muse, stimulating his creativity. In the second poem, which is analyzed (*Клеопатра*, 1905), a descendant of Alexander the Great incarnates the type of an unhappy lover. For the poet a source of inspiration was the story of "forbidden love" between an Egyptian woman and Mark Anthony. It reflects the experiences of Briusov himself, for, as it has been established, in that case the prototype of Cleopatra is Nina Pietrowska – at that time the lover and muse of the author of *The Fiery Angel*.

## Keywords

symbolism, Valerij Briusov's poetry, Cleopatra, queen of Egypt, courtesan, „Eternal Femininity”, muse, passion, unhappy love.

„Дочь надменного владыки Птолемея,  
Я дарю тебе свой стих,  
Потому что ты, камея,  
И в любви и в самой смерти непохожа на других” (Бальмонт, 2010, 167)

„Беатриче равна Данте по величю своего призвания в мире,  
она нужна не менее Данте для верховной цели мировой жизни” (Бердяев, 2007, 57-58)

Казар Айвазян точно отмечает, что „особенностью художественного мышления Валерия Брюсова (...) было органически свойственное ему чувство истории, пафос проникновения в смысл деяний человечества, стремление понять закономерности смен культур, охватить человеческую историю в целом” (Айвазян, 1963, 4). Несомненно, античность и история занимают очень важное, можно сказать, главенствующее место, в творчестве автора *Огненного ангела*, особенно в 1890-х и 1910-х гг. Екатерина Палий сравнивает его с «колесом обозрения» различных культур и прошедших веков, а самого поэта с актером, играющим разные роли: иногда – отмечает исследовательница, он

---

<sup>1</sup>В Кафедре русской литературы и культуры XX-XXI в. Университета Марии Склодовской-Кюри в Люблине, где работает один из авторов (Эва Ставинога), в то же самое время, когда мы писали эту статью, создавалась докторская диссертация, посвящена мифическим женщинам в творчестве Валерия Брюсова, в том числе Клеопатре. У авторов данной статьи не было, однако, возможности с ней познакомиться, так как тогда она не была еще издана.

надевает маски мифологических героев [Ахиллес, Эвридика, Орфей, Тезей] или исторических личностей [Клеопатра, Александр Македонский, Цезарь, Антоний, Наполеон], в следующий раз является путешественником „по «саду» времен, где развешаны «фонарики» столетий, вспыхивающие огнями Ассирии, Рима, Египта, Индии” (Палий, 2013, 79). Поэт словно перемещается во времени – то находится на римском форуме, то, как Дант бродит по аду, то восхищается Европой (Палий, 2013, 79).

Самые исторические книги Брюсова – это *Tertia Vigilia* [1898-1901] (Палий, 2014, 86)<sup>2</sup>, главным образом, цикл стихотворений *Любимцы веков* (Палий, 2014, 86), а также *Баллады*, *Правда вечная кумиров*, *Властительные тени* (Палий, 2013, 86), романы *Алтарь Победы*, *Юпитер Поверженный* и повесть *Рея Сильвия* (Гаспаров, 1975, 543).

Интерес поэта к античности и истории – пишет Казар Айвазян тесно связан с его „исканиями героических личностей, ярких страстей, насыщенных глубоким содержанием жизни” (Айвзян, 1963, 4). А значит, Брюсов увлекался теми «любимцами веков», кто, с одной стороны, прославился каким-то невероятным подвигом, повлиял на историю или судьбы народов, «активизировал» современность (Палий, 2013, 83) [легендарные завоеватели, полководцы, «цари царей»]; с другой стороны – это обладатели страстной натуры – те, кто полностью отдают себя во власть чувств (Палий, 2013, 84). Причем последних лидер символизма ставит выше, чем героев, выделяющихся в исторической или государственной сфере (Палий, 2013, 84). Это обосновано тем, что страсть для поэта – пишет Михаил Гаспаров „(...) вечна, ибо она – стихия, а исторические декорации преходящи, ибо они – культура; цивилизации сменяются, а страсть остается одна и та же и в пещерном человеке, и в римляине, и в человеке наших дней” (Гаспаров, 1975, 546).

Одной из таких личностей является, несомненно, Клеопатра, занимающая особое место в творчестве русских символистов, в том числе и у Валерия Брюсова (Г. Ионкис-Кельн, электронный ресурс, 5\6)<sup>3</sup>, где она появляется то в облике блудницы, то музы поэта, то несчастной любовницы. Египетская царица является героиней многих стихотворений автора *Urbi et orbi*, в том числе *Египетских ночей* (1914-1916) – брюсовского продолжения незаконченной поэмы Пушкина. Метр символизма, считавший себя преемником великого классика (В. М. Жирмунский, 1977, 175\402), «дописывает» то, о чем он не сказал, то есть описывает ночные встречи и интимные отношения Клеопатры с тремя любовниками:

„Пушкин показал нам, какой великий соблазн, какая страшная сила сокрыта для человеческого существа в сладострастии, как люди готовы ринуться в эту черную пропасть, даже если бы за это надо было заплатить жизнью. Намекнул нам на

---

<sup>2</sup> Екатерина Палий пишет: „Название сборника «Третья стража» (1898–1901) взято из истории Рима. Третьей стражей римляне называли воинов, заступавших на караул в конце ночи, на рассвете. Эти воины, охранявшие дворцы римских императоров, были эталоном мужества и благородной самоотверженности”. (Е. Палий, ” 2014, 86).

<sup>3</sup> Следует подчеркнуть, что многие русские поэты, такие как Блок, Гумилев, Ахматова или Бальмонт, были «замечены в клеопатромании». (Г. Ионкис-Кельн, электронный ресурс, 5/6).

таинственную близость между страстью и жизнью. Но Пушкин не договорил начатых слов” (Г. Ионкис-Кельн, электронная версия, 5/6).

Основная тема тех фрагментов *Египетских ночей*, которые написал Брюсов – это страсть и смерть. Многие исследователи обращают внимание на их явно эротический характер (Г. Ионкис-Кельн, электронная версия, 5/6), что вызвало возмущение среди некоторых литературоведов и писателей (Л. Панова, 2009, 19-20). Мария Цветаева попытку «дописывать Пушкина» назвала «жестом варвара» (Г. Ионкис-Кельн, электронная версия, 5/6), а Виктор Жирмунский, в своем сравнительном анализе пушкинских и брюсовских фрагментов поэмы (В. М. Жирмунский, 1977, 175-198), пришел к следующему выводу:

„Вместо пластических образов пушкинского описания, объективных и вещественных, Брюсов, по методу «Баллад», нагромождает экзотические аксессуары в целях усиления лирического впечатления, сгущения эмоциональной настроенности, нагнетания образов, сходных по своей общей окраске. (...) Нет ни одного из этих предметов экзотической обстановки, употребление которого не было бы освящено примером Пушкина, каким-нибудь черновым наброском; вместе с тем нет ни одного случая, где бы это употребление соответствовало духу пушкинской поэзии” (В. М. Жирмунский, 1977, 183).

Критически к попыткам Брюсова относился также Юлий Айхенвальд, который писал, что „к художественному сосуду Пушкина, хотя бы и незаконченному, Брюсов топорно приклеил нечто дешевое. Он к мрамору прибавил глину, материал «ручного труда»; дорогое и крепкое вино разбавил он словесной водою” (Ю. И. Айхенвальд, электронный ресурс).

Клеопатра Брюсова, несомненно, значительно отличается от оригинала, созданного Пушкиным. Ее образ психологически углублен и сентиментален (В. М. Жирмунский, 1977, 179). Она напоминает героиню *Баллад* Брюсова – прекрасная, гордая и страстная. Поэт ставит царицу в ряд храмовых проституток (В. М. Жирмунский, 1977, 180), гетер, демонических соблазнительниц и жриц страсти, искушенных во всех ее тайнах (В. М. Жирмунский, 1977, 181; В. Вацуро, 1995, 216). Она воплощение античного мира с его культом телесной красоты, о чем поэт заявляет в своей статье *Египетские ночи*:

„Античное мирозерцание было культом плоти. Античная религия не стыдилась Красоты и Сладострастия. Вся античная древность обожествляла обнаженную красоту человеческого тела... Свой „страстный торг”, свой вызов купить три страстных ночи Клеопатра ставит под покровительство богов... В мирозерцании, основанном на культе плоти, должны господствовать две идеи: наслаждения и смерти (...)” (В. Брюсов, 1910, 447).

Дочь Птолемея появляется и в других произведениях поэта, например: *Цезарь Клеопатре* [1920], *День за днем* (В. Брюсов, 2014, 150-151), где она сравнивается с другими царицами (И. П. Бакалдин, 2009, 10\22). Ей посвящаются также два

одноименные стихотворения под заглавием – *Клеопатра* [1899; 1905]. Именно они являются предметом исследования в данной статье.

Первое из них написано в 1899 году и происходит из цикла *Любимцы веков* (Е. Палий, 2013, 83)<sup>4</sup>, относящегося к тому периоду творчества Брюсова, который считается наиболее «историческим». Оно состоит из четырех строф – двух катренов с кольцевой системой рифмовки: abba baab и двух терцетов с рифмовкой: ccd eed, а значит, это сонет (В. А. Пронин, 1999, 25\68)<sup>5</sup>. О. Федотов подчеркивает, что Валерий Брюсов, кстати непревзойденный версификатор (О. И. Федотов, 1990, 18), был большим энтузиастом этого жанра. Метр русского символизма считал его идеальной, образцовой формой поэтического произведения (О. И. Федотов, 1990, 18). Главные темы и мотивы, занимающие Брюсова-сонетиста – пишет дальше исследователь – это, в основном, доминанты его всего творчества, то есть:

„Вечное противостояние Жизни и Смерти, «таинственная близость между страстью и смертью, которую Брюсов увидел в пушкинских «Египетских ночах», брэнность величия земного в бесконечной перспективе Вечности, творчество, поэзия, любовь как способы преодоления смерти, романтическая идея несовместности поэта-творца и толпы, настойчивое обращение к образам Библии, мифологии, истории, литературы (...) послания, посвящения, надписи и портреты, то есть опять таки форма своеобразного диалога с предшественниками и современниками” (О. И. Федотов, 1990, 18).

Тема интересующего нас сонета – это, говоря словами Николая Бердяева, высокое назначение женщины, которая, по мнению философа, призвана „сыграть творческую роль в ходе всемирной истории” (Н. Бердяев, 2007, 57). Она же – продолжает автор *Смысла творчества*, „должна быть произведением искусства, примером творчества Божьего, силой вдохновляющей творчество мужественное” (Н. Бердяев, 2007, 57)<sup>6</sup>, поэтому – пишет дальше – „Беатриче равна Данте по величию своего призвания в мире, она нужна не менее Данте” (Н. Бердяев, 2007, 57). Так и в эпоху модернизма, где именно

---

<sup>4</sup> Он посвящен героическим личностям, а также героям, отличающимся страстностью натур. (Е. Палий, 2013, 83).

<sup>5</sup> Сонет родился в Италии (точнее в Сицилии), а первым автором сонета считают Джакомо да Лентино (первая треть XIII века). Дату его рождения, по поводу миграции жанра, исследователи не в состоянии определить (В. А. Пронин, 1999, 25/68); Мартин Опиц дает следующую характеристику сонета: „Каждый сонет состоит из четырнадцати стихов; первый, четвертый, пятый и восьмой стихи имеют одинаковую рифму, равно как и второй, третий, шестой и седьмой. И совершенно безразлично, имеют ли первые четыре стиха женскую рифму, а четыре других мужскую, или наоборот. Последние шесть стихов могут рифмоваться как угодно. Но все-таки чаще всего рифмуются девятый и десятый стихи, одиннадцатый и четырнадцатый, двенадцатый и тринадцатый”. (Цит. по: В. А. Пронин, 1999, 26/68).

<sup>6</sup>Ср. таже слова I. Panek: „(...) женское начало на протяжении всей истории человеческой культуры являлось своеобразным камертоном, определяющим жизненные устремления героя-мужчины, так как Женщина, встретившись на его пути, способна была пробудить в нем активность и дать стимул к деятельности”. (I. Panek, 2003, 13).

культ женского начала, Вечной Женственности был центральным<sup>7</sup>. Во имя Прекрасной Дамы творили почти все символисты, в том числе и Валерий Брюсов (Н. Г. Матвеевская, 2007, 120-122). В женщине – пишет Агнешка Гоздек – они видели олицетворение идеала красоты, любви, мудрости и силы, а иногда также демонического начала и зла (А. Гоздек, 2013, 90)<sup>8</sup>. Последнее наблюдаем у автора *Me eum esse*, для которого воплощением идеальной женственности была не соловьевская София (В. Кузнецова, 2013, 39; I. Panek, 2003, 14-34) или блоковская Светлая, Святая Дева, только колдунья (I. Panek, 2003, 77), носительница дьявольского начала (I. Panek, 2003, 76), ведущая героя „не в рай, как Беатриче, а на дьявольский шабаш, куда Фауста водил Мефистофель” (I. Panek, 2003, 77)<sup>9</sup>. Женщина для Брюсова – это одновременно воплощение божественности и дьяволизма, духовное и телесное начало. На наш взгляд, такой тип Вечной Женственности у Брюсова символизирует именно Клеопатра – божественная царица и коварная блудница, вызывающая как тревогу, так и восхищение, за ночь любви с которой, согласно легенде, мужчины расплачивались смертью<sup>10</sup>.

Первые два катрена интересующего нас сонета 1899 года – это ретроспективный монолог «я» лирического, то есть Клеопатры. Она вспоминает историю своей жизни и царствования, жалеет над тем, что все уже прошло, все минуло – нет знаменитой династии Лагидов, берущей свое начало от легендарного Александра Македонского, нет и могущественного Рима с его знаменитыми полководцами. А значит, все, что при ей жизни казалось вечным и неразрушимым, просто исчезло, как и сама Клеопатра. Оказывается, что для мировой истории даже великие государства, события, завоевания, не говоря уже о жизни одного человека, хотя и выдающегося, это лишь кратчайший миг, «ничтожный след». Клеопатра, при жизни – правительница Египта – одного из самых больших и могущественных государств своего времени, после смерти – не имеет даже гробницы<sup>11</sup>. Несмотря на ее несомненный талант руководителя, на блестящее воспитание и образование, она все-таки вошла в историю, прежде всего, как страстная, «буйная блудница», о чем и сожалеет лирическое «я» стихотворения. Своеобразной эмблемой имени Клеопатра является «празднеств вереница», так как именно любовные

---

<sup>7</sup> Женщине и категории женственности посвящается пятый том издательской серии *Rossica Lublinensia*. (См. *Kobieta i/jako Inny. Mit i figury kobiecości w literaturze i kulturze rosyjskiej XX-XXI wieku (w kontekście europejskim)*, 2008).

<sup>8</sup> Мария Цимборска-Лебода, в свою очередь, отмечает, что среди женских персонажей, вдохновляющих русских символистов, популярностью пользовались те, кто воплощал красоту и очарование в его амбивалентном, искусительном варианте. (См. М. Цимборска-Лебода, 2008, 16).

<sup>9</sup> В ином месте своей работы (с. 88) исследовательница пишет: „ (...) Брюсов не смог приобщиться к таинству идеала Прекрасной Дамы младосимволистов: эта возлюбленная – не мечта о Вечной Женственности, гармонии, Божественной Софии, к которой стремятся, она уже тень того, другого мира, о котором, как о закономерном итоге страсти, все время говорил Брюсов, его формуле – Любовь и Смерть, темная любовь, ведущая к светлой смерти”. Больше о концепции «вечной женственности» в творчестве Соловьева и Брюсова. (См. Е. В. Кузьмин, 2015, 7-16).

<sup>10</sup> Ср. „Была она так сластолюбива, что часто продавалась, и так прекрасна, что многие покупали ее ночь ценой смерти”. (В. Я. Брюсов, 1929, 117).

<sup>11</sup> Некоторые историки убеждены, что Клеопатра была погребена вместе с Антонием. (См. С. Шифф, 2012, 161/235). Тем не менее, местонахождение гроба Клеопатры остается тайной для археологов уже более двух тысяч лет. (См. больше об этом: В. Влади, электронный ресурс).

связи и пышные пиры, которыми прославилась последняя царица Египта<sup>12</sup> запомнились больше, чем ее достижения в области стратегического планирования и в государственной деятельности. Однако, несмотря на все сказанное до сих пор о ней, Клеопатра имеет власть – она «властвует над поэтом», о чем заявляется в последней строке второго катрена:

*Я — Клеопатра, я была царица,  
В Египте правила восемнадцать лет.  
Погиб и вечный Рим, Лагидов нет,  
Мой прах несчастный не хранит гробница.*

*В деяньях мира мой ничтожен след,  
Все дни мои — то празднеств вереница,  
Я смерть нашла, как буйная блудница...  
Но над тобой я властвую, поэт!* (В. Брюсов, 1987, 183)<sup>13</sup>

Стоит, в связи с тем, поставить вопрос – в чем смысл этой власти Клеопатры? Учитывая слова цитируемого уже Бердяева насчет призвания женщины, можно сказать, что египетская царица для поэта та вдохновляющая сила, которая заставляет его творить: „Без мистического влечения к женственности, без влюбленности в вечную женственность мужчина ничего не сотворил бы в истории мира, не было бы мировой культуры (...) Мужчина всегда творил во имя Прекрасной Дамы, она вдохновляет его на подвиг и соединяет с душой мира” (Н. Бердяев, 2007, 57).

А значит, власть Клеопатры над поэтом, ее мощь заключается в ее женственности – в ее способности «прельщать», то есть возбуждать страсть, соблазнять мужчину (Т. Ф. Ефремова, 2010, электронный ресурс). Но поскольку «прельщение» в библейском учении ассоциируется со злом, ложью и грехом (Игумен Авраам, электронный ресурс), оно равнозначно оболыщению, понимаемому как „совращение от злого духа” (В. Даль, 1891, 393), то у Брюсова, ставившего страсть на пьедестал – «Царица Страсть»<sup>14</sup>, оно

---

<sup>12</sup> Плутарх описывает последние дни жизни царицы следующим образом: „Антоний узнал, что Ирод, царь Иудейский, с несколькими легионами и когортами перешел к Цезарю, что примеру этому следуют и остальные властители и что, кроме Египта, за ним уже ничего не остается. Но ни одна из этих вестей нимало его не опечалила, напротив – словно радуясь, отрекся он от всякой надежды, чтобы вместе положить конец и заботам, бросил свое морское пристанище, которое называл Тимоновым храмом, и, принятый Клеопатрою в царском дворце, принялся увеселять город нескончаемыми пирами, попойками и денежными раздачами. Сына Клеопатры и Цезаря он записал в эфебы, а своего сына от Фульвии, Антулла, одел в мужскую тогу без каймы, и по этому случаю вся Александрия много дней подряд пьянствовала, гуляла, веселилась. Вместе с Клеопатрой они распустили прежний «Союз неподражаемых» и составили новый, ничуть не уступавший первому в роскоши и расточительности, и назвали его «Союзом смертников». В него записывались друзья, решившиеся умереть вместе с ними, а пока жизнь их обернулась чередой радостных празднеств, которые они задавали по очереди”. (Плутарх, 1961, 268-269).

<sup>13</sup> В дальнейшем цитаты по этому изданию приводятся в квадратных скобках с указанием аббревиатуры ССП и номера страницы.

<sup>14</sup> *Царица Страсть* – стихотворение написано в 1915 г. (См. В. Брюсов, 1973, 105).

имеет положительное значение (Н. Г. Матвеевская, 2007, 120)<sup>15</sup>. Страсть, по мнению автора *Огненного ангела*, это „тот пышный цвет, ради которого существует, как зерно, наше тело, – ради которого оно изнемогает в прах, умирает, погибает, не жалея о своей смерти. Страсть – иногда затаенный, но вечно живой идеал человеческой жизни. Только надежда на страсть дает силу миллиардам поколений, возникающих, как плесень, и стирающихся, как плесень, на земном сфероиде, – влачить свои жалкие дни труда, и рабства, п позора” (В. Брюсов, 1904, 23).

Надо подчеркнуть, что поэт из стихотворения Брюсова, к которому обращается Клеопатра (причем, можно полагать, что под ним скрывается сам автор), добровольно поддается ее искушению, «прельщению», ибо она ему нужна как стимул, пробуждающий его к творчеству, о чем писал Бердяев. Однако их связь взаимна – также Клеопатра нуждается в поэте. Забытая историей, благодаря интересу поэта, она как бы вновь оживает – «оживает в его мечтах», вновь становится той женщиной, которая покорила сердца «царей», подвергала их любовному томлению, соблазняла\прельщала своим телом, привлекательностью и обаянием. Одним словом, поэт и Клеопатра как бы взаимно дополняют друг друга. Он, хотя и обладает «дивной властью искусства», способной увековечивать<sup>16</sup>, делать бессмертным, то все-таки не может существовать без царицы, то есть без музыки, без вдохновения, ибо, как справедливо отмечает Николай Бердяев, „только женщине могут открыться некоторые тайны жизни, только через женщину может приобщиться к ним мужчина” (Н. Бердяев 2007, 58). Она же, в свою очередь, хотя и вошла в историю, то все-таки ее «след ничтожен» в этой истории, она мертва, пока не «разбудит» ее поэт, пока она не станет для него объектом поклонения и вдохновения. А значит, бессмертие Клеопатры не столь в ее прелести и страсти, сколько в том, что эту прелесть и страсть увековечивает в своих стихах поэт:

*Вновь, как царей, я предаю томленью  
Тебя, прельщенного неверной тенью,  
Я снова женщина — в мечтах твоих  
Бессмертен ты искусства дивной властью,  
А я бессмертна прелестью и страстью:  
Вся жизнь моя — в веках звенящий стих. [ССП. 183]*

Второе, интересующее нас стихотворение, датировано 1905 годом. Оно происходит из сборника *Stephanos (Венок)*. Сначала было помещено в цикле о трагической любви – *Из ада изведенные* (См. М. Л. Гаспаров, 1997, 33), а потом в *Правде вечной кумиров*<sup>17</sup>. *Stephanos*, по мнению многих исследователей, в том числе и

---

<sup>15</sup> Наталья Матвеевская замечает, что страсть у Брюсова многозначна – это одновременно благостная и разрушительная стихия, обладающая сакральным содержанием: „Под этим словом понимается не только апофеоз чувственной любви, но и определенное свойство бытия личности: это знак вечной неуспокоенности духа, первоисточник неизменного стремления вперед, к освоению новых сфер мировой, вселенской реальности”. (Н. Г. Матвеевская, 2007, 120).

<sup>16</sup> Ср. стихотворение Владимира Маяковского – *Разговор с фининспектором о поэзии* (В. Маяковский, 1926).

<sup>17</sup> Как пишет Михаил Гаспаров, тема любви и крутых переломов в истории были близки и важны Брюсову в 1905 году. (См. М. Гаспаров, 1975, 33).

Константина Мочульского, это вершина творчества Брюсова, которого в то время ставят наравне с такими поэтами, как Теофиль Готье, Леконт де Лиль, Жозе Мария де Эредиа (К. Мочульский, 1962, 115). Кроме античной темы<sup>18</sup>, очень важную роль в *Венке* играет мотив бессилия страсти и безнадежной любви, которая занимает центральное место в сборнике (И. Ранек, 2003, 87). Тяга к этой тематике, по всей вероятности, тесно связана с личной жизнью писателя и его тогдашней возлюбленной, сыгравшей ключевую роль в его биографии – Ниной Ивановной Петровской<sup>19</sup>, называемой «Русской Кармен» (См. К. Локс, 1994, 40).

Напомним кратко историю их отношений. Петровская и Брюсов познакомились в 1904 году и вскоре их связало короткое, но бурное любовное увлечение. Константин Мочульский определил его как „мучительный роман трех” (К. Мочульский, 1962, 102), так как русская писательница в то время встречалась также с Андреем Белым (В. Ходасевич, 1997, 12-13). Испытываемая Брюсовым страсть к Петровской, привела его к нравственному кризису и к грани пропасти:

„Для меня это был год бури, водоворота. Никогда не переживал я таких страстей, таких мучительств, таких радостей. Большая часть переживаний воплощена в стихах моей книги „Stephanos“. Кое-что вошло в роман „Огненный Ангел“. Временами я вполне искренно готов был бросить все прежние пути моей жизни и перейти на новые, начать всю жизнь сызнова. Литературно я почти не существовал за этот год, если разумеется литературу в Верленовском смысле... Почти со всеми порвал сношения, в том числе с Бальмонтом и Мережковским. Нигде не появлялся. Связь оставалась только с Белым, но скорее связь двух врагов. Я его вызвал на дуэль, но дело устроилось: он извинился. Весну 1905 года я провел в Финляндии, на берегу Саймы. С осени началось как бы выздоровление. Я вновь обрел себя” (Цит. по: К. Мочульский 1962, 102)

Бурные переживания 1904-1905 годов, как признает сам поэт, нашли отклик в стихотворениях *Венка* и в романе *Огненный Ангел*. Петровской посвящается большинство стихов данного сборника; она является также прототипом созданных в нем образов: жрицы Огня, Клеопатры, Астарты, Ариадны (М. Л. Мирза-Авакян, 1985, 228) и Ренаты – главной героини вышеупомянутого романа (М. Л. Мирза-Авакян, 1985, 231)<sup>20</sup>. Александр Лаваров пишет об этом следующим образом:

---

18Константин Мочульский пишет: „В отделе «Правда вечная кумиров» – античные статуи, высеченные из блестящего мрамора слов. Брюсов знает удельный вес, форму и сопротивление материала. Он – скульптор художественной речи; образы его пластичны, как древние барельефы”. (К. Мочульский, 1962, 115).

19Владислав Ходасевич в своей статье описывает Нину Петровскую следующим образом: „Нину Петровскую я знал двадцать шесть лет, видел доброй и злой, податливой и упрямой, трусливой и смелой, послушной и своевольной, правдивой и лживой. Одно было неизменно: и в доброте, и в злобе, и в правде, и во лжи – всегда, во всем хотела она доходить до конца, до предела, до полноты, и от других требовала того же. "Все или ничего" могло быть ее девизом. Это ее и сгубило. Но это в ней не само собой зародилось, а было привито эпохой. (...) Она была истеричкой, и это, быть может, особенно привлекало Брюсова: из новейших научных источников (он всегда уважал науку) он ведь знал, что в "великий век ведовства" ведьмами почитались и сами себя почитали – истерички. Если ведьмы XVI столетия "в свете науки" оказались истеричками, то в XX веке Брюсову стоило попытаться превратить истеричку в ведьму”. (В. Ходасевич, 1997, 9, 14).

20 М. Мирза-Авакян пишет: „С образом Нины Петровской связана работа Брюсова над романом «Огненный ангел». Как известно, роман был задуман еще в 1897 году, и его первые редакции не были

„В подтексте книги «Στέφανος Венок» (1906) Петровская представлена в различных ракурсах: открывавший книгу в первом издании раздел «Вечеровые песни» включал цикл стихотворений «На Сайме», навеянный впечатлениями совместной жизни с Петровской в Финляндии; раздел «Из ада изведенные» был составлен из лирических медитаций, прямо или косвенно воплощавших тот самый «смерч», который пробудила в Брюсове Петровская. Любовь, воспеваемая в этих стихах, – всепоглащающая, испепеляющая страсть, нерасторжимая смесь восторгов и мучений, предельных, одновременно обогащающих и опустошающих переживаний. (...) Даже в разделе «Правда вечная кумиров», составленном из стихотворений на мифологические темы, лики Брюсова и Петровской проступают под знакомыми масками; они угадывались порой и в тех стихотворениях, которые создавались безотносительно к обстоятельствам реального «романа»» (А. Лавров, 2015, 53-54\354).

Для наших рассуждений особенно важным представляется то высказывание исследователя, в котором он замечает, что также в стихотворениях посвященных Клеопатре [в том числе 1905 года, которое является предметом нашего анализа] и ее возлюбленному – римскому полководцу Антонию [*Антоний*, 1905], просвечивают лики Петровской и Брюсова. Они реальны прототипы этих исторических героев (А. Лавров, 2015, 53-54\354). Названные произведения – пишет дальше А. Лавров, актуализируют тему двойного самоубийства, которая привлекала и Петровскую<sup>21</sup>, и Брюсова; они также, помимо ссылок на мифологию, вызывают ассоциации с другими литературными текстами, например, с драмой Шекспира – *Антоний и Клеопатра* или с *Египетскими ночами* Пушкина и другими его произведениями (А. Лавров, 2015, 54\354)<sup>22</sup>.

Интересующее нас стихотворение представляет собой страстный монолог лирического «я» – влюбленного мужчины, адресованный Клеопатре. Герой приравнивает свою судьбу к судьбе египетской царицы. Его желание быть похожим на нее добавочно усиливает кольцевая композиция стихотворения. Как в начале, так и в конце текста лирическое «я» подчеркивает, что их связала общая судьба, причем он имеет ввиду несчастливую любовь и смерть царицы. Напомним: она совершила самоубийство – умерла от яда змеи<sup>23</sup>. Исследователи называют две основные причины

---

связаны с образом Петровской. Повесть «Ведьма» (1903-1904) имеет значительно более плотный исторический фон эпохи Реформации. Но уже 7 июля 1905 года Брюсов в письме к Петровской называет его «твой роман». После 1905 года роман получает автобиографический подтекст, в него вводится ряд сцен и сюжетных положений, связанных с Белым и Ниной Петровской («горестная путаница» отношений Брюсова и Белого, назревания их дуэли, сложные отношения Брюсова с Петровской, – спиритические сеансы, ссылка Брюсова на их переписку и введение из нее цитат)». (М. Л. Мирза-Авакян, 1985, 231)

21 Надо отметить, что Петровская неоднократно пыталась покончить с собой и окончательно ей это удалось. См. больше об этом: (В. Ходасевич, 1997, 7.)

22 См. также: И. Паперно 1992, 36–39. Бронислава Погорелова утверждает, что, под „египетской кормой” из стихотворения Брюсова *Антоний* подразумевается Петровская. Это прозвище дал ей Ходасевич: [*О, дай мне жребий тот же вынуть, // И в час, когда не кончен бой, // Как беглецу, корабль свой кинуть // Вслед за египетской кормой!*] (В. Брюсов, 1973, 393.). (Б. Погорелова, 1953, с. 7/23).

23 Ср.: „Она велела приготовить себе купание, искупалась, легла к столу. Подали богатый, обильный завтрак. В это время к дверям явился какой-то крестьянин с корзиною. Караульные спросили, что он несет. Открыв корзину и раздвинув листья, он показал горшок, полный спелых смокв. Солдаты подивились, какие они крупные и красивые, и крестьянин, улыбнувшись, предложил им отведать. Тогда они

ее решения: во-первых, возлюбленный Клеопатры – Марк Антоний лишается жизни<sup>24</sup>, узнав о ее мнимой смерти и умирает на руках царицы; во-вторых, после смерти Антония Клеопатра становится пленницей нового цезаря – Октавиана Августа, который, заковав в цепи дочь Птолемея, желает привести в Рим и унижить ее на глазах всего народа.

Также лирическое «я» стихотворения предпочитает смерть от укуса змеи, чем умереть как пленник и раб, что символизирует здесь распятие:

*Нет, как раб не буду распят,  
Иль как пленный враг казнен!  
Клеопатра! — Верный аспид  
Нам обоим принесен (В. Брюсов, 1973, 391)<sup>25</sup>*

Как известно, крестная смерть у римлян применялась как высшая мера наказания и считалась самой ужасной и позорной казнью. К ней приговаривали лишь рабов, военнопленных, бунтовщиков, изменников, разбойников и убийц (*Encyklopedia biblijna*, 1999, 563). Змея же, обычно ассоциирующаяся с грехопадением, изгнанием из рая, злом и вечной смертью (Э. Х. Керлот, 1994, 210-217), в данном случае воспринимается как покровительница фараонов (М. Грант, 2004, 339). Она символ божественности и освобождения, так как приносит желанную смерть, которая спасет от муки и страданий; она верный друг, «союзница», спасительница. Герой относится к ней с уважением – восхищается и наслаждается ее видом, красотой «живой чешуи». Затем непосредственно обращается к Клеопатре с просьбой, чтобы она вынула ее из корзины, как это сделала много веков тому назад, и позволила ей припасть на их груди, близко к сердцу и ужалить. От холода тела змеи, проскользнувшей по коже, мужчина испытывает почти эротический экстаз. Ее движения ему приятны и сладки:

*Вынь на волю из корзины,  
Как союзницу, змею,  
Полюбуйся миг единый  
На живую чешую.  
И потом на темном ложе  
Дай припасть ей нам на грудь,*

---

пропустили его, откинув все подозрения. После завтрака, достав табличку с заранее написанным и запечатанным письмом, Клеопатра отправила ее Цезарю, выслала из комнаты всех, кроме обеих женщин, которые были с нею в усыпальнице, и заперлась. Цезарь распечатал письмо, увидел жалобы и мольбы похоронить ее вместе с Антонием и тут же понял, что произошло. Сперва он хотел броситься на помощь сам, но потом, со всею поспешностью, распорядился выяснить, каково положение дела. Все, однако, свершилось очень скоро, ибо когда посланные подбежали ко дворцу и, застав караульных в полном неведении, взломали двери, Клеопатра в царском уборе лежала на золотом ложе мертвой”. (Плутарх, 1961, 275).

<sup>24</sup> Как сообщает Плутарх, римский полководец перед смертью сказал следующие слова: „Что же ты еще медлишь, Антоний? Ведь судьба отняла у тебя последний и единственный повод дорожить жизнью и цепляться за нее!”. (Плутарх, 1961, 271).

<sup>25</sup> В дальнейшем цитаты по этому изданию приводятся в квадратных скобках с указанием аббревиатуры ССVII и номера страницы.

*Сладким холодом по коже  
В быстрых кольцах проскользнуть [ССVII. 392]*

В следующих строках стихотворения выясняется с чем связано это желание смерти лирического «я». Дело касается несчастливой, вероятно, запретной любви. Поэтому, на наш взгляд, стоит обратиться теперь к биографии Брюсова. Как мы уже говорили в начале анализа, метр русского символизма был в то время влюблен в Нину Петровскую (которой, впрочем, посвящается весь сборник). Писательница была же тогда женой Сергея Соколова – редактора альманаха „Гриф”, а автор *Огненного ангела* был женат на Иоанне Матвеевне Рунт. Ситуация добавочно осложнялась и тем, что во время знакомства с Брюсовым, Петровская поддерживала личные связи с Белым, что и стало причиной вызова поэтов на дуэль, к счастью не состоявшегося (См. К. Фолиянц, 2002, 189). Из этого следует, что отношения любовников, несмотря на то, что они никогда не скрывали своих чувств<sup>26</sup>, были напряженными и очень драматичными<sup>27</sup>.

Учитывая вышеприведенные факты, можем полагать, что ситуация, в которой находится мужчина из стихотворения – это просто отражение этих трагических отношений поэта и его любовницы. Тем более, что многие исследователи Брюсова и Петровскую прямо называют прототипами Антония и Клеопатры (А. Лавров, 2004, 54\354). Лирическое «я» вполне осознает, что его любовь невозможна, надо подчеркнуть – невозможна в этом мире, так как влюбленные, вероятно, не имеют на нее права. Их спасение, их надежда в укусе змеи, то есть в смерти, которая, как утверждает герой, сильнее и крепче любви, ибо она в состоянии сделать то, чего не удалось с помощью любви – связать их навсегда:

*Не любовь, но смерть нам свяжет  
Узы тягостные рук,  
И, скрутясь, меж нами ляжет  
Наш последний тайный друг [ССVII. 392]*

Поэтому смерть, олицетворяемая здесь змеей, предстоит «последним тайным другом» влюбленных, желаемым другом, открывающим путь к вечности, следует добавить – к вечности вдвоем. Смертное сплетение двух тел ассоциируется герою с любовным

---

<sup>26</sup> Ср.: „Сложные, драматические отношения Брюсова и Нины Петровской, завязавшиеся в 1904 г. и длившиеся семь лет, были известны всей символистской среде. По воспоминаниям Петровской, она и Брюсов "влачили" свою трагедию "не только по всей Москве и Петербургу, но и по странам". Брюсов и в особенности Петровская не делали из своих отношений тайны; Петровская даже подчеркивала их открытость". (А. В. Лавров, С. С. Гречишкин, 2004, 51).

<sup>27</sup> „Жизнь Нины была лирической импровизацией, в которой, лишь применяясь к таким же импровизациям других персонажей, она старалась создать нечто целостное - "поэму из своей личности". Конец личности, как и конец поэмы о ней, - смерть. В сущности, поэма была закончена в 1906 году, в том самом, на котором сюжетно обрывается "Огненный Ангел". С тех пор и в Москве, и в заграничных странствиях Нины длился мучительный, страшный, но ненужный, лишенный движения эпилог. Оборвать его Нина не боялась, но не могла. Чутье художника, творящего жизнь, как поэму, подсказывало ей, что конец должен быть связан еще с каким-то последним событием, с разрывом какой-то еще одной нити, прикреплявшей ее к жизни. Наконец это событие совершилось". (В. Ходасевич, 1997, 17-18).

актом, а последние «аккорды жизни» напоминают любовную дрожь, кульминацию сексуального возбуждения – оргазм, который испытывают любовники:

*Губы в губы, — взгляд со взглядом, —  
Встретим мы последний суд.  
Два укуса с жгучим ядом  
Сжатых рук не разомкнут.  
И истома муки страстной  
Станет слабостью конца,  
И замрут, дрожа согласно,  
Утомленные сердца [ССVII. 392]*

Последняя строфа стихотворения повторяет то, что уже было сказано в его начале – герой желает разделить судьбу Клеопатры: он выбирает смерть от укуса змеи, то есть свободу – свободу выбора, вместо подчинения, вместо позора (распятия):

*Я как раб не буду распят,  
Не покорствуй как раба!  
Клеопатра! — Верный аспид —  
Наша общая судьба [ССVII. 392]*

Композиционное кольцо усиливает впечатление замкнутости, завершенности жизненного круга. Лирическое «я», как и египетская царица, не имея возможности прожить с Антонием земную жизнь, соединяется с ним после смерти – согласно разным преданиям, они похоронены в одной гробнице<sup>28</sup>. История Клеопатры и ее любимого, а также выбор, который она совершила после его смерти, принесли им вечную славу и место в истории. Кажется, что на то же самое рассчитывает герой стихотворения.

Резюмируя: Клеопатра для Брюсова – это воплощение его собственного идеала Вечной Женственности. Он, однако, значительно отличается от того идеала, которому в то время поклонялись другие модернисты; она – олицетворение его любимой «Царицы Страсти», носительница как божественного, так и дьявольского начала; искусительница, блудница и несчастливая любовница одновременно, а также вдохновляющая муза, властвующая над мужчиной-поэтом, способна его как возвысить, так и уничтожить, без которой он не в состоянии творить. Ради нее он готов умереть „не жалея о своей смерти” (В. Брюсов, 1904, 23), ибо, как пишет Николай Бердяев „без начала женственности жизнь превратилась бы в сухую отвлеченность, в скелет, в бездушный механизм” (Н. Бердяев, 2007, 58).

---

28 Согласно Стейси Шифф, Клеопатра после смерти Антония сказала Октавиану следующие слова: „Не откажи мне быть похороненной с ним, ибо я умираю из-за него, и мы будем рядом в самом Аиде”. (С. Шифф, 2012, 157/235).

## Используемая литература

- Encyklopedia biblijna*, pod red. P. J. Achtemeiera, Warszawa 1999.
- Kobieta i/jako Inny. Mit i figury kobiecości w literaturze i kulturze rosyjskiej XX-XXI wieku (w kontekście europejskim)*. *Rossica Lublinensia V*, pod red. M. Cymborskiej-Lebody, A. Gozdek, Lublin 2008.
- РАНЕК I., *Поэзия слов и красок в эпоху модернизма* (рукопись магистерской диссертации), Masarykova Univerzita: Filozofická fakulta, Brno 2003.
- АЙВАЗЯН К. В., *Выдающийся поэт и ученый. Большой друг армянского народа*, [в:] *Брюсовские чтения 1963 года*, под ред. К. В. Айвазяна, Ереван 1963.
- АЙХЕНВАЛЬД Ю. И., *Валерий Брюсов*. Электронный ресурс: [http://dugward.ru/library/brusov/aihenv\\_brusov.html](http://dugward.ru/library/brusov/aihenv_brusov.html); (11.03.2016).
- БАКАЛДИН И. П., *Сакральный эрос в творчестве В. Я. Брюсова*, [в:] *Брюсовские чтения на Кавминводах – 2008: материалы международной научной конференции*, Пятигорск 2009. Электронная версия.
- БАЛЬМОНТ К. Д., *Каменя*, [в:] К. Д. Бальмонт, *Собрание сочинений в семи томах. Том 1. Полное собрание стихов 1909-1914. Книги I-III*, Москва 2010.
- БЕРДЯЕВ Н., *Эрос и личность. Философия пола и любви*, Санкт-Петербург 2007.
- БРЮСОВ В., *Антоний*, [в:] В. Брюсов, *Собрание сочинений в семи томах. Том первый. Стихотворения. Поэмы 1892-1909*, Москва 1973.
- БРЮСОВ В., *Вехи. I. Страсть*, „Весы” 1904, № 8.
- БРЮСОВ В., *День за днем*, [в:] В. Брюсов, *Собрание сочинений в семи томах. Том 3. Стихотворения 1918-1924*, Москва 2014.
- БРЮСОВ В., *Египетские ночи*, [в:] *Библиотека великих писателей. Собрание сочинений. А. С. Пушкин*, под ред. С. А. Венгерова, т. 4, Санкт-Петербург 1910.
- БРЮСОВ В., *Клеопатра*, [в:] В. Брюсов, *Сочинения в двух томах. Том первый. Стихотворения. Поэмы*, Москва 1987.
- БРЮСОВ В., *Клеопатра*, [в:] В. Брюсов, *Собрание сочинений в семи томах. Том первый. Стихотворения. Поэмы 1892-1909*, Москва 1973.
- БРЮСОВ В., *Собрание сочинений в семи томах. Том второй. Стихотворения 1909-1917*, Москва 1973.
- ВАЦУРО В., *Три Клеопатры*, „Dissertationes Slavicae: Sectio historiae litterarum” 1995, vol. XXI.
- ВЛАДИ В., *Археологи обнаружили гробницу Клеопатры и Антония*. Электронный ресурс: <http://drevniy-egipet.ru/arxeologi-obnaruzhili-grobnicu-kleopatry-i-antoniya/>; (24.05.2016).
- ГАСПАРОВ М. Л., *„Антоний” Брюсова. Равновесие частей*, [в:] М. Л. Гаспаров, *Избранные труды. Т. II. О стихах*, Москва 1997.
- ГАСПАРОВ М. Л., *Брюсов и античность*, [в:] Валерий Брюсов. *Собрание сочинений в семи томах. Том пятый*, под ред. П. Г. Антокольского, А. С. Мясникова, С. С. Наровчатова, Москва 1975.
- ГОЗДЕК А., *Афродита — олицетворение созидательной силы любви. Стихотворение Федора Сологуба „Не иссякли творческие силы...”*, „Русская литература” 2013, № 4.

- ГРАНТ М., *Клеопатра. Последняя из Птолемеев*, перевод Л. А. Игоревский, Москва 2004.
- ГРЕБНЕВА М. П., *Образы муз выдающихся флорентийцев в русской литературе XIX – XX вв. (Беатриче, Лаура, Симонетта)*, „Имагология и компаративистика” 2010, № 1.
- ДАЛЬ В., *Толковый словарь живого великорусского языка. Том третий*, Москва 1891.
- ЕФРЕМОВА Т. Ф., *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*, Москва 2010. Электронный ресурс: <http://www.efremova.info/word/prelschat.html#.V0RthuQsr4c>; (24.05.2016).
- ЖИРМУНСКИЙ В. М., *Теория литературы. Поэтика. Стилистика*, Москва 1977. Электронная версия.
- ИГУМЕН АВРААМ (РЕЙДМАН), *Благая часть. Беседы с монашествующими*. Электронный ресурс: [http://blagozvon.ucoz.ru/\\_ld/2/269\\_bsm.htm#q44](http://blagozvon.ucoz.ru/_ld/2/269_bsm.htm#q44); (24.05.2016).
- ИОНКИС-КЕЛЬН Г., *Царица Египта Клеопатра – сквозь «веков завистливую даль»*, с. 5/6, [в:] <http://www.partner-inform.de/partner/detail/2014/8/243/6958/carica-egipta-kleopatra-skvoz-vekov-zavistlivuju-dal>; (11.03.2016).
- КЕРЛОТ Э. Х., *Словарь символов*, перевод Н. А. Богун, Ю. А. Данько, С. Г. Козунина, Москва 1994.
- КУЗНЕЦОВА В., *София как образ вечной женственности в философии В. С. Соловьева*, „Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика” 2013, вып. 2.
- КУЗЬМИН Е. В., *Дискуссия Владимира Сергеевича Соловьева и Валерия Яковлевича Брюсова о «вечной женственности» (или «вечно женственном»)*, „Acta eruditorum” 2015, вып. 18.
- ЛАВРОВ А. В., ГРЕЧИШКИН С. С., *Символисты вблизи. Очерки и публикации*, Санкт-Петербург 2004.
- ЛАВРОВ А., *Символисты и другие. Статьи. Разыскания. Публикации*, Москва 2015. Электронная версия.
- ЛОКС К., *Повесть об одном десятилетии*, „Минувшее. Исторический альманах” 1994, вып. 15.
- МАЯКОВСКИЙ В., *Разговор с фининспектором о поэзии*, Тифлис 1926.
- Метвеевская Н. Г., *Миф о вечной женственности в поэзии Валерия Брюсова*, „Альманах современной науки и образования” 2007, № 3, ч. 2.
- МИРЗА-АВАКЯН М. Л., *Образ Нины Петровской в творческой судьбе В. Я. Брюсова*, [в:] *Брюсовские чтения 1983 года*, под ред. Я. И. Хачиеяна и др., Ереван 1985.
- МОЧУЛЬСКИЙ К., *Валерий Брюсов*, Париж 1962.
- Н. БЕРДЯЕВ, *Эрос и личность. Философия пола и любви*, Санкт-Петербург 2007.
- ПАЛИЙ Е., *Исторические и мифологические образы в лирике В. Брюсова*, „Філологічні науки” 2013, № 14.
- ПАЛИЙ Е., *Исторические и мифологические образы в лирике В. Брюсова*, „Філологічні науки” 2013, № 14.
- ПАЛИЙ Е., *Концепт «прошлого» в сборнике стихотворений В. Брюсова «Третья страха»*, „Філологічні науки” 2014, № 17.

ПАНОВА Л., *Финал, которого не было: Модернистские развязки к «Египетским ночам» А. С. Пушкина*, [в:] *Поэтика финала*, под ред. Т. И. Печерской, Новосибирск 2009. Электронная версия.

ПАПЕРНО И., *Пушкин в жизни человека Серебряного века*, „Cultural Mythologies of Russian Modernism: From the Golden Age to the Silver Age” 1992.

ПЛУТАРХ, *Сравнительные жизнеописания в трех томах*, т. III, под ред. С. П. Маркиша, Москва 1961.

ПОГОРЕЛОВА Б., *Валерий Брюсов и его окружение*, „Новый журнал” 1953, кн. 33. Электронная версия.

ПРОНИН В. А., *Теория литературных жанров*, Москва 1999. Электронная версия.

ФЕДОТОВ О. И., *Сонет серебряного века*, [в:] *Сонет серебряного века. Русский сонет конца XIX – начала XX века*, Москва 1990.

ФОЛИЯНЦ К., *Страсть разрушающая*, Москва 2002.

ХОДАСЕВИЧ В., *Некрополь. Конец Ренаты*, [в:] В. Ходасевич, *Собрание сочинений в четырех томах. Том четвертый. Некрополь. Воспоминания. Письма*, Москва 1997.

ШИФФ С., *Клеопатра*, перевод Е. Матерновская, Москва 2012, с. 157/235. Электронная версия.

ЦИМБОРСКА-ЛЕБОДА М., *Женщина и/как Другой в философском и художественном дискурсах (предварительные тезисы)*, [в:] *Kobieta i/jako Inny. Mit i figury kobiecości w literaturze i kulturze rosyjskiej XX-XXI wieku (w kontekście europejskim)*. *Rossica Lublinensia V*, pod red. M. Cymborskiej-Lebody, A. Gozdek, Lublin 2008.

### **Ewa Stawinoga (Эва Ставинога)**

кандидат филологических наук

Адъюнкт, Кафедра русской литературы и культуры XX-XXI в., Университет Марии Склодовской-Кюри в Люблине (Польша); Pl. M. Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, [ewa-stawinoga@wp.pl](mailto:ewa-stawinoga@wp.pl)

Научные интересы: взаимосвязь литературы и Библии, русский модернизм, творчество Вячеслава Иванова и Федора Сологуба

### **Martyna Martyna (Мартына Мартына)**

бакалавр

Студентка 1 курса 2<sup>о</sup> русистики, Университет Марии Склодовской-Кюри в Люблине (Польша); Pl. M. Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, [martyna000@op.p](mailto:martyna000@op.p)

# В поиске ясных категорий мышления – рассказ «Неприятность» А.П. Чехова

*Артур Садэцки*

## Abstract

This article attempts to analyse Anton Chekhov's work *An Awkward Business* from three points of view. First of all, this short story is looked at as a psychological etude, presenting the exact process of changes in the mood and mentality of the main hero, resulting from the signs of stress coming from the environment. Secondly, one may scrutinise 'An Awkward Business' as a thought-provoking example of tragicomedy in prose. Additionally, this short story refers to all Chekhov's work and it presents why the omnipresent 'blurred' categories of thinking should not permeate through the sphere of jurisdiction and justice. As a result of this process, it seems to be impossible to normalise the interpersonal relationships, especially the one between a superior and subordinate.

## Keywords

Chekhov, categorization, tragicomedy, psychological etude

Короткое и точное описание рассказа *Неприятность* (1888) дает Платон Краснов: «это история доктора, в горячности побившего фельдшера и из-за собственной нервности раздувшего эту, в сущности, пустую историю до громадных размеров» (Краснов, 2002, с. 251). Конфликт героев – врача Григория Ивановича Овчинникова и фельдшера Михаила Захаровича – является однако фоном для широких размышлений автора о человеческой психике, познавательных процессах и общественном порядке. В дальнейшем мы представим несколько возможных путей интерпретации данного рассказа, обращая особенное внимание на проблему категорий, при помощи которых главный герой воспринимает действительность.

## 1. История конфликта

Овчинников работает в тяжелой обстановке – большое количество больных, нехорошие отношения с персоналом (плохо образованным), сомнительные санитарные условия<sup>1</sup>. Созревающее волнение героя превращается в ярость, когда фельдшер появляется в больнице в пьяном виде. Довольно культурный способ выхода из конфликта заканчивается однако неудачей:

*– Ступайте проснитесь! Я не желаю говорить с пьяным...*

*– Вы можете только за дело с меня взыскивать, – продолжал фельдшер, – а ежели я, положим, выпивши, то никто не имеет права мне указывать. Ведь я служу? Что ж вам еще? Ведь служу?*

*Доктор вскочил и, не отдавая себе отчета в своих движениях, размахнулся и изо всей силы ударил фельдшера по лицу (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 143)*

Скоро после этого происшествия врач переживает перепады настроения. Он зол, но в тот же момент начинает «успокаивать себя мыслями о том, как он прав и как

---

<sup>1</sup> Похожая ситуация в более ярком свете повторится в *Палате № 6* (1892).

*хорошо сделал, что ударил фельдшера»* (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 144) и понимает, что нет уже обоим места в больнице – или доктор, или фельдшер должен уйти отсюда. Затем герой начинает думать о последствиях и пытается найти правильный выход из неприятной ситуации. Интересно, что его первая мысль касается председателя управы, Льва Трофимыча, который, по-мнению Овчинникова, будет стараться замять дело. Врачу однако хочется «правильного» разрешения конфликта – *«ему было уже стыдно и тяжело»* (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 148). В конце он приходит к ясному выводу:

*А не поступить ли мне так, как поступают все при подобных обстоятельствах? То есть пусть он подаст на меня в суд. Я безусловно виноват, оправдываться не стану, и мировой присудит меня к аресту. Таким образом оскорбленный будет удовлетворен, и те, которые считают меня авторитетом, увидят, что я был не прав* (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 149)

Овчинников счастлив, в теоретическом плане его решение кажется справедливым и ясным, но дело быстро осложняется, когда к врачу приходит сам фельдшер и начинает извиняться. Его намерения понятны – Михаил Захарович не хочет расстаться со своим местом работы и считает, что поможет ему в этом смирение. Главный герой предлагает ему обращение к суду, на что фельдшер отвечает со злобой: *«И подам... Вы не имеете права драться. Да и стыдились бы! Дерутся только пьяные мужики, а вы образованный...»* (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 150). Овчинников прогоняет фельдшера и, одновременно, теряет самоуверенность, начинает сомневаться в своем решении. В нервном состоянии он дождался повестки к мировому судье и неуверенно едет к нему. Последний разговор с судьей, как и вторжение Льва Трофимыча, заканчиваются вполне сатирическим образом: в конце концов фельдшер извиняется и остается в больнице, дело замято, все пьют водку. Врач недоумевает, но в окончательном счете возвращается к предыдущей жизни и продолжает сотрудничество с фельдшером.

## **2. Психологический этюд**

Первое, что бросается в глаза, это изменяющиеся настроения главного героя. Известно, что Чехов в центре своего творчества ставит человека, т.е. обращает свое внимание на всевозможные психологические и телесные явления. В итоге – произведения автора являются эстетическим исследованием человеческой души. Чехов всегда хочет показать тщательный образ психики героя и поэтому использует оригинальный литературный прием – «субъективизацию повествования» (Степанов, 2001, с. 16). В *Неприятности*, как и в большинстве других произведений, художественный мир передается, главным образом, посредством сознания одного героя. Овчинников – это единственный персонаж, размышления которого известны повествователю и они становятся доминирующей точкой зрения на происходящее. Именно поэтому читатель встречает почти одни «неприятные» образы, так как они передают настроения самого врача.

Уже первая сцена позволяет принять читателю перспективу недовольного жизнью Овчинникова – в больнице он замечает один беспорядок, упущения по службе (напр. отсутствует информация о температуре больных, которую должен записать фельдшер). Ясно, что такое напряженное состояние не является эффектом одного лишь

больничного утра, оно развивается постоянно; долгое время накапливаются одни негативные ощущения. Это очевидные симптомы переутомления, стресса. Вдруг, после дерзких слов фельдшера, наступает эмоциональный сдвиг и удар<sup>2</sup>. После этого примитивная радость быстро заменяется угрызениями совести, злобой и разочарованием. Один лишь раз врач восстанавливает душевное равновесие, когда решает обратиться в суд, но после очередной встречи с фельдшером он опять находится в нервном ожидании. Читатель замечает эти переходы не только благодаря сведениям повествователя о мыслях персонажа, но и обращая внимание на то, как воспринимает мир сам Овчинников. Главное – врач замечает недружелюбные взгляды сотрудников, что усиливает в нем чувство вины. Кроме того – ему душно (принимает множество пациентов в маленьком кабинете), везде тесно (в течение дня он находится в нескольких местах). Интересны и его мысли о других людях. Кроме ненависти к фельдшеру, заметны у него чувства неприязни и, может быть, некоторого страха перед сотрудниками (напр. акушеркой-«русалкой»), а также довольно пренебрежительное отношение к председателю управы<sup>3</sup>. Но в момент размышлений, когда Овчинников подавлен чувством вины, повествователь замечает: «Он уже не обвинял фельдшера и не оправдывал себя (...)» (Чехов, 1974-1982, т. 7, т. 7, с. 148). Врач на один момент забывает причиненные ему обиды, к несчастью, на короткое время.

После второй встречи с фельдшером Овчинников опять волнуется, теряет уверенность в любом способе решения конфликта. Теперь его мысли более широки, касаются порядка человеческих отношений. Мир является хаосом, поэтому врач нервничает и находится в постоянном недоумении. Сцена у мирового судьи, которую мы представим в следующей части статьи, кончается второй эмоциональной вспышкой героя, но теперь она происходит по-другому. Раньше фельдшер, теперь мировой судья (вместе с Львом Трофимычем), с точки зрения Овчинникова, ведут себя непрофессионально. Первый был пьян, а вторые с серьезного судебного процесса сделали дружескую шутку с небольшими упреками. Во второй ситуации врач, разумеется, не прибегнул к насилию, только заметил, что это все «комедия», после чего закурил и ушел. Таким образом возникает композиционное кольцо, но вместо прежней злобы в душе Овчинникова остается прежде всего недоумение, выраженное символическими словами: «Глупо, глупо, глупо...» (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 158).

Читатель может проследить глубокий процесс изменений в душе «хмурого» человека<sup>4</sup>, который мы представим на упрощенной схеме: стресс-ярость-эмоциональная вспышка-кратковременная радость-злоба/жалость/разочарование-душевное равновесие-злоба/стресс/недоумение-эмоциональная вспышка- стресс/недоумение. Как обычно

---

<sup>2</sup> А. Ксенич замечает, что многие герои чеховских рассказов – это интроверты, которые переживают момент эмоционального кризиса, вызванный накоплением негативных мыслей и чувств (Ksenicz, 1992, с. 71). Овчинников принадлежит к самым ярким примерам таких интровертов, рядом с героями *Спать хочется*, *Убийства*, *Учителя словесности* и т.п.

<sup>3</sup> Стоит добавить, что единственные «радостные» моменты в этой части рассказа – это описание природы за окном кабинета и юмористическая сцена, в которой Овчинников видит играющих утят. Это сцены, в которых не появляется никакой человек. Отсюда возникает вопрос: не весь ли человеческий мир опротивел врачу?

<sup>4</sup> Рассказ вошел в сборник рассказов Чехова: *Хмурые люди* (вышедший в 1890 году).

у Чехова нет счастливой развязки, так как она является литературной ложью – будто герой не переживает в будущем уже никаких эмоциональных затруднений. Открытое окончание рассказа придает значимости психологии героя и создает прочную иллюзию действительности, в которой все же существуют негативные явления.

### 3. Трагикомедия

Владимир Катаев однажды заметил: «юмор никогда не исчезает из творчества Чехова (...)» (Катаев, 1979, с. 55). Почему стоит лишний раз об этом вспомнить – существует верное мнение о том, что у автора *Дамы с собачкой* можно обнаружить, по крайней мере, два творческих периода, т.е. время сотрудничества с юмористическими журналами и этап зрелой литературной деятельности<sup>5</sup>, но вслед за этим часто идет тривиальная оппозиция: юмористический этап *contra* серьезный. Опять *Неприятность* является примером того, как Чехов мастерски соединяет два начала: смех и грусть, и в, казалось бы, горьком рассказе дает возможность искренне улыбнуться.

Главный прием, с помощью которого автор создает свой многозначительный художественный мир, – это ирония. Ее суть раскрывает первичное заглавие рассказа: *Житейская мелочь*. Именно в этом заключается сила и новаторство как *Неприятности*, так и чеховской поэтики в целом – автор избегает художественных условностей и, тщательно наблюдая за действительностью, показывает настоящий облик мира, в котором конфликты и ссоры чаще всего возникают из-за совершенных пустяков. Если у «больших» беллетристов источником конфликта является сопоставление разных идей, которые касаются человечества, общества, какого-то социального пласта, у Чехова причиной столкновений будет хотя бы прозаическое похмелье. Ирония рождается именно в связи с традиционным пониманием литературы, в которой похожая тема должна появиться в «низких» жанрах. У автора *Хамелеона* такое явление значительно само по себе, так как это неотъемлемая часть человеческого бытия, а ведь Корней Чуковский правильно замечает, что творчество Чехова – это «человековедение» (Чуковский, 2007, с. 115).

Итак, драма Овчинникова, который переживает душевное беспокойство, утомление и злобу, показана на фоне отнюдь не пафосного мира: пьяного лица сотрудника, его помятой сорочки или кухарки Дарьи, которая «собирала щавель для зеленых щей» (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 145). Пестрая жизнь течет, и ничья история не является всепоглощающим явлением. Врач остается одиноким в своем страдании.

В рассказе заметны следы драматической наклонности самого Чехова. Сюжет, в некоторой степени, напоминает античную трагедию. Протагонист – это единственный человек, который замечает настоящий, отвратительный облик мира<sup>6</sup> и получает за это наказание. Его гамартия – самостоятельное мышление, эмоциональная вспышка и удар

---

<sup>5</sup> Рубежом чаще всего считается 1886 год (см. Śliwowski, 1986, с. 75-76).

<sup>6</sup> Даже пациенты больницы не жалуются на судьбу и производят впечатление полного душевного спокойствия: «ему казалось, что когда он войдет в палату, то больным будет неловко глядеть на него и ему самому станет совестно, но, когда он вошел, больные покойно лежали на кроватях и едва обратили на него внимание. Лицо чахоточного Герасима выражало совершенное равнодушие и как бы говорило: „Он тебе не потрафил, ты его маненько поучил... Без этого, батюшка, нельзя”» (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 146).

– строго наказаны судьбой: он обречен на ту же самую жизнь, которая привела его ко всем душевным страданиям (такое же «наказание» характерно и для многих других героев Чехова). Овчинников сознается в этом, ведь когда он задумывается о будущем, его первый сценарий развития неприятной истории представляет председателя управы, который попытается закончить конфликт самым тривиальным образом. В самом деле, так все и кончается, но раньше врач бросает традиционный вызов судьбе. С этой точки зрения его очередной шаг является вполне понятным, так как, желая подлежать наказанию согласно официальным законам, Овчинников стремится к настоящему порядку в своей жизни, избегая тем самым рокового возвращения в хаотическое прошлое. Таким образом он одержал бы победу над бестолковой действительностью, однако сразу после единственного момента, в котором герой испытывает радость (после мысли о суде: «*Эта идея улыбнулась ему. Он обрадовался и стал думать, что вопрос решен благополучно и что более справедливого решения не может быть*» (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 149)), быстро начинает сомневаться, как будто предчувствуя злобу судьбы. Судьба торжествует, но то, как дело решается, является самым мощным проявлением иронии, а трагедия превращается в водевиль. Уже сам разговор с судьей является довольно нелепым, но вторжение Льва Трофимыча окончательно противоречит душевным требованиям героя:

*– Очень, очень вам благодарен! Отчего вы меня не известили? (...) Я бы вам в один миг все устроил, и не понадобилось бы этого скандала... Тот дурак [фельдшер – А.С.], словно белены объелся, шляется по уезду, кляузничает да сплетничает с бабами, а вы, срам сказать, извините за выражение, затеяли черт знает что, заставили этого дурака подавать в суд!* (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 156-157)

Затем наступает разговор с фельдшером и решение конфликта:

*– Проси сейчас у доктора прощения!*

*Доктор покраснел и выбежал в другую комнату.*

*– Вот видишь, доктор не хочет принимать твоих извинений! – продолжал председатель. – Он желает, чтоб ты не на словах, а на деле выказал свое раскаяние. Дашь слово, что с сегодняшнего дня будешь слушаться и вести трезвую жизнь?*

*– Даю... – угрюмо пробасил фельдшер. (...)*

*– Вот и все! – сказал председатель. – И суда никакого не нужно.* (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 157)

Все происходящее обижает Овчинникова, является жестокой шуткой по отношению к его поискам справедливости и порядка, а также к его страданиям. Сам герой замечает резкое изменение своей обстановки:

*– Господа, это невозможно! – сказал доктор, входя в столовую, все еще красный и ломая руки. – Это... это комедия! Это гадко! Я не могу. Лучше двадцать раз судиться, чем решать вопросы так водевильно. Нет, я не могу!* (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 158, выделено мной – А.С.)

В этом смешении жанров есть место и на улыбку, и на серьезные размышления о человеческих взаимоотношениях, однако последующий эпилог представляет собой роковой приговор; Овчинников возвращается вместе с фельдшером в больницу. Единственная разница в том, что врач уже понимает законы своей судьбы и остается у него бессильная мысль: «*Глупо, глупо, глупо...*». Однако не могло быть иначе, победа судьбы доказывает, что единственный элемент, который не вписывается в нелепую действительность, это сам доктор и его высокие душевные требования.

#### **4. В поиске ясных категорий мышления**

В последнем пункте мы проанализируем еще один новаторский чеховский прием, благодаря которому *Неприятность* занимает особое место в творчестве писателя. По мнению В. Катаева: «(...) процессы познания человеком мира и формы этого познания, осмысления представляют для Чехова первостепенный интерес» (Катаев, 1979, с. 27). Можно учитывать при этом разные виды познавательных процессов, как эпистемологические, так и когнитивные. Обращая наше внимание на второй тип, мы хотим обсудить вопрос категоризации.

Известно, что категории являются одними из основных единиц мышления, благодаря которым действительность приобретает особенные схематические формы, доступные человеческому уму. Такая системная организация действительности дает возможность формулирования теорий и развития очередных систем, в том числе – языковой системы. До XX века самой популярной являлась теория «строгой» категоризации, созданная Платоном и Аристотелем. Основные положения этой теории:

- категории представляют собой абстрактные вместители с четкими границами;
- члены категории обладают набором существенных общих свойств, которые можно рассматривать как необходимые и достаточные условия членства в данной категории;
- члены категории обладают одинаковым статусом внутри категории (Скребцова, 2011, с. 86)

Однако эмпирические исследования, которые начались проводиться примерно в середине XX века, позволили заметить, что традиционная категоризация не учитывает целого ряда существующих в действительности явлений. Работы м.проч. Элеанор Рош, Уильяма Лабова, теория семейного/фамильного сходства Людвиг Витгенштейна и т.п. привели к созданию теории «прототипической» категоризации. Она стоит в оппозиции «необходимым и достаточным условиям членства в категории» и предлагает модель прототипа, т.е. организации категории вокруг самого яркого представителя, что влечет за собой иерархичность и неравенство других членов, которые создают своеобразную шкалу. В итоге – у категории, как и у самого значения, обнаруживаются неточные, размытые или неопределенные границы (см. об этом больше в: Taylor, 2001).

То, что когнитивисты обнаруживают посредством экспериментов, Чехов показывал много лет раньше в своей прозе. Удивительная интуиция автора позволила создать ему художественный мир полный неопределенности, незавершенного смысла, новых значений. В *Неприятности* особенно интересны две категории: НОРМА и СУД/СУДЕБНОЕ ДЕЛО.

НОРМА – это наиболее общая категория, к которой сводятся жизненные вопросы разных чеховских героев. Сам автор говорит, чем для него является норма и, одновременно, создает «пракогнитивное» определение:

*(...) цель моя – убить сразу двух зайцев: правдиво нарисовать жизнь и кстати показать, насколько эта жизнь уклоняется от нормы. Норма мне неизвестна, как неизвестна никому из нас. Все мы знаем, что такое бесчестный поступок, но что такое честь – мы не знаем* (Чехов, 1974-1983, т. 3, с. 186)

Уклонение от нормы – так, другими словами, писатель определяет менее типичные (периферийные) члены категории, как напр. бесчестные поступки (в смысле: такие, которые содержат все меньше чести). При этом интересно, что прототип – настоящая норма – не указывается, но это уже связано с философским взглядом на жизнь автора *Черного монаха* и является предметом многочисленных интерпретаций.

Обращая теперь внимание на героя рассказа, надо уточнить – какая НОРМА является предметом его размышлений. Скорее всего – это НОРМА или ПОРЯДОК РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ. Чего ищет Овчинников – ему неинтересен выход, в котором он уйдет в отставку, так как чувствует, что это будет потерей для больницы. С другой стороны – быстро убеждается, что просто выбросить фельдшера тоже нельзя, так как это он, врач, все-таки поступил нечестно. Не хочет и просить прощения, потому что фельдшер, скорее всего, может плохо понять намерения своего начальника<sup>7</sup>. Единственным спасением оказывается суд, т.е. решение, благодаря которому виновник получит справедливое наказание, жертва – полное и недвусмысленное удовлетворение, а свидетели – нравственный урок. То, что Овчинников лишь при этой идее переживает радость, доказывает, что он является сторонником «строгой» категоризации, т.е. вполне справедливого порядка решения конфликтов, и никакое другое («периферийное») решение не позволит ему на спокойствие (персонаж так и не достигает желанного покоя).

Что же случается на самом деле – мир напоминает хаос, в котором понятие справедливости почти не существует. Удовлетворение фельдшера связано лишь с тем, что он сохраняет место работы (и это он сам должен был просить прощения!), никакой нравственный урок не последует за делом, врач чувствует себя частью грубой силы и, в общем, все решается ради удовольствия представителей власти, не желающих скандала. Уклонение от нормы, или периферия порядка, справедливости, невыносимы для врача, который не находит никаких связных слов для выражения своей новой обстановки.

Вторая категория – СУД/СУДЕБНОЕ ДЕЛО – интересна хотя бы тем, что «когнитивисты (...) не отрицают важности классических категорий для математики, логики, естественных наук и юриспруденции» (Скребцова, 2011, с. 85). Это обозначает, что Овчинников прав, когда возлагает надежды на решение суда, считая, что оно всегда

---

<sup>7</sup> «Если в той самой палате, при сиделках и больных, попросить у него извинения, то это извинение удовлетворит только меня, а не его; он, человек дурной, поймет мое извинение как трусость и боязнь, что он пожалуется на меня начальству. К тому же это мое извинение вконец расширяет больничную дисциплину. Предложить ему денег? Нет, это безнравственно и похоже на подкуп» (Чехов, 1974-1982, т. 7, с. 149).

справедливо и одинаково для всех. Другими словами – СУД для героя – это строгая категория. На самом деле в этом неприятном мире даже такие, казалось бы, «прочные» категории меняют свой облик. Оказывается, что судебное дело может закончиться «успехом» без допросов, доказательств, но с учетом других явлений – знакомств, силы, желания избавиться от скандала. Лев Трофимыч сказал: «И суда никакого не нужно» и он одновременно прав и не прав. Прав в том смысле, что комедия, в которой участвуют герои, не соответствует требованиям классической категории СУДА. Но если учесть, что все происходит в присутствии мирового судьи, который соглашается на такое решение дела, кроме того – присутствуют обе стороны конфликта и в дальнейшем они будут выполнять все приказания – здесь показан карнавальный, пародийный, но все-таки суд. Это периферийный элемент прототипической категории СУД и он органически вписывается в образ художественного мира чеховского рассказа.

Последний вывод позволяет заметить исключительное место *Неприятности* в целом творчестве писателя. Большинство произведений автора содержит мотив «футляра», который обозначает стереотипы мышления, отсутствие изменений, разные ментальные барьеры и т.п. В какой-то степени обозначает «футляр» и отсутствие прототипической категоризации<sup>8</sup>. Здесь однако Чехов ставит границу и показывает, что должны все-таки существовать такие явления, которые отвечают «футлярному» видению мира, например – для всех и всегда справедливый суд. Без таких категорий продолжать свое существование будет этот неприятный, хаотический и трагикомический мир.

Подводя итоги надо сказать, что *Неприятность* является лучшим примером рассказа, в котором читателю предоставляется возможность выбора своей интерпретации. Без авторских подсказок текст позволяет на чтение в любой перспективе (психологический этюд, трагикомедия), но в центре всегда находится герой-человек и его познавательные процессы, которые Чехов фиксирует с тщательностью современных исследователей человеческого мышления.

### Используемая литература

KSENICZ, Andrzej, *Antoni Czechow i świat jego dzieła*. Zielona Góra: WWSPiTK, 1992. ISBN 8385693041.

ŚLIWOWSKI, René, *Antoni Czechow*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986. ISBN 83-06-01295-X.

TAYLOR, John, *Kategoryzacja w języku*. перевод: А. Skucińska, Kraków: Universitas, 2001. ISBN 83-7052-584-9.

КАТАЕВ, Владимир, *Проза Чехова. Проблемы интерпретации*. Москва: Изд-во МГУ, 1979. ISBN отсутствует.

---

<sup>8</sup> Когда одна и та же категория применяется для описания различных явлений. Лучший пример – это «как бы чего не вышло» (Чехов, 1974-1982, т. 10, с. 43), которое повторяет герой *Человека в футляре* (1898), Беликов, по отношению как к серьезным, так и ничтожным явлениям действительности.

КРАСНОВ, Платон, *Осенние беллетристы. II. Ан. П. Чехов*. In.: *А. П. Чехов: Pro et Contra*, ред. Д. К. Бурлака, т. 1. Санкт-Петербург: РХГИ, 2002. ISBN 5-88812-112-6.

СКРЕБЦОВА, Татьяна. *Когнитивная лингвистика: Курс лекций*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2011. ISBN 978-5-8465-1037-1.

СТЕПАНОВ, Сергей, *О субъективизации чеховского повествования*. In.: *Русская литература*, 2001 (4), с. 16-31.

ЧЕХОВ, Антон. *Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Письма в 12-ти томах*. Москва: Наука, 1974-1983. ISBN отсутствует.

ЧЕХОВ, Антон. *Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Сочинения в 18-ти томах*, Москва: Наука, 1974-1982. ISBN отсутствует.

ЧУКОВСКИЙ, Корней, *О Чехове: Человек и мастер*, изд. 3-е. Москва: Русский путь, 2007. ISBN 978-5-85887-263-4.

*Публикация статьи осуществляется при поддержке Университета Марии Кюри-Склодовской в Люблине в рамках гранта гуманитарного факультета*

**магистр Artur Sadecki (Артур Садэцки)**

аспирант, ассистент – Кафедра русской литературы и культуры XVIII-XIX в.,

Университет Марии Склодовской-Кюри в Люблине (Польша)

artur.sadecki@poczta.umcs.lublin.pl

Научные интересы: когнитивная поэтика и нарратология, творчество А. П. Чехова, А. И. Куприна, И. А. Гончарова. Магистерская работа: *Психология любви в русских романах XIX века (Рудин И. С. Тургенева и Обломов И. А. Гончарова)*. В подготовке диссертация на тему когнитивных аспектов прозы А. П. Чехова.

# Использование восточного стереотипа в оригинале и интерпретации фильма "Старик Хоттабыч"

Татьяна Григорьевна Шихалкина

## Abstract

The paper deals with the description of Russian communicative level's functioning in an original film "Starik Hotabbych" and its remake. The deviation from the parameters of the stereotype of the East provides a comic effect, which indirectly indicates the presence of the stereotype's phenomenon.

## Keywords

communicative means, stereotype, communicative semantics, comic effect

Целью настоящего исследования является описание функционирования коммуникативного уровня языка в оригинале и ремейке фильма "Старик Хоттабыч". Для описания функциональной нагрузки коммуникативных средств мы использовали метод М.Г. Безяевой. Отметим, что в языке существует два уровня: *номинативный* и *коммуникативный*. Первый передает информацию о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего. Цель же коммуникативного заключается в отражении соотношений позиций говорящего, слушающего и квалифицируемой ими ситуации. Его основные единицы: целеустановки, вариативные ряды конструкций, им соответствующие, которые сформированы коммуникативными средствами с инвариантными параметрами, подчиняющимися алгоритму развертывания. При реализации *инвариантных* параметров какого-либо средства: 1) они могут иметь антонимическое развертывание и относиться только к позиции говорящего, только к позиции слушающего или ситуации, быть распределенными между позициями слушающего, говорящего или ситуацией. При этом возможно раскрытие инвариантного параметра по данным конкретной ситуации или по норме (Безяева, 2002, 12).

В ходе предыдущих исследований нами были выделены следующие характеристики коммуникативного стереотипа поведения представителя Центральной Азии: *неэмоциональность, компетентность/некомпетентность, актуализация социальной иерархии*, при этом *отсутствие ориентации на позицию собеседника* (Шихалкина, 2015, 697). Стоит отметить, что в настоящее время значение термина «стереотип» в разных источниках трактуется в одном ключе, поэтому приведем определение из словаря конфликтолога А.Я. Анцупова: «**Стереотип** - это относительно устойчивый и упрощенный образ социального объекта, складывающийся в условиях дефицита информации как результат обобщения личного опыта индивида и предвзятых представлений, принятых в обществе» [Анцупов 2010: 523].

В качестве материала для анализа в работе рассмотрим фильмы: оригинальный «Старик Хоттабыч» 1956 года выпуска и ремейк «} {отт@бь}ч» 2006-го.

В основе фильмов о Хоттабыче лежит легенда о волшебнике-джине. В каждой из представленных кинокартин оба Хоттабыча являются классическими представителями востока с характерными этому социуму языковыми формулам. Мультфильм Ходжа Насреддин также представляет героя как типичного представителя Средней Азии. Тем

не менее, все герои вымышленные, ситуации, в которые они попадают, решаемые ими проблемы – исключительно сказочные. Коммуникативные средства, использованные персонажами, будут реализовывать выведенные нами параметры, свойственные представителю Средней Азии. Однако специфичной чертой Древнего Востока будет наличие этикетной лести в речи героев, которая принципиально отличает речевое поведение русского от представителя Востока. Более того, мы увидим яркую оппозицию между коммуникативной стратегией старшего поколения и молодого. Это будет основой для комического эффекта.

Параметр *неэмоциональность* разворачивается у героев антонимически. Современный Хоттабыч следует стратегии типичного представителя Центральной Азии, он сохраняет спокойное неэмоциональное поведение при ведущей роли ИК1 с инвариантным параметром нормы как средство, характеризующего следование героем своей собственной норме.

- Кувшин<sup>3</sup>?/ Кувшина у меня нет<sup>2</sup>.

- Как<sup>1</sup>?/ Как это нет<sup>1</sup>?

В то же время речь героя оригинального фильма эмоциональна, Хоттабыч остро реагирует на небенефактивное развитие ситуации, что вызывает улыбку у зрителей. В представленном эпизоде волшебник не следует стереотипу.

- Вы<sup>2</sup>,/ вы из самодельности<sup>23</sup>?

- Я вот из этого /трижды проклятого сосуда!

Противоположным образом реализуются параметры *компетентности* и *социальной иерархии*. Оба волшебника используют высокие формулы вежливости в общении со своими молодыми хозяевами. Тем не менее, Хоттабыч из оригинального фильма сверхбенефактивно (почтительно) относится к Вольке. Ситуация преувеличения статуса обычного мальчика по иерархической шкале, безусловно, создает комический эффект. Здесь, джин следует стереотипу, но коммуникативно не соотносит свое поведение со сложившейся ситуацией.

- Знай же, /о драгоценнейший Волька ибн Алеша,/ что отныне я буду выполнять любое твое приказание,/ ибо ты спас меня/ из тысячелетнего /заточения. /И нет предела моей благодарности.

Герой оригинального фильма полностью уверен в компетентности своего хозяина, при этом используемая им ИК4 соотносит позицию мудрого Вольки и его собственную с социумом школы, однако его убежденность контрастирует с реальной сложившейся ситуацией, что создает комический эффект.

- Ну как<sup>2</sup>, /прекраснейший из учащихся,/ потряс ли ты своими ответами/ учителей своих /и товарищей своих?

В следующем отрывке мы в очередной раз встретимся с междометием **О**, актуализирующего в речи Хоттабыча параметр знания норм поведения, кроме того, ИК3

однозначно ориентирует собеседника, Вольку, на позицию говорящего. Продолжая линию компетентного владения ситуацией, говорящий использует высокую норму речевого этикета (*благодарю тебя, отрок*), ИКБ привлекает внимание к эксплицированной информации.

*О, благодарю тебя, прекрасный /и мудрый отрок!*

Хоттабыч из ремейка использует те же средства ("о, мудрейший"), но вводит контрастные "идиот", "поумнее" с приставкой **По**, тем самым подчеркивая более низкий уровень владения ситуацией молодым хозяином по сравнению с ним. При соблюдении иерархических норм, современный джин дает резко отрицательную оценку своему хозяину, тем самым нарушая стереотип и создавая комический эффект.

*- О, мудрейший, /а поумнее /ты ничего не можешь придумать?/ У тебя всего три желания, /идиот!*

Ещё одним примером «восточности» современного волшебника будет нижеследующий диалог, в котором отметим первую реакцию классического джина, но сразу после этого возвышенность повествования будет погашена современной повседневностью и тоном искреннего возмущения.

*- Так я же его (кувшин) выбросил.*

*- Что? Ты выбросил кувшин? О, горе мне!*

*- Просто из него воняло.*

*- Это /была не вонь!/ А если кувшин попадёт в плохие руки? А если новый хозяин заставит меня сжигать посевы /и мучить маленьких детей?/ Что тогда?*

Таким образом, отход от параметров стереотипа представителей Востока обеспечивает комический эффект, что еще раз косвенно свидетельствует о наличии самого явления.

### Используемая литература

АНЦУПОВ Антон Яковлевич, ШИПИЛОВ Анатолий Иванович. Словарь конфликтолога. – М., 2010.

БЕЗЯЕВА, Мария Геннадьевна. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка: Волеизъявление и выражение желания говорящего в русском диалоге. Москва: Изд-во МГУ, 2002. ISBN 5-211- 04750-8

ШИХАЛКИНА, Татьяна Григорьевна. [Функциональная роль коммуникативных средств русского языка в формировании стереотипа речевого поведения представителей Центральной Азии](#) // Слово. Грамматика. Речь. Выпуск XVI. М., 2015. С. 696-698. ISBN 978-5-317-05115-0

**Татьяна Григорьевна Шихалкина**

магистрант II курса

Кафедра дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного, МГУ

Россия, Балашиха, мкр. Железнодорожный, ул. Рождественская, д.8, к.234,143989

shikhalkina@gmail.com

**Pražská rusistika 2017: Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní konference konané dne 13. dubna 2017 v Praze**

Jakub Konečný (ed.)

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

1. vydání

156 stran

ISBN 978-80-7290-960-5